pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Voigt, Miriam

Schulentwicklungsprojekte aus neo-institutionalistischer und mikropolitischer Perspektive. Eine theorieorientierte Modellentwicklung am Beispiel einer Einzelfallstudie

Kassel : kassel university press 2013, XI, 355 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2012)

Quellenangabe/ Reference:
Voigt, Miriam: Schulentwicklungsprojekte aus neo-institutionalistischer und mikropolitischer Perspektive. Eine theorieorientierte Modellentwicklung am Beispiel einer Einzelfallstudie. Kassel : kassel university press 2013, XI, 355 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2012) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306599 - DOI: 10.25656/01:30659

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306599
https://doi.org/10.25656/01:30659

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel university press

http://kup.uni-kassel.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Miriam Voigt

Schulentwicklungsprojekte aus neo-institutionalistischer und mikropolitischer Perspektive

Eine theorieorientierte Modellentwicklung am Beispiel einer Einzelfallstudie

kassel university press

Miriam Voigt

Schulentwicklungsprojekte aus neo-institutionalistischer und mikropolitischer Perspektive

Eine theorieorientierte Modellentwicklung am Beispiel einer Einzelfallstudie

kassel university press

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Jens Klusmeyer
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Ute Clement

Tag der mündlichen Prüfung 19. Dezember 2012

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2012
ISBN 978-3-86219-456-8 (print)
ISBN 978-3-86219-457-5 (e-book)
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-34579

© 2013, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Druck und Verarbeitung: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Germany

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS III

TABELLENVERZEICHNIS IX

ABBILDUNGSVERZEICHNIS XI

1 EINLEITUNG 1

1.1 Problemdarstellung 1

1.2 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit 3

1.3 Forschungsmethodischer Zugang 5

1.4 Aufbau der Arbeit 6

2 VERORTUNG DER FORSCHUNGSARBEIT UND STAND DER FORSCHUNG 9

2.1 Der Prozess der Schulentwicklung 9

2.1.1 Konzepte im Rahmen der Schulentwicklung 11

2.1.2 Theorien und Ansätze in der Schulentwicklungsforschung 13

2.2 Defizitanalyse 14

2.2.1 Das theoretische Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitung in Modellversuchen 16

2.2.2 Die Applikation von Organisationstheorien in Publikationen zur Schulentwicklung 17

2.2.2.1 Recherche in Zeitschriften 18

2.2.2.2 Recherche in Monographien und Sammelwerken 25

2.3 Das Theoriedefizit und der Management-Moden-Ansatz in der Schulentwicklung(sforschung) 33

2.4 Erläuterung der Organisationstheorien und deren Transfer auf die Institution Schule 38
2.4.1 Klassische Organisationstheorien 39
2.4.2 Neoklassische Organisationstheorien 42
2.4.3 Moderne Organisationstheorien 43
2.5 Beitrag und Verortung der Forschungsarbeit 47

3 ENTWICKLUNG THEORIEGELEITETER KATEGORIENSCHEMATA 51
3.1 Verknüpfung der Theorien und Analyseebenen 51
3.2 Mikropolitik 55
3.2.1 Strategien und Taktiken mikropolitischer Prozesse 62
3.2.2 Mikropolitik in Schulen 65
3.3 Neo-Institutionalismus 69
3.3.1 Organisationstheoretische Verortung des Neo-Institutionalismus 71
3.3.2 Begriffsdefinitionen im Neo-Institutionalismus: Institution-Organisation 73
3.3.3 Analyseebenen des Neo-Institutionalismus 77
3.3.4 Neo-Institutionalismus und Schulentwicklung 87
3.4 Kernthesen der Theorien 91
3.5 Entwicklung der Kategorienschemata 96
3.6 Mögliche Verknüpfungslinien der theoretischen Kategorien 110
3.7 Zusammenfassung 115

4 DAS PROJEKT: ‚INDIVIDUELLES LERNEN IN SCHUL-ORGANISATORISCH IMPLEMENTIERTEN SUBJEKTORIENTIERTEN LERNUMWELTEN‘ AN BERUFLICHEN SCHULEN IN HESSEN 119

4.1 Rolle des Projekts in der Forschungsarbeit 119

4.2 Die Modellversuchsforschung und das Projekt als Forschungsgegenstand 120

4.2.1 Die Modellversuchsforschung 120

4.2.2 Das Projekt und dessen Einordnung als Modellversuch 122

4.3 Aufgabe und Rolle der Forscherin im Projekt 125

4.3.1 Erstes Aufgabengebiet: Die Forschungsarbeit im Rahmen des Projekts 126

4.3.2 Zweites Aufgabengebiet: Die Beratung im Teilprojekt 127

4.4 Entwicklung des Projekts 128

4.5 Beteiligte Akteure 130

4.6 Handlungsfelder des Projekts 134

4.7 Weitere Entwicklungen und aktueller Arbeitsstand 141

4.8 Zusammenfassung 143

5 FORSCHUNGSDESIGN: PLANUNG UND DURCHFÜHRUNG DER EMPIRISCHEN EXPLORATION 145

5.1 Erhebungskontext und Zugang zum Feld 145

5.2 Datenerhebung 146

5.2.1 Die qualitativ-empirische Fallstudie als Zugang zum Feld 146

5.2.2 Methodentriangulation und zirkulärer Ablauf 152

5.2.2.1 Dokumentenanalyse 155

5.2.2.2 Beobachtung 158

5.2.2.3 Das leitfadengestützte Interview 162

5.2.2.3.1 Befragter Personenkreis 165

5.2.2.3.2 Leitfaden 167

5.3 Datenauswertung 175

5.3.1 Auswertung der Dokumentenanalyse 176

5.3.2 Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung 182

5.3.3 Rückbezug zu den deduktiv erstellten theoretischen Kategorien 188

5.3.4 Auswertung der Interviews 190

5.3.4.1 Aufbereitung der Daten 190

5.3.4.2 Kriterien zur Bildung des Kategoriensystems 191

5.3.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse 192

5.4 Kritische Reflexion zum Vorgehen 196

5.5 Zusammenfassung 197

6 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER INTERVIEWS 199

6.1 Auswertung der intra-organisationalen Prozesse: Die Sichtweisen der Schulen 202

6.1.1 Motive der Teilnahme am Projekt 203

6.1.2 Veränderungen aufgrund des Projekts 218

6.1.3 Mitglieder des Projekts 236

6.1.4 Mimetische Isomorphie 240

6.1.5 Akzeptanz des Kollegiums 248

6.1.6 Mikropolitische Prozesse 251

6.1.7 Rolle und Funktion der Schulleitung 254

6.2 Auswertung der inter-organisationalen Prozesse: Die Sichtweisen der Schulen 259

6.2.1 Die Kontakte der Schulen untereinander 259

6.2.2 Rolle des Schulamts 264

6.2.3 Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene 271

6.2.4 Dissonanzen zwischen den Institutionen 273

6.3 Auswertung der intra-organisationalen Prozesse in den Schulen: Die Sichtweisen des Schulamts und des Studienseminars 274

6.3.1 Motive der Teilnahme am Projekt 274

6.3.2 Veränderungen aufgrund des Projekts 275

6.3.3 Rolle und Funktion der Schulleitungen 276

6.4 Auswertung der inter-organisationalen Prozesse: Die Sichtweisen des Schulamts und des Studienseminars 277

6.4.1 Kontakte der Schulen 277

6.4.2 Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene 278

6.4.2.1 Dependenzen zwischen Schulamt-Schulen 278

6.4.2.2 Dependenzen zwischen Studienseminar-Hessisches Kultusministerium-Schulamt 280
6.4.3 Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen 281
6.5 Exkurs: Ein kritischer Vergleich der Ergebnisse mit dem Projektantrag . 284
6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse 287

7 DISKUSSION DER ERGEBNISSE 289
7.1 Rückkopplung der Ergebnisse an die Thesen 289
7.1.1 Thesen der Mikropolitik 289
7.1.2 Thesen des Neo-Institutionalismus 294
7.2 Erstellung des heuristischen Mehrperspektivenmodells 299
7.3 Leistungen und Erträge des heuristischen Mehrperspektivenmodells 315
7.3.1 Leistungen des Mehrperspektivenmodells auf der Theorie-ebene 315
7.3.2 Leistungen des Mehrperspektivenmodells auf der Praxisebene 318
7.4 Kritische Analyse der Methodenwahl 323
7.5 Forschungsdesiderate 325

LITERATURVERZEICHNIS 329

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Ergebnisse der Zeitschriften-Recherche 22

Tabelle 2: Ergebnisse der Recherche in Sammelbeiträgen und Monographien 30

Tabelle 3: Das Dreisäulenmodell 75

Tabelle 4: Kategorienschema auf Basis der Mikropolitik 103

Tabelle 5: Kategorienschema auf Basis des Neo-Institutionalismus 109

Tabelle 6: Die Verknüpfung der Theorien mit den Typologien der Einzelfallstudie sowie mit den Ebenen des schulischen Handelns 148

Tabelle 7: Interviewpartner 166

Tabelle 8: Die SPSS-Methode der Leitfadenerstellung 168

Tabelle 9: Material der Dokumentenanalyse 176

Tabelle 10: Material der Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung 182

Tabelle 11: Einordnung der Aussagen in das neo-institutionalistische Kategorienschema 189

Tabelle 12: Prototyp der tabellarischen Übersicht 300

Tabelle 13: Motive der Teilnahme am Projekt 302

Tabelle 14: Veränderungen aufgrund des Projekts 303

Tabelle 15: Mimetische Isomorphie 304

Tabelle 16: Akzeptanz des Kollegiums und mikropolitische Prozesse 305

Tabelle 17: Schulleitung 306

Tabelle 18: Kontakte der Schulen untereinander 307

Tabelle 19: Rolle des Schulamts 308

Tabelle 20: Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene 310

Tabelle 21: Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen 311

Tabelle 22: Heuristisches Mehrperspektivenmodell auf intra-organisationaler Ebene 313

Tabelle 23: Heuristisches Mehrperspektivenmodell auf inter-organisationaler Ebene 314

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Struktur der Forschungsarbeit 6

Abbildung 2: Ablauf der Forschungsarbeit 8

Abbildung 3: Forschungsrichtungen und Recherchewege zur Begründung der Forschungsarbeit 15

Abbildung 4: Die vier Ebenen schulischen Handelns 54

Abbildung 5: Inter- und intra-organisationale Ebenen des Projekts 114

Abbildung 6: Fokus der Dissertation und Rolle der Forscherin 125

Abbildung 7: Beteiligte Akteure des Projekts 131

Abbildung 8: Handlungsfelder des Projekts 136

Abbildung 9: Methodentriangulation 153

Abbildung 10: Zirkulärer Ablauf der empirischen Erhebung 154

Abbildung 11: Teilnehmende Akteure des Schulprojekts 166

Abbildung 12: Stufenweise kategorienbezogene Auswertung und Interpretation der Interviews 200

Abbildung 13: Induktiv und deduktiv basierte Kategorien der Basis-Ebene: Interviews mit den Lehrern und Projektleitern 202

Abbildung 14: Gründe für die persönliche Teilnahme am Projekt 203

Abbildung 15: Gründe für die Teilnahme der Kollegen am Projekt 206

Abbildung 16: Gründe für die Teilnahme der Schule bzw. der Schulleitung am Projekt 208

Abbildung 17: Veränderungen durch das Projekt 218

Abbildung 18: Mimetische Isomorphie 241

Abbildung 19: Akzeptanz des Projekts durch die Kollegen 248

Abbildung 20: Rolle des Schulamts als Projektleitung 264

1 EINLEITUNG

1.1 Problemdarstellung

Schulentwicklungsprozesse sind in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein bedeutendes Forschungsfeld. Hierbei werden die verschiedensten theoretischen und praktischen Zugänge gewählt, um Schulentwicklungsprozesse beschreiben, analysieren und Handlungsempfehlungen aussprechen zu können. Ein wichtiger Zugang auf wissenschaftlicher Ebene ist die theoretische Herangehensweise. Hier finden sich in diesem Forschungsfeld diverse Bezugstheorien wieder. So werden bspw. Lerntheorien, Motivationstheorien oder Führungstheorien gewählt, um Schulentwicklungsprozesse untersuchen und darlegen zu können. Außerdem spielen die Organisationstheorien in diesem Zusammenhang eine essentielle Rolle. Seitdem das Thema der Schulentwicklung in den 1970er Jahren an Bedeutung gewonnen hat, werden verschiedene Organisationstheorien zum Thema der Schulentwicklungsprozesse hinzugezogen, um die Organisationspraxis reflektieren und danach fragen zu können, „wie diese betrieben wird und wie sie betrieben werden sollte“ (Amann 2009, S. 571).

Werden die Organisationstheorien dahingehend analysiert, welche Institutionen sie in den Blick nehmen, wird deutlich, dass meist erwerbswirtschaftliche Organisationen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. Eine dahinter stehende Problematik liegt daher in der genuinen Ausrichtung der Organisationstheorien, die sich seither auf erwerbswirtschaftliche Organisationen beziehen (Bürokratietheorie, Ressourcen-Dependenz-Theorie usw.) und eine pädagogische Institution wie die Schule kaum berücksichtigen. Im Vordergrund dieser Theorien steht die Analyse zweckrationaler Prozesse innerhalb einer Organisation, wobei mikropolitische Handlungsstrukturen oder die Beziehungsprozesse außerhalb der Institution eine untergeordnete Rolle einnehmen. Diese Kritik wurde bereits von den neoklassischen und modernen

Organisationstheorien wie der Systemtheorie, der Strukturationstheorie sowie der Mikropolitik aufgegriffen. Eine immer mehr an Bedeutung gewinnende, moderne Organisationstheorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist der soziologische Neo-Institutionalismus. Dieser Theorie sowie der Mikropolitik sind zu eigen, dass sie die nicht zweckrationalen Prozesse in den Vordergrund ihrer Analyse stellen und auf die Signifikanz dieser Strukturen in Organisationen hinweisen. Da Schulentwicklungsprozesse nicht ausschließlich rationale Prozesse, wie Ressourcenverteilung, Effizienz oder sachliche Faktoren, implizieren, ist anzunehmen, dass diese Organisationstheorien einen theoretischen Beitrag leisten können, um Schulentwicklungsprozesse zu analysieren.
Eine weitere erkannte Problematik besteht in dem Theoriedefizit des Bereichs der Schulentwicklung. Die Veröffentlichungen zur Schulentwicklung stellen zunehmend praxisbezogene Publikationen dar, die ihren Fokus auf Handlungsempfehlungen legen und die theoretische Bezugsarbeit unberücksichtigt lassen.

Die oben genannten kritischen Aspekte werden in dieser Arbeit aufgegriffen und als Anlass einer Weiterentwicklung genommen. Daher werden nicht zweckrationale Theorien (Mikropolitik und Neo-Institutionalismus) als Grundlage für die Forschungsarbeit verwendet, um einen obstruktiven Transfer zweckrationaler bzw. erwerbswirtschaftlicher Theorien zu minimieren. Die Theorien werden im Rahmen einer Einzelfallstudie auf die Analyse eines Schulentwicklungsprojekts bezogen, mit dem Ziel, ein theorieorientiertes Mehrperspektivenmodell zu entwickeln. Mit diesem Vorgehen wird auch dem kritisierten Theoriedefizit im Bereich der Schulentwicklung Rechnung getragen. Die Kombination der beiden Theorien, auf Basis von Kategorienschemata, und der damit verbundene doppelte Zugang verspricht ein differenziertes Bild über Schulentwicklungsprozesse zeichnen zu können. Grund hierfür liegt in der spezifischen Perspektive der einzelnen Theorien. Während die Mikropolitik die Prozesse innerhalb einer Organisation auf intra-organisationaler Ebene fokussiert, legt der Neo-Institutionalismus seinen Schwerpunkt auf die Prozesse

zwischen den einzelnen Organisationen und der damit verbundenen Umwelt (inter-organisationale Ebene).

1.2 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Um die oben erläuterten nicht zweckrationalen Prozesse einer Organisation in den Vordergrund stellen zu können, bedarf es den modernen Organisationstheorien. Es gilt daher in der Forschungsarbeit folgende Frage zu beantworten:

> *Welchen Beitrag können die Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus sowie das daraus zu entwickelnde heuristische Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten leisten?*

Um diese Frage beantworten zu können, hat die Arbeit zum Ziel, ein Mehrperspektivenmodell zu entwickeln, welches einen heuristischen Zugang zu dem Forschungsfeld herstellt und „als Folie zur Analyse von Schulentwicklungsprozessen dient“ (Bohl 2009, S. 554). Das Modell impliziert Aussagen zu den Bedingungen, Möglichkeiten sowie die relativen Kriterien für Projektimplementierungen an Schulen. Die vorliegende Forschungsarbeitet kann damit einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie leisten.

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit bildet das Projekt ‚Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten‘ an beruflichen Schulen in Hessen.[1] Die Besonderheit dieses Projekts gründet sich in der Zusammensetzung der teilnehmenden Institutionen. Das Projekt wird vom Hessischen Kultusministerium (HKM) finanziert und von Mitarbeitern des Staatlichen Schulamts geleitet. Zum Zeitpunkt der Erhebung nahmen an dem Projekt fünf berufliche Schulen in Hessen teil, welche eigene Projekte im Rahmen des individuellen Lernens in ihren Schulen umsetzten. Des Weiteren beteiligten sich ein hessisches Studienseminar für berufliche Schulen sowie

[1] Zur Wahrung der Anonymität einzelner Teilnehmer wird ausschließlich das Bundesland genannt und genaue Ortsangaben vermieden.

das Fachgebiet der Wirtschaftsdidaktik. Die universitäre Seite nahm dabei eine passiv-beobachtende Funktion ein.

Um ein komplexes Bild des Projekts zu erhalten, werden Daten auf inter-organisationaler sowie auf intra-organisationaler Ebene erhoben. Das heißt, dass beteiligte Lehrer[2], der Projekt- sowie Schulleiter der einzelnen Schulprojekte, Mitarbeiter des Schulamts als Projektleitung sowie das Studienseminar interviewt werden. Somit werden erstens gemäß der Mikropolitik die intra-organisationalen Prozesse betrachtet sowie zweitens auf der Grundlage der Thesen des Neo-Institutionalismus die inter-organisationalen Interaktionen analysiert. Die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert das Schulentwicklungsprojekt in der Phase der Implementation. Diese Phase meint die Einbindung eines bestimmten, zumeist extern angeregten oder vorgegebenen Programms in den Organisationsablauf und -alltag der Schule (vgl. Clement; Wissinger 2004, S. 221). Implementationen implizieren eine Innovation, d. h. es geht um Neuerungen und Veränderungen im schulischen Bereich, die Auseinandersetzungen und Kontroversen auslösen können (vgl. Sloane 2005, o. S.). Rolff definiert die Projektimplementation als die wichtigste Phase des Innovationsprozesses. Grund hierfür ist vor allem, dass dieser Zeitraum als „Stadium des Konflikts, insbesondere über Macht“[3] (ebd., S. 37) angesehen wird. Das schulische Projekt ruft in der Implementationsphase das „stärkste Ungleichgewicht in der Organisation hervor“ (Holtappels; Rolff 2010, S. 74).[4] Daher nehmen nicht zweckrationale Prozesse in dieser Phase einen besonderen Stellenwert ein.

[2] Zu Gunsten des Textflusses wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet; impliziert sind allerdings immer beide Geschlechter.
[3] Der Begriff der Macht spielt in der Theorie der Mikropolitik eine besondere Rolle. Diese wird in Kapitel 3.2 eingehend erläutert.
[4] Aufgrund dieser Annahmen, kann davon ausgegangen werden, dass die beiden nicht zweckrationalen Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus fundiert auf den Forschungsgegenstand (die Implementationsphase des Schulprojekts) angewendet werden können.

1.3 Forschungsmethodischer Zugang

Für den forschungsmethodischen Zugang wird die Einzelfallstudie gewählt, die eine Methodentriangulation inkludiert. „Die Fallstudie zielt auf die Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Fatke 1997, S. 59). Um ein differenziertes Bild auf den beiden Ebenen (intra-organisational und inter-organisational) zu erhalten, werden mehrere qualitative Methoden angewendet. Auf Basis der theoretischen deduktiv gebildeten Kategorien wird zunächst eine Dokumentenanalyse anhand von Protokollen durchgeführt. Daran schließen sich unstrukturierte teilnehmende Beobachtungen an, bevor schlussendlich leitfadengestützte Interviews mit den beteiligten Lehrern, Projektleitern, Schulleitern sowie den Mitarbeitern des Schulamts und des Studienseminars geführt werden. Die Interviewfragen basieren wiederum auf den deduktiv erstellten Kategorien sowie auf den induktiv hergeleiteten Kategorien, die auf den Ergebnissen der ersten beiden Methoden aufbauen. Somit ergibt sich ein zirkulärer Ablauf der empirischen Erhebung, da die Ergebnisse der Interviews an die theoretisch erstellten Kategorien rückgekoppelt werden, um schlussendlich ein heuristisches Mehrperspektivenmodell entwickeln zu können.

Die bisherigen Erläuterungen werden in Abbildung 1 überblicksweise dargestellt, bevor der Ablauf der Forschungsarbeit erläutert wird.

Abbildung 1: Struktur der Forschungsarbeit

1.4 Aufbau der Arbeit

Das hiernach folgende *zweite Kapitel* befasst sich mit dem Stand der Forschung und der Verortung der Arbeit. Hierbei werden zunächst diverse Theorien und Konzepte der Schulentwicklung vorgestellt, bevor zwei Defizitanalysen in Form von Recherchen durchgeführt werden. Bei diesen Recherchen wird anhand einer Schlagwortsuche dahingehend geforscht, welche Organisationstheorien im Feld der Schulentwicklung verwendet werden und ob ein Theoriedefizit festgestellt werden kann. Daran anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit den Organisationstheorien, die in den Defizitanalysen vorzufinden waren. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wo mögliche Grenzen

des Transfers der Organisationstheorien auf die Institution der Schule liegen. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels befasst sich mit dem Beitrag und der Verortung der vorliegenden Forschungsarbeit.

Das *dritte Kapitel* widmet sich der Entwicklung der theoriegeleiteten Kategorienschemata. Zunächst werden die einzelnen Theorien (Mikropolitik und Neo-Institutionalismus) erläutert und in Bezug zur Schulentwicklung gesetzt. Anschließend erfolgen die Entwicklung der Hauptthesen aus den beiden Theorien sowie die Bildung von Kategorienschemata. Diese und die darin enthaltenden deduktiv gebildeten Kategorien dienen als theoretische Basis, welche mit empirischen Daten sukzessive weiter entwickelt wird.

Im *vierten Kapitel* wird das Projekt als Forschungsgegenstand eingehend erläutert. Zunächst wird auf die Rolle des Projekts in der Forschungsarbeit eingegangen, bevor sich mit der Frage auseinandergesetzt wird, ob das Projekt als Modellversuch einzuordnen ist. Auf Basis dieser Ausführungen wird daran anschließend die Aufgabe und Rolle der Forscherin in dem Projekt dargelegt, bevor die Entwicklung des Projekts, die beteiligten Akteure bzw. Institutionen sowie die einzelnen Handlungsfelder erläutert werden. Abschließend erfolgt die Betrachtung der weiteren Entwicklungen und des aktuellen Arbeitsstandes des Projekts.

Das Forschungsdesign bzw. die Planung und Durchführung der empirischen Exploration sind Thema des *fünften Kapitels*. Zunächst werden der Erhebungskontext und der Zugang zum Feld eingehend erörtert. Daran anschließend wird die Datenerhebung erläutert; hierbei werden sowohl die qualitativ-empirische Fallstudie als Zugang zum Feld und die Methodentriangulation dargelegt als auch der zirkuläre Ablauf der Forschung als grundlegendes Prinzip vorgestellt. In den folgenden Abschnitten werden die Forschungsmethoden (Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung, leitfadengestützte Interviews) jeweils theoretisch expliziert und durchgeführt. Im letzten Teil werden die Daten der einzelnen Forschungsmethoden ausgewertet, bevor das Vorgehen kritisch reflektiert wird.

Das *sechste Kapitel* präsentiert die Ergebnisse der durchgeführten leitfadengestützten Interviews. Dabei wird zwischen der intra-organisationalen und der inter-organisationalen Ebene sowie zwischen den Aussagen der Lehrer und Projektleiter, der Schulleiter sowie der Mitarbeiter des Schulamts und des Studienseminars differenziert. Die Ergebnisse implizieren sowohl die deduktiv erstellten Kategorien, basierend auf den beiden Theorieansätzen, sowie induktiv gebildete Kategorien, die sich aus den empirischen Erhebungen herleiten.

Das *siebte Kapitel* präsentiert und diskutiert die Ergebnisse der Forschungsarbeit. Hierbei werden zunächst die Ergebnisse an die Thesen rückgekoppelt, bevor auf Grundlage der Ergebnisse das heuristische Mehrperspektivenmodell entwickelt und dessen Beitrag zur Schulentwicklungsforschung erläutert wird. Die Arbeit schließt mit der kritischen Analyse der Methodenwahl sowie einigen möglichen Forschungsdesideraten.

Der Ablauf der Arbeit wird in der folgenden Abbildung dargestellt:

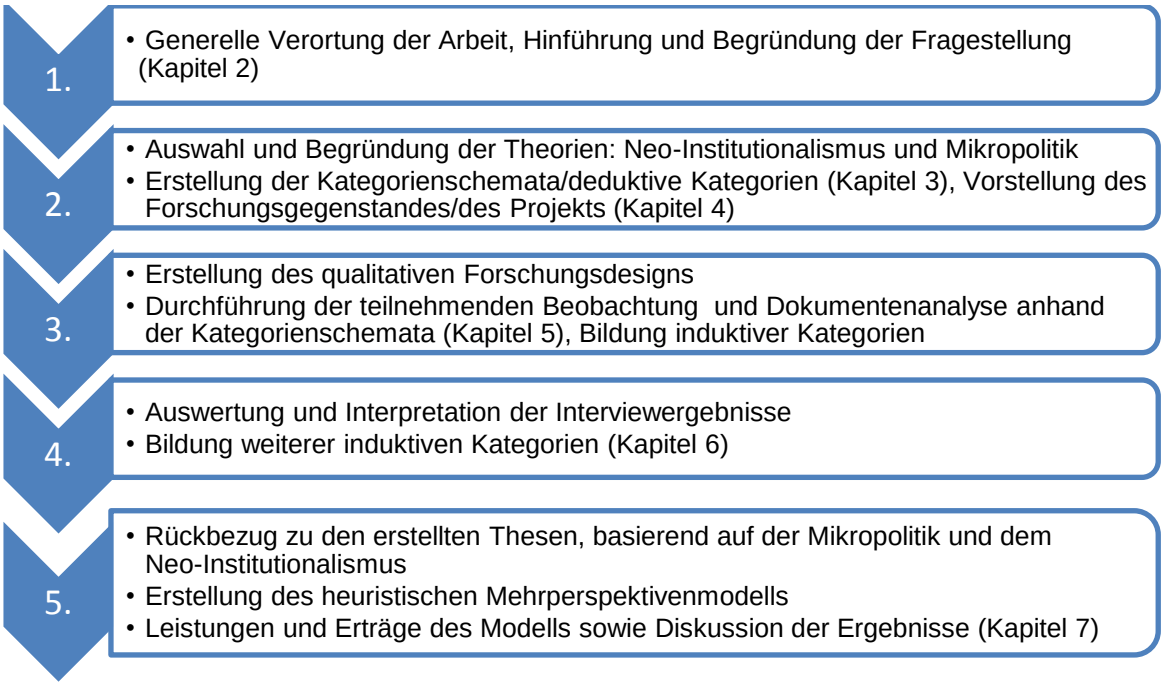

Abbildung 2: Ablauf der Forschungsarbeit

2 VERORTUNG DER FORSCHUNGSARBEIT UND STAND DER FORSCHUNG

2.1 Der Prozess der Schulentwicklung

Die vorliegende Forschungsarbeit lässt sich in den Bereich der Schulentwicklungsforschung einordnen, da sie die Schule als Organisation bzw. Institution[5] und die darin ablaufenden Prozesse in den Mittelpunkt stellt (vgl. Esslinger-Hinz 2006, S. 21). Nach Rolffs Definition entwickeln sich alle Schulen, weil „sich das Umfeld, die Schüler und die Lernanforderungen ändern. Wenn wir von Schulentwicklung sprechen, meinen wir etwas mehr, nämlich die Weiterentwicklung von Schule, und zwar die systematische“ (2000, S. 13). Schulentwicklungsforschung impliziert Teile der Forschungsgebiete der Bildungs-, Schul- und Innovationsforschung, fokussiert sich aber im Besonderen auf „Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse, sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich und zwar auf mehreren Ebenen: Systemebene, Ebene der einzelnen Schule sowie innerhalb der Schule auf der Ebene der Lerngruppen und des Lehrerhandelns“ (Holtappels 2010a, S. 26).

Wird auf die Schulentwicklungsforschung[6] der vergangenen dreißig Jahre zurückgeblickt, „so kann man eine Reihe von Schritten auf dem Weg zu einem neuen Verständnis innerschulischer Entwicklung […]“ (Wenzel 2008, S. 423) erkennen. Schwerpunkt der Schulentwicklungsbemühungen war in den 1970er Jahren die Strukturreform, mit dem Ziel, eine bessere Bildung für alle zu schaffen und die Dreigliedrigkeit des Schulsystems aufzuheben. Stattdessen entwickelte sich das Schulsystem gegenläufig und immer mehr „differenziertere Abschlussvarianten“ (Tillmann 1989, S. 23) kamen zum Vorschein. Die Schulentwicklungsforscher erkannten zudem, dass eine Änderung äußerer

[5] Die Begriffe Organisation und Institution werden in Kapitel 3.3.2 definiert. Es kann vorab festgehalten werden, dass in der vorliegenden Forschungsarbeit diese Begriffe synonym verwendet werden.

[6] Bis zu den 1970er Jahren war die Schulentwicklungsforschung „kein etabliertes Forschungsfeld“ (Holtappels 2010a, S. 27). Daher wird der Zeitraum vor den siebziger Jahren des vorherigen Jahrhunderts nicht in die Analyse mit einbezogen.

Strukturen nicht zwangsweise bedeutet, dass sich auch die innerschulischen Strukturen, wie bspw. der Bereich des Unterrichts, wandeln. Zusammenfassend kann dargelegt werden, dass die Schulentwicklungsforschung in den 1970er Jahren sich schwerpunktmäßig mit der Schulentwicklungsplanung i. S. der Systemreformansätze und der Lehrplanarbeit beschäftigte.

In den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde deutlich, dass zentrale Reformbemühungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung wenig Erfolg hatten. Es formierte sich Kritik dahingehend, dass zentral initiierte Unterrichtsinnovationen aufgrund schulischer Traditionen und differenter Qualifikationen der Lehrer wenig Sinn machen. Einzelschulische Perspektiven und Entwicklungsstrategien waren allerdings nach Wenzel (vgl. 2008, S. 424) zu diesem Zeitpunkt kaum bekannt.

Dieser Aspekt änderte sich in den 1990er Jahren, da eine „gesamtstaatliche Bildungsplanung“ (Wollenweber 2002, S. 331) von oben über Schulgesetze oder Erlasse endgültig als gescheitert erklärt werden konnte. Die empirische Schulleistungsforschung präsentierte Ergebnisse, die zeigten, dass sowohl gute als auch schlechte Schulen in jeder Schulform existieren (vgl. Fend 1986). „Diese nachweislichen einzelschulischen Differenzen wurden bald als Beleg für die Gestaltbarkeit der Einzelschule durch die innerschulischen Akteure interpretiert“ (Wenzel 2008, S. 425). Begriffe wie Schulkultur, Schulklima, Schulethos, Schulprogrammarbeit sowie Konzepte der erweiterten Schulautonomie, schulisches Management und Organisationsentwicklung an Schulen etablierten sich in dieser aktuellen Reform (vgl. Pfeiffer 2005, S. 84). Dies wird u. a. von Wenzel als Paradigmenwechsel bezeichnet. Schule entwickelte sich von einem bürokratischen System mit einer fragmentierten Struktur hin zu einer veränderungsfähigen, selbstlernenden Organisation (vgl. u. a. Wenzel 2008, Rolff 2000, Pfeiffer 2005). Die Institution sollten nicht mehr von oben durch Gesetze und Verordnungen bürokratisch gesteuert werden, sondern die Akteure in der Organisation sollten Verantwortung für Entwicklung und Veränderung übernehmen (vgl. Wenzel 2008, S. 427). Die Einzelschule gilt seither als „Motor der Entwicklung“ (Rolff 2010, S. 29). Diese Perspektive wird seit-

dem von vielen Akteuren, wie Bildungsforschern, Lehrerfortbildnern, Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftlern, eingenommen (vgl. Holtappels; Rolff 2010, S. 75). Mit dem Bedeutungsgewinn der Einzelschule in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts hielt auch die Organisationsentwicklung Einzug in die Schulentwicklungsforschung. „Organisationsentwicklung wird als Lernprozess von Menschen und Organisation verstanden“ (Rolff 2010, S. 30). Allerdings impliziert die Organisationsentwicklung kein einheitliches theoretisches Verständnis und folglich existiert auch keine verbindliche Definition zu dem Begriff Organisationsentwicklung im Kontext der Schulentwicklung (vgl. Schley 1990, S. 80, vgl. Soretz 2006, S. 24). Dieser Aspekt zeigt sich in den folgenden Erläuterungen zu den vielfältigen Theorien, Konzepten sowie Theorieansätzen im Bereich der Schulentwicklung.

2.1.1 Konzepte im Rahmen der Schulentwicklung

Im Bereich der Schulentwicklungsforschung haben sich viele verschiedene Konzepte entwickelt (vgl. Bohl et al. 2010, S. 5). Im Folgenden werden exemplarisch einige Konzepte dargelegt, die Schulentwicklungsprozesse betrachten.[7]

Hans-Günter Rolff, einer der bekanntesten Schulentwickler in Deutschland, definiert *Schulentwicklung* als ein komplexes Gesamtsystem. Dieses beinhaltet (1) die Personalentwicklung, (2) die Unterrichtsentwicklung sowie (3) die Organisationsentwicklung. Das Konzept der Organisationsentwicklung beeinflusste die Schulentwicklung im Sinne der Einzelschule essentiell und findet sich seit den 1970er Jahren in Deutschland wieder. „Organisationsentwicklung bedeutet eine Schule von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch die Mitglieder selbst“ (Rolff 2010, S. 30). Dieser Prozess wird als Lernprozess von Menschen und Organisation angesehen. Das Konzept

[7] Auch in diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass die Begriffe wie Theorieansätze, Modelle oder Konzepte häufig unreflektiert verwendet werden. Es ist zu hinterfragen bzw. zu analysieren, welche Konzepte tatsächlich Organisationstheorien als ihre Bezugstheorie definieren und ob sie mehr theoretisch oder eher praxisnah, i. S. von Handlungsempfehlungen, ausgelegt sind. Diese Forschungsfrage wird in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt, da es in diesem Kapitel letztlich um die Legitimation der Forschungsfrage gehen soll.

der Organisationsentwicklung ist inzwischen weiterentwickelt worden und findet sich nun im Konzept des *Change Managements* wieder, welches den Fokus auf die Rolle von Führung, Evaluation und Qualitätsmanagement legt (vgl. ebd.). Für Schley hingegen impliziert Organisationsentwicklung die Bereiche der schulpsychologischen Beratung, der inneren Schulreform und der schulinternen Lehrerfortbildung (vgl. 1990, S. 80 ff.). Folglich existiert weder eine einheitliche Definition von Organisationsentwicklung, noch ein „geschlossenes Theoriegebäude mit theoretischen Grundlagen“ (ebd., S. 80). Es gibt verschiedene Konzepte von Organisationsentwicklung mit unterschiedlichen Schwerpunkten bzw. Weiterentwicklungen.

Heinz Klippert, als Vertreter der Lehrerfortbildung, kritisierte am Konzept der Organisationsentwicklung die fehlende, aber wichtige Fokussierung auf Unterrichtsentwicklung. Er entwickelte diese Kritik hin zur *pädagogischen Schulentwicklung*, indem er sich auf methodische sowie didaktische Ansätze bezieht und Lehrer sowie Schulleitungen in diesem Bereich fortbildet (vgl. Klippert 1997, S. 12 ff.).

Das Konzept der *Schule als lernende Organisation* kann dem humanistischen Ansatz der modernen Organisation zugesprochen werden. In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass neben Individuen auch Organisation lern- bzw. entwicklungsfähig sind (vgl. Holtappels 2010b, S. 99 ff.). Das Konzept ist von Argyris und Schön Ende der 1970er Jahre initiiert worden. Schulen gelten demnach als lernende Organisationen, wenn sie eine Analyse ihrer Stärken und Schwächen vornehmen und auf Basis dieser, ihre Ziele formulieren und umsetzen. Diese Entwicklung wird kontinuierlich evaluiert und bei Fehlern optimiert (vgl. ebd., Pfeiffer 2005, S. 84, Argyris; Schön 1978, o. S.). Die Grundsätze und Ziele der Einzelschule finden sich dann im Schulprogramm wieder, welches das Konzept der autonomen Schule stärken soll.

Das *Governance-Konzept* im Bereich der Bildung kann als die aktuellste Entwicklung angesehen werden. Hier werden die Handlungskoordinationen der Akteure in einer Organisation auf verschiedenen Ebenen analysiert, um das

Zustandekommen von sozialen Ordnungen und Leistungen im Bildungssystem erklären zu können (vgl. Brüsemeister et al. 2010, S. 128).

2.1.2 Theorien und Ansätze in der Schulentwicklungsforschung

Außer Bezüge zu verschiedenen Organisationstheorien werden auch, je nach Forschungsschwerpunkt, andere Theorien als Bezugstheorien verwendet. Liegt der Fokus im Bereich des Schulleiterhandelns werden vor allem Führungstheorien herangezogen, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Es wird sich u. a. auf Führungseigenschaften (vgl. Studien von Stogdill 1957) sowie auf Studien, die verschiedene Führungstypen hinsichtlich ihres Stils und Verhaltens erforschen (vgl. Studien Lewin et al. (1952), McGregor (1986); Hersey, Blanchard (1969)), bezogen. Auf dieser Basis werden beispielsweise Modelle zu Handlungsdimension der Schulleiter sowie verschiedene Führungstypen entwickelt (vgl. Bonsen 2010).

In dem Handbuch der Schulentwicklung (2010) werden noch weitere Theorien und Konzepte der Schulentwicklung diskutiert, die im Folgenden der Vollständigkeit wegen, erwähnt, aber nicht ausgiebig erklärt werden. Die *kooperative Schulentwicklung* bspw. bildete sich aus dem Konzept der lernenden Organisation der Einzelschule heraus und hebt die zwingende Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure hervor (vgl. Rahm 2010, S. 83 ff.). Die Schulentwicklung aus *subjektwissenschaftlicher Sicht* wirft die Frage auf, ob nicht eine Entwicklung hin zum Standpunkt der Schüler als Ausgangspunkt der Schulentwicklung sinnvoll ist (vgl. Rihm 2010, S. 86 ff.). Der *kulturtheoretische Ansatz* bezieht sich auf die Entwicklung der Schulkultur, indem „Qualitätsunterschiede in der Kultiviertheit von Schulen“ (Helsper 2010, S. 106) analysiert werden. Die Schulentwicklung aus *evolutionstheoretischer Perspektive* stellt eine neue Entwicklung in diesem Bereich dar. Hier wird Schulentwicklung nicht aus der Perspektive des Akteurs betrachtet, sondern es stehen Entwicklungsabläufe und deren vielfältige Kommunikation im Fokus, welche von der Umwelt ggf. rezipiert werden. (vgl. Scheunpflug 2010, S. 119).

Wie in den vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden ist, sind die Konzepte im Bereich der Schulentwicklung äußerst vielfältig und die Schulentwicklungsforschung im Sinne der Organisationsentwicklung bezieht sich auf verschiedene Theorien[8] aus benachbarten Wissenschaften, „um Kern- oder Teilbereiche des Begriffs Schulentwicklung abzubilden. Je nach Autor erfolgt ein Rückgriff auf unterschiedliche Bezugstheorien“ (Bohl 2009, S. 554). Das Verständnis der Organisationsentwicklung in Schulen wird jedoch seitdem – wie im vorherigen Abschnitt erläutert – u. a. aus einer organisationstheoretischen (wirtschaftswissenschaftlichen) Perspektive betrachtet (vgl. Holtappels; Rolff 2010, S. 75, vgl. Kuper; Thiel 2008, S. 494). Jedoch ist festzuhalten, dass diese verwendeten Organisationstheorien zweckrationale Prozesse in den Vordergrund stellen. Zudem orientierten sich Veröffentlichungen in der Schulentwicklungsdebatte meist an der Praxis und fokussieren das Erstellen von Handlungsempfehlungen. Diese Thesen werden in der folgenden Defizitanalyse bzw. Recherche eingehend belegt.

2.2 Defizitanalyse

In den folgenden Abschnitten werden zwei verschiedene Rechercherichtungen aufgezeigt. Ziel dieses Kapitels ist, zur Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit hinzuleiten und die Arbeit zu begründen bzw. zu fundieren.

1. Rechercheweg: In Modellversuchen im Bereich der beruflichen Bildung wird danach recherchiert, welches theoretische Selbstverständnis wissenschaftliche Begleitungen einnehmen. Ziel ist, diese Selbstverständnisse dahingehend zu systematisieren, welche Theorien als Basis für die wissenschaftliche Begleitung dienen (2.2.1).

[8] Dalin (1986) bezieht sich auf die Organisationstheorie, Schule als Organisation und Veränderungstheorien. Rolff (2000) nennt Ansätze, wie systemische Theorien, persönlichkeitspsychologische Konzepte, Motivationstheorien, Rollentheorien etc. Dubs (2000) verknüpft Bildungsphilosophie/Bildungspolitik mit Curriculum- und Unterrichtstheorien sowie mit Sozialpsychologie und Organisationstheorien. Rahm (2005) wiederum bezieht sich auf Erkenntnistheorien, die Systemtheorie, die Systembiologie und den Konstruktivismus (vgl. Bohl 2009, S. 554).

2. Rechercheweg: In Publikationen (Aufsätze, Monographien, Sammelwerke und Zeitschriftenartikel) wird dahingehend geforscht, welche Organisationstheorien im Bereich der Organisations- bzw. Schulentwicklung verwendet werden. Auch hier ist es das Ziel, diese Organisationstheorien zu systematisieren (2.2.2).

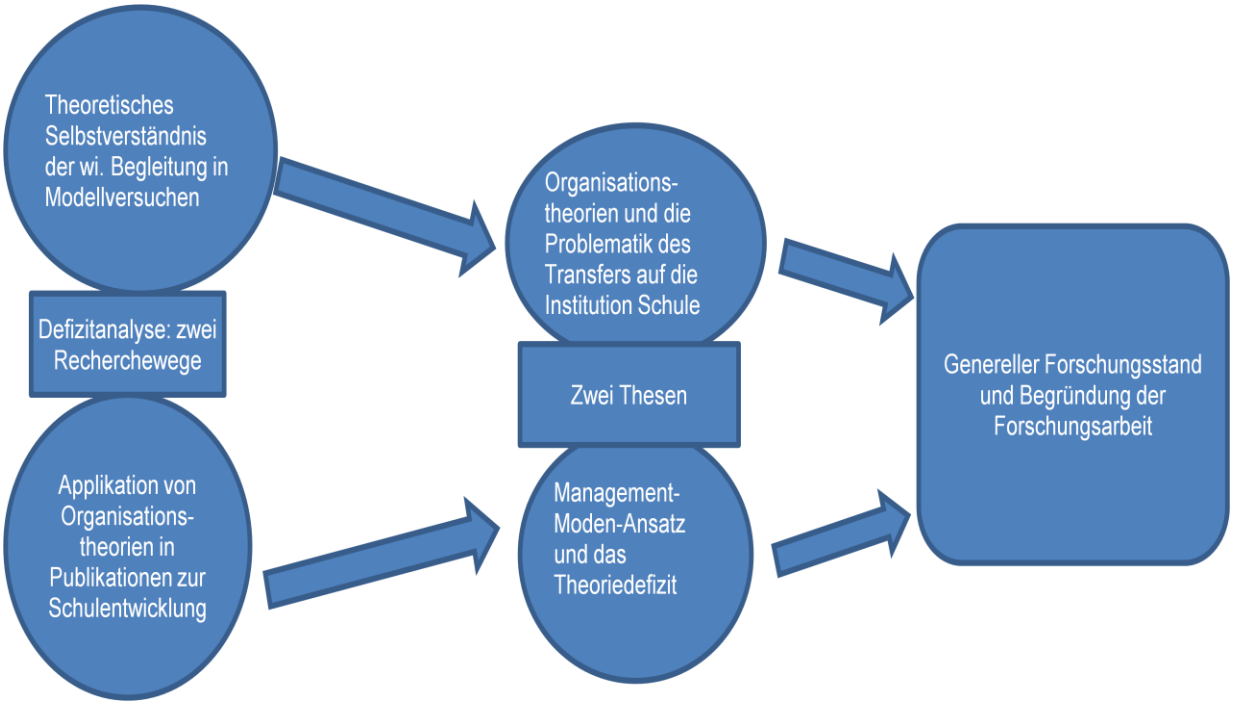

Abbildung 3: Forschungsrichtungen und Recherchewege zur Begründung der Forschungsarbeit

Intention dieses Kapitels ist es, eine Defizitanalyse des aktuellen Forschungsstandes aufzuzeigen und einen Überblick darüber zu geben, welche Schwerpunkte im Bereich der Schulentwicklung gesetzt werden. Durch diese Analyse ist es möglich, Thesen für die vorliegende Forschungsarbeit zu entwickeln, die Arbeit daraufhin im Feld der Schulentwicklung einzuordnen und den eigenen (theoretischen) Zugang darzustellen.

2.2.1 Das theoretische Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitung in Modellversuchen

Die leitende Fragestellung dieser Recherche lautet wie folgt: Findet sich in den Berichten der wissenschaftlichen Begleitung zu Modellversuchen im Bereich der Schulentwicklung eine theoretische Basis bzw. das theoretische Selbstverständnis wieder? Folgende Kriterien wurden für die Schlagwortanalysen eingehalten:

Suchort: Modellversuchsdatenbank der beruflichen Bildung
Schlagworte: Schulentwicklungsprozess, Organisationsentwicklung (OE), Schulentwicklung (SE)

Es kann hier festgehalten werden, dass die untersuchten Berichte der Modellversuche bzw. die wissenschaftlichen Begleitungen ihr wissenschaftliches Grundverständnis in den Berichten nicht erläutern. Das vornehmliche Ziel dabei ist lediglich, Handlungsempfehlungen auszusprechen, da meist eine Auftragsforschung seitens einer praxisnahen Institution an die wissenschaftliche Begleitung vorlag. Dennoch muss hier herausgestellt werden, dass die Berichte der wissenschaftlichen Begleitungen aus der Modellversuchsdatenbank der beruflichen Bildung gemäß einer festen Vorgabe meist ähnlich gestaltet sind. In keinem dieser Berichte wird die theoretische Basis erwähnt. Folglich kann dieser Aspekt nicht als Grundlage für ein Auswertungsverfahren verwendet werden, da angenommen werden kann, dass das theoretische Selbstverständnis aufgrund der Vorgabe der Modellversuchsdatenbank hinsichtlich der Inhalte der Berichte nicht expliziert wird. Da diese Recherche nicht zielführend für die vorliegende Forschungsarbeit war, wird sich in der folgenden Recherche auf den Zusammenhang von Schulentwicklung und Organisationstheorien in diversen Publikationsarten bezogen.

2.2.2 Die Applikation von Organisationstheorien in Publikationen zur Schulentwicklung

In der folgenden Analyse[9] wird zwischen der Zeitschriftenrecherche und der Recherche in Monographien und Sammelwerken unterschieden. Die leitenden Fragestellungen bezüglich dieser Recherchen lauten:

- Finden sich in verschiedenen Publikationen Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Organisationstheorien?
- Gibt es gegebenenfalls zeitliche ‚Moden', d. h. gibt es Zeiträume, in denen bspw. eine Organisationstheorie auffallend häufiger verwendet wird?
- Werden Organisationstheorien beschrieben oder wird der Fokus auf Handlungsentwürfe i. S. von praxisnahen Konzepten und Modellen gelegt?
- Kann ein Theoriedefizit in diesem Bereich festgestellt werden?

In den Recherchen wird zwischen Organisationstheorien und Konzepten bzw. Modellen und Ansätzen der Organisationsentwicklung in Schulen differenziert. Theorien[10] zeichnen sich durch die strengen Kriterien des Theoriebegriffs, wie „der inneren und äußeren Widerspruchsfreiheit, der eigenen Begriffsbildung und der empirisch bzw. wissenschaftlich geprüfte Sätze" (Bohl 2009, S. 554) aus. Ansätze und Modelle der Schulentwicklung differenzieren sich dahingehend, als dass sie auf den Theorien basieren, allerdings bedeutende Elemente einer Theorie auf das Wesentliche, mit dem Ziel der Anwendbarkeit in der Praxis, reduzieren (vgl. ebd., S. 554). Es muss hier allerdings kritisch festgehalten werden, dass die Kriterien für Theorien und Ansätze bzw. Modelle und Konzepte schwer zu differenzieren sind.

[9] Es muss festgehalten werden, dass diese Recherche nicht umfassend und vollständig sein kann, da ausschließlich mit einer Schlagwort-Recherche gearbeitet wurde. Es ist nicht auszuschließen, dass sich Zeitschriftenaufsätze mit dem Zusammenhang von Schulentwicklung und Organisationsentwicklung, inklusive Organisationstheorien, beschäftigen, bei denen diese Begriffe nicht in der Überschrift oder im Abstract erscheinen.

[10] Unter Organisationstheorien subsumieren sich alle erläuterten Theorien des Kapitels 2.4.

2.2.2.1 Recherche in Zeitschriften

Zeitschriften-Recherche

Suchort: Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik

1. Recherche: Schlagworte: Schulentwicklung, Organisationstheorie, Organisationsentwicklung, Theorien der Schulentwicklung, Forschung der Schulentwicklung, Geschichte der Schulentwicklung, Ansätze der Schulentwicklung, pädagogische Organisationsentwicklung.

2. Recherche anhand der Überschriften und Abstracts anhand der Schlagworte: Schul(entwicklung) in Zusammenhang mit Organisationsentwicklung und Organisationstheorien

	Autor	Jahr	Titel	Zeitschrift	Kernaussagen	Verwendete Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung	Konzepte, Modelle und Ansätze in Bezug auf Schulentwicklung
1	Fischer; Schratz	1988	Human Resource Development: Neue Perspektiven für Organisationsentwicklung im Schulbereich	Schule und Leben		Kein Fund	Kein Fund
2	Schwab	1991	Pädagogische Entwicklung und Organisationsentwicklung im Schulwesen	Pädagogik und Schule in Ost und West, S. 104-113	In der Schulentwicklungsforschung wurde erkannt, dass rationale Bürokratiekonzepte kritisch zu betrachten sind. In den 1980er Jahren wendete man sich daher zu weniger rationalen Organisationstheorien. Nach Schwab stehen organisationstheoretische Ansätze in der Schulentwicklung (SE) noch am Anfang. Er verweist auf Unternehmenskonzepte in der OE als Vorbild für Schulentwicklungsprozesse	Kritik an der verwendeten Bürokratietheorie in der Institution Schule in den 1960er Jahren Verwendete Organisationstheorien ab den 1980er Jahren: Loosely Coupling nach Weick (1985)	Garbage-Can-Modell nach March, Olsen (1976)
3	Rosenbusch	1993	Organisationspädagogische Aspekte einer Schulreform	Die Realschule, S. 363-367		Kein Fund	
4	Fuhr	1994	Pädagogik und Organisation	Pädagogische Rundschau, S. 579-591		Kein Fund	
5	Baumann	1993	Schulentwicklung als Organisationsentwicklung	Schul-Management, S. 19-26		Kein Fund	
6	Rolff	1995	Die Schule als Organisation erzieht	Pädagogik, S. 20-21	Organisationsentwicklung (OE) E wird als Konzept der SE definiert	Kein Fund	

	Autor	Jahr	Titel	Zeitschrift	Kernaussagen	Verwendete Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung	Konzepte, Modelle und Ansätze in Bezug auf Schulentwicklung
7	Altrichter	1995	Organisationsentwicklung von Schulen- die neue Mode der Saison?	Erziehung und Unterricht, S. 518-529		Kein Fund	
8	Rosenbusch	1995	Reform der Schulverwaltung aus organisationspädagogischer Sicht	Schul-Management, S. 36-42	Fragestellung des Artikels: „Wie muss eine Verwaltung aussehen, damit sie die päd. Zieltätigkeit von Schule, nämlich Erziehung und Unterricht, nicht an ihren bürokratischen Maximen orientiert, sondern umgekehrt, ihre Maximen den Bedürfnissen und Wertorientierungen von schulischer Erziehung so weit wie möglich anpasst“ (S. 36)	Erwähnung: Bürokratietheorie nach Weber (1922)	
9	Autenrieth	1996	Was kann Schule vom Betriebsmanagement lernen?	Pädagogische Welt, S. 227-233	Schule unter systemtheoretischer Betrachtungsweise hinsichtlich der Übertragbarkeit betriebswirtschaftlicher Konzepte	Erwähnung: Systemtheorie	
10	Ruep	1999	Die Schule als lernende Organisation vor dem Hintergrund moderner Technologie	Haushalt & Bildung, S. 206-209			Erwähnung: Konzept der Lernenden Organisation nach P. Senge (1996)
11	Dubs	2000	Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung	Journal für Schulentwicklung, S. 60-71	Kritik hinsichtlich der Betrachtung von Schule unter psychologischer Perspektive	SE wird in vier Bereiche unterteilt: Konzept, Unterricht, Schulgemeinschaft, Administration ➔ Organisationstheorien sind Bezugswissenschaft hinsichtl. der Administration	

	Autor	Jahr	Titel	Zeitschrift	Kernaussagen	Verwendete Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung	Konzepte, Modelle und Ansätze in Bezug auf Schulentwicklung
12	Rolff; Altrichter	2000	Theorie und Forschung in der Schulentwicklung	Journal für Schulentwicklung, S. 4-7	Forderung nach mehr Theoriearbeit in der SE	Bsp. für diese Forderung Systemtheorie, Mikropolitik, Strukturationstheorie nach Giddens (1992)	
13	Büeler	2000	Schulentwicklung. Praxis und Wissenschaft	Journal für Schulentwicklung, S. 17-31	Theoriedefizit wird festgestellt. Es gibt Bezugstheorien in der SE.		Erwähnung: Konzept der Lernenden Organisation nach P. Senge (1996)
14	Fees	2001	Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Möglichkeiten und Grenzen lokaler Bildungssteuerung	Schul-Management, S. 13-18		Schule als ‚loosely coupled systems' nach Weick (1976)	Konzept der Lernenden Schule nach P. Senge (1996), Schulentwicklungsprogramm nach Dalin (1997)
15	Heinrich	2001	Schulentwicklungsforschung in der ‚neuen' Reformphase	Die deutsche Schule, S. 302-316	Populäre Verfahren: Das schultheoretische Defizit wird mit betriebswirtschaftlichen Theorien ausgeglichen (Neue Steuerung, Autonomie der Einzelschule, Qualitätssicherung)	Kein Fund	
16	Warnken	2001	Organisationsentwicklung – ein Auslaufmodell?	Schul-Management, S. 7-12	OE kann wissenschaftliche Theorien nutzen, wie bspw. die Systemtheorie oder die Organisationstheorie	Systemtheorie, Organisationstheorie OE basiert auf der Human-Relations-Bewegung	Konzepte: Change Management, Coaching, Prozessberatung, Meta-OE, Praktische OE
17	Hameyer	2002	Unterwegs zu lernenden Organisationen. Wie Schulen sich selbst steuern	Grundschule, S. 8-11	SE hat sich in den letzten 20 Jahren der OE zugewandt	Systemtheorie	Organisationales Lernen nach Argyris; Schön (1978)

	Autor	Jahr	Titel	Zeitschrift	Kernaussagen	Verwendete Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung	Konzepte, Modelle und Ansätze in Bezug auf Schulentwicklung
18	Schaefers	2002	Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen.	Zeitschrift für Pädagogik, S. 835-855		Soziologischer Neo-Institutionalismus	
19	Müller	2002	Alter Wein in neuen Schläuchen? Trends im Unternehmensmanagement	Schul-Management, S. 134-138		Kein Fund	
20	Kuzmanovic	2003	Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	Dient als Quelle in Kapitel 3	Mikropolitik	
21	Fees	2004	Schule als lernende Organisationen – Zur Problematik eines Theorieimports	Die deutsche Schule, S. 10-22	Kritisiert die Übertragbarkeit betriebswirtschaftlicher Organisationspsychologie auf SE		Organisationales Lernen nach Argyris; Schön (1978)
22	Göhlich; Tippelt	2008	Pädagogische Organisationsforschung	Zeitschrift für Pädagogik, S. 633-636		Neo-Institutionalismus Systemtheorie	Organisationales Lernen, Kulturtheoretische Ansätze
23	Ammann	2010	Schulentwicklung als Veränderungsprozess	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschafts-pädagogik, S. 556-474	Strukturationstheoretische Interpretation von Schulentwicklungsprojekten am Bsp. einer Einzelfallstudie	Strukturationstheorie nach Giddens (1984)	
24	Sühlsen	2011	Systemisches Denken – Eine Perspektivierung von SE orientiert an der Luhmann'schen Systemtheorie	Journal für Schulentwicklung, S. 14-20		Systemtheorie nach Luhmann (1984)	

Tabelle 1: Ergebnisse der Zeitschriften-Recherche

Wird ein erster Blick auf die Tabelle geworfen, werden schnell zwei auffällige Befunde deutlich. Zum einen ist dies die Anzahl bzw. Menge der aufgelisteten Zeitschriften. Es wurden nach der ersten Recherche 262 Zeitschriftenartikel aufgelistet; nach der zweiten gefilterten Recherche blieben 24 Artikel über, die Schulentwicklung in Zusammenhang mit Organisationsentwicklung bzw. Organisationstheorien erläutern. Von diesen 24 Artikeln beschreiben bzw. erwähnen lediglich zwölf Autoren Organisationstheorien.

Zum anderen sind die Jahreszahlen auffallend. Wie oben deutlich wird, wurde die Recherche ab dem Jahr 1965 begonnen. Ein erster Befund hinsichtlich Schulentwicklung und Organisationsentwicklung findet sich im Jahr 1988. Es kann daher die Annahme aufgestellt werden, dass vor den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts Schulentwicklung in Zusammenhang mit Organisationsentwicklung eine eher untergeordnete Rolle gespielt hat.[11] Dies bestätigt auch der historische Verlauf der Schulentwicklung. Vor diesem Zeitraum ist der Begriff der Einzelschule, wie bereits einleitend erläutert, nicht populär und zentral initiierte Unterrichtsinnovativionen prägten diesen Zeitraum. Diese zentral ablaufenden Prozesse wurden anhand der Lehrplanarbeit bzw. des Curriculums vorgenommen (vgl. Westphalen 1985, Hopmann 1988, Schirp; Haenisch 1984, Wenzel 2008, S. 424). Zentrale Bezugstheorien hierfür waren die Curriculumtheorie, die Sozialisationstheorie sowie die Institutionsanalyse (vgl. Holtappels; Rolff 2010, S. 73).

Werden die einzelnen Aufsätze näher beleuchtet, wird deutlich, dass nur einige wenige sich ausführlich mit Organisationstheorien befassen. Die meisten Autoren nennen verschiedene mögliche Organisationstheorien für die Organisationentwicklung in Schulen, gehen aber nicht näher darauf ein. Ausnahmen bilden hier die Aufsätze u. a. von Sühlsen (2011), Schaefers (2002), Kuzmanovic (2003), Amann (2010) und Fees (2001). Diese Autoren verwenden eine oder mehrere Organisationstheorien als Basis ihrer Argumentation bzw. Forschung. So werden hier die Systemtheorie, die Strukturationstheorie, der Neo-

[11] Diese Annahme deckt sich mit der Aussage Röbkens (vgl. 2006, S. 356), welche in Kapitel 2.3 expliziert wird.

Institutionalismus und die Mikropolitik als Bezugstheorien in der Organisationsentwicklung in Schulen angewendet. Es wird deutlich, dass all diese Theorien moderne Organisationstheorien sind (s. Kapitel 2.4.3). Aus den oben genannten Erläuterungen und der Recherche kann des Weiteren das Theoriedefizit in der Schulentwicklungsforschung bestätigt werden.[12] Viele Autoren betonen dieses Theoriedefizit ebenfalls in ihren Artikeln (vgl. u. a. Rolff 2000, Büeler 2000).

Deutliche Anzeichen nach ‚Moden', d. h. einer auffälligen Verwendung bestimmter Organisationstheorien in einem Zeitraum, können nicht zwingend festgestellt werden. Dies liegt unter anderem an den geringen Ergebnissen der Verwendung von Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung in den einzelnen Artikeln. Es kann hier lediglich festgehalten werden, dass die modernen Organisationstheorien (Systemtheorie, Strukturationstheorie, Neo-Institutionalismus und Mikropolitik) als Bezugstheorien ab dem Jahr 2000 häufiger erwähnt werden.

Auffällig sind zudem der inflationäre Gebrauch und die undifferenzierte Verwendung der Begriffe von Ansatz, Konzept, Modell, Theorieansatz und Theorie. Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme von Bohl, „dass manche Theorien als Bezugstheorien und bei anderen Autoren gleichzeitig als zentraler Ausgangspunkt einer Schulentwicklungstheorie fungieren (z. B. Organisationtheorie, Schulkultur)" (2009, S. 554).

Darüber hinaus kann anhand der Analyse die Differenz zwischen „Schulentwicklung als pädagogische Praxis und wissenschaftliche Disziplin" (Büeler 2000, S. 17) bestätigt werden. Die meisten Artikel implizieren ein Theoriedefizit und richten ihren Fokus auf die Schulpraxis (vgl. Röbken 2006, S. 257) i. S. von Handlungsempfehlungen oder pragmatischen Konzepten für die Schulentwicklung. Beispiele hierfür sind das organisationale Lernen nach Argyris; Schön (1978) sowie das Konzept der Lernenden Schule nach Peter Senge

[12] Dieser Aspekt wird ausführlich in Kapitel 2.3 erläutert.

(1996). Diese Konzepte basieren wiederum teilweise auf anderen Bezugstheorien wie der Motivationstheorie oder psychologischen Lerntheorien

Da die Ergebnisse dieser Recherche nicht aussagekräftig genug erscheinen, wird im nächsten Abschnitt ein zweiter Rechercheweg verfolgt, der Sammelbeiträge und Monographien dahingehend analysiert, ob das Theoriedefizit[13] in der Schulentwicklung ebenfalls festzustellen ist und wenn kein Defizit vorhanden ist, welche Organisationstheorien verwendet werden.

2.2.2.2 Recherche in Monographien und Sammelwerken

Recherche in Monographien und Sammelwerken
Suchort: Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik
1. Recherche: Schlagworte: Schulentwicklung, Organisationstheorie, Organisationsentwicklung, Theorien der Schulentwicklung, Forschung der Schulentwicklung, Geschichte der Schulentwicklung, Ansätze der Schulentwicklung, pädagogische Organisationsentwicklung.
2. Recherche anhand der Überschriften und Abstracts anhand der Schlagworte: Schul(entwicklung) in Zusammenhang mit Organisationsentwicklung

Da in der ersten Recherche bereits festgestellt wurde, dass der Zusammenhang von Organisationstheorien und Schulentwicklung erst ab Mitte der 1980er Jahre populär wurde, erfolgt diese Schlagwortanalyse ab dem Jahr 1985. Es werden die gleichen Leitfragen an die Analyse gestellt wie in der bereits durchgeführten Zeitschriftenrecherche.

- Finden sich in verschiedenen Publikationen Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Organisationsentwicklung/Organisationstheorien?
- Gibt es gegebenenfalls zeitliche ‚Moden', d. h. gibt es Zeiträume, in denen bspw. eine Organisationstheorie auffallend häufiger verwendet wird?

[13] Dies impliziert auch die Frage, ob Handlungsempfehlungen, Konzepte oder Ansätze im Bereich der Organisationsentwicklung in Schulen vorherrschen.

- Kann ein Theoriedefizit in diesem Bereich festgestellt werden?
- Werden Organisationstheorien beschrieben oder wird der Fokus auf Handlungsentwürfe i. S. von praxisnahen Konzepten und Modellen gelegt?

Auch wird die aufgestellte Differenz zwischen Theorien und Ansätzen, Modellen sowie Konzepten in der weiteren Recherche aufrecht erhalten.

	Autor	Jahr	Titel	Beitrag in:	Verwendete Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung	Konzepte, Modelle und Ansätze in Bezug auf Schulentwicklung
1	Dalin	1986	Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung	Monographie	Klassische Organisationstheorie, Humanistische Organisationstheorie, Systemtheorie	Organisierte Anarchien, Marktplatz-Modell, Marxistische Perspektive, Kollektivistische und Klan-Perspektive
3	Philipp; Rolff	1990	Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung	Monographie		Schulentwicklung nach Rolff (1993)
4	Holtappels	1995	Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung	In: Holtappels, H.-G: Entwicklung von Schulkultur, S. 6-37		Konzept der Lernenden Organisation nach P. Senge (1996)
5	Altrichter; Salzgeber	1995	Mikropolitik der Schule	In: Rolff, H.-G.: Zukunftsfelder von Schulforschung, S. 9-40	Mikropolitik	
6	Altrichter; Posch	1996	Mikropolitik der Schulentwicklung	Monographie	Mikropolitik	
7	Rolff	1998	Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren	Jahrbuch der Schulentwicklung, S. 295-326	Systemtheorie, Strukturationstheorie, Mikropolitik als Bezugstheorien der Schulentwicklung	Lernende Organisation nach P. Senge (1996), Pädagogische Schulentwicklung nach Klippert (1997)
8	Ruep	1999	Schule als lernende Organisation – ein lebendiger Organismus	Ruep, M.: Innere Schulentwicklung, S. 17-82		Konzept der Lernenden Organisation nach P. Senge (1996), Schulentwicklungsprogramm nach Dalin (1997)
9	Beucke-Galm	1999	Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der lernenden Organisationen als Denkmodell der Schulentwicklung	Beucke-Galm, M.; Fatzer, G. et al.: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, S. 51-93		Lernende Organisation nach P. Senge (1996), Modell der Differenz nach Watkins; Marsick (1999), Lernende Organisation nach Argyris; Schön (1978)
10	Soretz	2002	Pädagogische Professionalität und schulische Organisationsentwicklung	Monographie	Systemtheorie	

	Autor	Jahr	Titel	Beitrag in:	Verwendete Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung	Konzepte, Modelle und Ansätze in Bezug auf Schulentwicklung
11	Fried	2002	Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schulentwicklung	Monographie	Systemtheorie	
12	Gruber	2004	Makropolitik, Mikropolitik und Antipolitik im Schulwesen	Achs, O. et al.: Bildung. Konsumgut oder Bürgerrecht, S. 17-34	Mikropolitik	
13	Altrichter	2004	Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen	Böttcher, W. et al.: Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, S. 85-103	Mikropolitik	
14	Fuchs,	2004	Schulentwicklung und Organisationstheorie	Böttcher et al.: Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, S. 206-221	Bürokratietheorie, Theorie der lose gekoppelten Systeme nach Weick	
15	Brüsemeister	2004	Neue Governance und Wissensmanagement	Böttcher, W. et al.: Organisationstheorie in pädagogischen Feldern		Governance-Konzept
16	Rahm	2005	Einführung in die Theorie der Schulentwicklung	Monographie	Mikropolitik, Systemtheorie	Schulentwicklungsprogramm nach Dalin (1997), Schulentwicklung nach Rolff (1993), Konzept der Lernenden Organisation nach P. Senge (1996), Change Management
17	Fend	2006	Neue Theorie der Schule	Monographie	Bürokratietheorie nach Weber (1922), Rational-Choice-Theorie, Systemtheorie, Neo-Institutionalismus	
18	Rolff	2007	Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung	Monographie	Systemtheorie, Mikropolitik, Strukturationstheorie	Pädagogische Schulentwicklung nach Klippert (1997), Konzept der Lernenden Organisation nach P. Senge (1996)

	Autor	Jahr	Titel	Beitrag in:	Verwendete Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung	Konzepte, Modelle und Ansätze in Bezug auf Schulentwicklung
19	Buhse	2006	Innovations-Management in turbulenten Zeiten. Zur Analyse von Schulentwicklung und von weiterführenden Perspektiven aus system- und organisationstheoretischer Sicht	Monographie	Systemtheorie	Garbage-Can-Modell nach March; Ohlsen (1976), Konzept der Lernenden Organisation nach Duncan; Weiss (1979), Lernende Organisation nach Argyris; Schön (1978), SE nach Rolff (1993)
20	Kuper; Thiel	2008	Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung	Helsper, W., Böhme, J.: Handbuch der Schulforschung, S. 483-498	Werden im Zusammenhang von Institution und Organisationsforschung erwähnt: Rational Choice-Ansatz, Bürokratietheorie nach Weber (1922), Mikropolitik, Neo-Institutionalismus, Systemtheorie, Human-Relations-Theorie, Kontingenztheorie	Garbage-Can-Modell nach March; Ohlsen (1976)
21	Wenzel	2008	Studien zur Organisations- und Schulentwicklung	Helsper, W., Böhme, J.: Handbuch der Schulforschung, S. 423-447		SE nach Rolff (1993), New Public Management, Systemtheorie, schulpädagogischer Ansatz nach Klippert (2003)
22	Amann	2009	Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie aus mikropolitischer Perspektive	Monographie	Mikropolitik	
23	Buchmann	2009	Schulentwicklung verstehen	Monographie	Mikropolitik	Educational Governance, SE nach Rolff (1993), Lernende Organisation nach Argyris; Schön (1978), neue Theorie der Schule nach Fend (2006)
24	Schaefers	2009	Schule und Organisationstheorie-Forschungserkenntnisse und –fragen aus der Perspektive des soziologischen NI	Koch, S.; Schemmann, M.: Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft, S. 308-325	Neo-Institutionalismus	

	Autor	Jahr	Titel	Beitrag in:	Verwendete Organisationstheorien in Bezug auf Schulentwicklung	Konzepte, Modelle und Ansätze in Bezug auf Schulentwicklung
25	Hartung-Beck	2009	Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung	Monographie	Bürokratietheorie, Kontingenztheorie, Neo-Institutionalismus, Systemtheorie	
26	Arnold	2010	Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung	Bohl, T. et al.: Handbuch Schulentwicklung, S. 80-125	Systemtheorie	
27	Altrichter	2010	Mikropolitik in der Schulentwicklung	Bohl, T. et al.: Handbuch Schulentwicklung	Mikropolitik	
28	Holtappels	2010	Schule als Lernende Organisation	Bohl, T. et al.: Handbuch Schulentwicklung, S. 99-105		Lernende Organisation nach P. Senge (1996) und Argyris; Schön (1978), Konzept der Lernenden Organisation nach Duncan; Weiss (1979)
29	Brüsemeister et al.	2010	Governance und Schulentwicklung	Bohl, T. et al.: Handbuch Schulentwicklung, S. 126-129		Governance-Konzept
30	Rolff	2010	Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung	Monographie		Schulentwicklung nach Rolff (1993), pädagogische Schulentwicklung nach Klippert (2003)
31	Fabel-Lamla	2011	Schulsystementwicklung	Thielen, M.: Pädagogik am Übergang, S. 80-90		Kein Fund

Tabelle 2: Ergebnisse der Recherche in Sammelbeiträgen und Monographien[14]

[14] In dieser Übersicht wurden (im Gegensatz zu der Tabelle: Ergebnisse der Zeitschriftenrecherche) nur Monographien und Beiträge aufgelistet, in denen sich Zusammenhänge von Organisationstheorie und Schulentwicklung gefunden haben. Es wurden weitaus mehr Veröffentlichungen analysiert, die jedoch keine Ergebnisse brachten.

Werden die beiden Ergebnistabellen der Schlagwortanalyse verglichen, wird deutlich, dass die Ergebnisvielfalt in den Monographien bzw. Sammelbeiträgen größer ist. Die meisten Veröffentlichungen implizieren ausführliche Erläuterungen vor allem zu den modernen Organisationstheorien. Zu nennen ist hier insbesondere die Systemtheorie sowie die Strukturationstheorie. Die verwendeten Theorien der vorliegenden Forschungsarbeit – die Mikropolitik sowie der Neo-Institutionalismus – werden auch als Bezugstheorien hinsichtlich der Schulentwicklung erläutert. Auffällig ist, dass die Theorie des Neo-Institutionalismus lediglich zwei Mal im Jahr 2008 und 2009 erwähnt wird. Eine mögliche Verwendung der beiden Theorien in Kombination wird in keinem der recherchierten Werke erwähnt bzw. erläutert. Die modernen Organisationstheorien finden ab dem Jahr 2000 häufiger Erwähnung. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Resultaten der Zeitschriftenrecherche, dennoch kann keine explizite ‚Mode' der Organisationstheorien festgestellt werden. Eine besondere Auffälligkeit stellt der Beitrag von Fuchs (2004) dar. In seinen Ausführungen zur ‚Schulentwicklung und Organisationstheorie' prüft er die Verwendung bzw. die Übertragbarkeit der Bürokratietheorie Webers auf die aktuellen Prozesse der Schulentwicklung. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Theorie nicht obsolet ist, da die Schule trotz der Autonomieerweiterung, bürokratische Strukturen aufweist (vgl. 2004).[15]

Ein ebenso starkes Theoriedefizit wie in der Zeitschriftenrecherche kann hier nicht festgestellt werden. Allerdings wird deutlich, dass vor allem neue Konzepte in der Schulentwicklung in den letzten Jahren deutlich an Präsenz gewinnen. Beispiele hierfür sind die Governance Konzepte sowie das Change Management. Das Konzept der Lernenden Organisation nach Peter Senge (1996), die Lernenden Organisation nach Argyris; Schön (1978) sowie die Schulentwicklung nach Rolff (1993) und die pädagogische Schulentwicklung nach Klippert (1997) finden sich häufig als Schulentwicklungsansätze bzw. als Bezugstheorien in den untersuchten Publikationen wieder. Auch hier stellt sich

[15] Eine Kopplung der Bürokratietheorie mit der Theorie loser gekoppelter Systeme nach Weick, hält Fuchs für eine sinnvolle Betrachtungsweise auf schulische Prozesse (vgl. Fuchs 2004).

die Frage, ob der theoretische Fokus oder die praxisnahe Anwendung im Vordergrund der Veröffentlichungen steht. Eine Differenz zwischen einer praxisorientierten und einer mehr wissenschaftlichen Schulliteratur, wie sie Röbken (2006) bereits eruiert hat, kann hier bestätigt werden. So findet sich bspw. in dem Jahrbuch für Schulentwicklung oder in der internen Lehrerfortbildung eine höhere Anzahl von praxisnahen Konzepten als von ausführlichen theoretischen Erläuterungen hinsichtlich der Organisationstheorien.

Des Weiteren wird, wie in der ersten Recherche auch, eine inflationäre und undifferenzierte Verwendung der Begriffe: Ansatz, Konzept, Modell, Theorieansatz, Theorie festgehalten. Vor allem in der zweiten Recherche wurde versucht, die Differenz zwischen Theorie und Ansätzen bzw. Modellen aufrechtzuerhalten. Diese Problematik der undifferenzierten Verwendung der Begriffe in der vorliegenden Arbeit soll hiermit angesprochen werden. Es ist allerdings nicht Aspekt und Ziel der Arbeit, diesen z. T. inflationären Gebrauch der Begriffe zu lösen. Zudem wird in der Beschreibung der einzelnen Konzepte für Schulentwicklung nicht explizit deutlich, auf welche Bezugstheorien sie rekurrieren. Erwähnung finden bspw. Motivationstheorien oder psychologische Lerntheorien.

Schlussfolgerungen der Defizitanalyse

Werden die Recherchen eingehend untersucht, können zu diesem Zeitpunkt zwei Thesen festgehalten werden, die in den folgenden Kapiteln eingehend analysiert werden.

1. These a: Das aufgezeigte Theoriedefizit sowie der Überhang an praxisorientierter Literatur lässt sich sowohl in Zeitschriften als auch in Monographien oder Sammelbeiträgen zu Organisationsentwicklung im schulischen Bereich wiederfinden. Der Management-Moden-Ansatz schließt hieran an und kritisiert, „dass sich die Schulmanagementdebatte fast ausschließlich aus der praxisorientierten Managementliteratur“ (Röbken 2006, S. 257) speist und kaum wissenschaftliche Theorien verwendet. Im folgenden Ab-

schnitt werden daher u. a. die durchgeführten Studien von Röbken (2006) expliziert (2.3).

2. These b: Die meist erwerbswirtschaftlich fundierten Organisationstheorien implizieren Transferschwierigkeiten auf Schulentwicklungsprozesse, da zweckrationale Prozesse wie Ressourcen oder sachliche Faktoren im Vordergrund stehen. Die Organisationstheorien werden im Folgenden – äquivalent zu dem geschichtlichen Abriss über Schulentwicklungsforschung – erläutert. Es wird der Frage nachgegangen, wo mögliche Grenzen des Transfers von (erwerbs-/betriebswirtschaftlichen) Organisationstheorien auf Schulentwicklung liegen. Die beiden verwendeten Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus werden in diesem Zusammenhang ebenfalls beschrieben (2.4).

2.3 Das Theoriedefizit und der Management-Moden-Ansatz in der Schulentwicklung(sforschung)

Zwar zeigt sich im oberen Kapitel, dass durchaus einige Organisationstheorien als Bezugstheorien zur Organisationsentwicklung existieren, die auf Schulentwicklungsprozesse anwendbar scheinen, allerdings wird in vielen Zeitschriftenaufsätzen ein Theoriedefizit in diesem Bereich identifiziert. So sehen Altrichter und Rolff eine Problematik darin, dass oftmals nur punktuelle Bezüge zu Theorien seitens der Schulentwickler gezogen werden, und somit dass theoretische (Forschungs)feld nicht vollständig erfasst wird (vgl. 2000, S. 5). In vielen Aufsätzen wird festgestellt, dass eine Theorie der Schulentwicklung nicht existent (vgl. ebd., vgl. Holtappels; Rolff 2010, S. 73) und zudem ein Empiriedefizit festzustellen ist (vgl. Büeler 2000, S. 23). Diese These wird durch die schwere Identifikation umfassender theoriebezogener Diskussionen fundiert (vgl. Altrichter; Rolff 2000, S. 4).[16] Die fehlenden Referenztheorien zur Reflektion der organisatorischen Praxis führen lediglich zu einem sogenannten Erfahrungswissen jener Praktiker, die sich mit Schulentwicklungsprozessen

[16] Dieser Aspekt wurde in der Zeitschriften-Recherche deutlich.

beschäftigen (vgl. Warnken 2001, S. 8). So macht Bohl deutlich, dass „zahlreiche Theorieansätze sich eher auf der Ebene von Modellen (Komplexitätsreduzierung auf bedeutende Elemente einer Theorie) oder Konzepten (Handlungsentwürfe)“ (2009, S. 554) bewegen.

Esslinger-Hinz stellt fest, dass die Beiträge zur Theoriebildung „spärlich sind. […]. Insgesamt lässt sich festhalten, dass praxisorientierte Publikationen den Hauptbestand der Literatur zur Schulentwicklung bilden, und dass der Blick auf die vorhandenden Publikationen die These des Theoriedefizits unterfüttern“ (2006, S. 5; 20). Esslinger-Hinz begründet das Theoriedefizit mit der Aktions- bzw. Auftragsforschung im Bereich der Schulentwicklung. „Die Praxisorientierung als Maßgabe für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung verstellte schon früh den Blick für die Bedeutung und die Notwendigkeit schulentwicklungstheoretischer Studien“ (ebd., S. 20). Auch Soretz stellt fest, dass das theoretische Interesse verkürzt in der Diskussion in der Schulentwicklung mitgeführt wird und Methodenfragen sowie der pragmatische Nutzen prioritär i. S. eines Berateransatzes behandelt werden (vgl. 2006, S. 8, Wenzel 2008).

Aus diesem festgestellten Theoriedefizit ergibt sich im Bereich der Schulentwicklung die Konsequenz, dass mehr und mehr auf betriebswirtschaftliche Ansätze und Konzepte zurückgegriffen wird und diese auf die Schule transferiert werden. Beispiele hierfür sind die Konzepte des Change Managements, der neuen Steuerung, des Lean Managements, der Qualitätssicherung oder der Entwicklung zur Corporate Identity an Schulen (vgl. Heinrich 2001, S. 308, vgl. Rosenbusch 1995, vgl. Maack-Rheinländer 2001). Fees zeigt auf, dass hinsichtlich des Konzepts der lernenden Organisationen „betriebspsychologische Theoriebestandteile in den schulpädagogischen Diskurs importiert worden sind, die einerseits schon auf organisationstheoretischer Ebene nicht plausibel sind – zumindest nicht im Kontext von Schule – und andererseits aus normativen Gründen den Konstitutionsprinzipien […] der modernen Schule […] wi-

dersprechen“ (2004, S. 10).[17] Der gravierendste Unterschied sind die Ziele dieser Ansätze. Profit-Unternehmen streben eine Effizienz- sowie Effektivitätssteigerung an, dies zeigt sich bspw. in der Optimierung von Produktionsprozessen, der Verringerung der Leerläufe, der Abflachung der Hierarchieebenen oder der „Effizienz betrieblicher Handlungen im Hinblick auf eine höhere Wertschöpfung“ (ebd., S. 15, vgl. Heinrich 2001, S. 309 ff.). All diese Änderungen entsprechen nicht den Zielen oder Handlungsabläufen einer Schule. Fees macht deutlich, dass eine Schule eine Erziehungs- und Bildungseinrichtung ist, die „unter normativen Maßgaben der pluralistischen Moderne“ (ebd., S. 20) steht und kein Wirtschaftsbetrieb ist. Daher kann die Adaption solcher betriebswirtschaftlicher Ansätze und Denkweisen auf Schulentwicklung in Frage gestellt werden (vgl. ebd., S. 13; vgl. Heinrich 2001, S. 309).

> *„Die Bezugnahme auf ursprünglich eher betriebswirtschaftlich orientierte Konzepte in einer schulbezogenen Arbeit ist nicht unproblematisch, da die Schule aus so mancher Perspektive einer Organisation pädagogischen Charakters ist und somit nicht mit betriebswirtschaftlichem Vokabular beschrieben und schon gar nicht mit solchen Konzepten geleitet und erforscht werden darf“ (Amann 2009, S 4).*

Auch Heinrich erläutert kritisch in seinem Artikel den Ausgleich des Theoriedefizits in der Schulentwicklungsforschung durch Adaption diverser Theorien aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich. „Ausgehend von den Entwicklungen in den USA adaptierten Bildungsreformer Lösungsstrategien aus der Wirtschaft […]“ (2001, S. 308). Wie jeder Wechsel der Perspektive, kommt es zunächst zu neuen Einsichten und Modellen. „Eine genaue und systematische Prüfung der Frage, ob eigentlich die sachlichen Voraussetzungen[18] für die Übertragung

[17] Fees zählt zu diesen Theorien auch das Konzept der ‚Fünf Disziplinen‘ nach Senge. Dieses sei eine Motivationstheorie und keine Organisationstheorie. Dennoch hat dieser Ansatz Einzug in den Schulentwicklungsdiskurs gehalten (vgl. 2004, S. 16 f.)

[18] Hier sind besonders die Kontextdifferenzen zwischen dem privat- bzw. erwerbswirtschaftlichem Sektor und der Institution Schule gemeint. Die Schule impliziert bspw. keine Preisbildung sowie Marktkonkurrenz. Es gibt kein einheitliches überprüfbares Ziel, keine Haftung sowie keine Personalflexibilität (vgl. Terhart 2000, S. 824 ff.). Des Weiteren existieren unterschiedliche kulturelle Merkmale, differenzierende strukturierende Rahmenbedingungen, flache Hierarchien, begrenzte Technologisierbarkeit sowie der staatliche und gesellschaftliche

dieser Denkweise gegeben sind, zeigt […] die Problematik dieser Übertragung“ (Terhart 2000, S. 826). Werden beispielsweise betriebswirtschaftliche Modelle zur Effektivitäts- und Effizienzsteigerung eingehend betrachtet, wird im Transfer auf Schulentwicklung schnell deutlich, dass solche Konzepte fragwürdig erscheinen. Amann prüft diesen Aspekt im Rahmen einer Einzelfallstudie. Er geht der Frage nach, „inwieweit sich ein ursprünglich für Profit-Unternehmen entworfenes Konzept auf die Kultur einer Schule und somit auch auf das Handeln von Lehrpersonen auswirkt“ (Amann 2010, S. 556).[19] Büeler fordert folglich mehr theoriegeleitet zu arbeiten und zu forschen. „Das feststellbare Theoriedefizit kann nicht kompensiert werden durch trendige Bezüge zu aktuellen Nachbar-Theorien […], deren wissenschaftlicher Status teilweise selber noch umstritten ist" (2000, S. 30). Heinrich expliziert in diesem Zusammenhang, dass diese Transferproblematik noch dadurch verschärft wird, dass sich diese Konzepte noch nicht einmal in ihrem genuinen Feld, der Betriebswirtschaft, erfolgreich bewährt haben (vgl. 2001, S. 311).

Röbken betrachtet diese Problematik des schwierigen Transfers der Theorien bzw. des Theoriedefizits aus einem ähnlich kritischen Blickwinkel und analysiert die teilweise unreflektierte Übernahme diverser Konzepte aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich aus Sicht des Management-Moden-Ansatzes.[20] Den zeitlichen Ursprung der Adaption betriebswirtschaftlicher Konzepte sieht sie in der Erweiterung des Handlungsspielraums der Einzelschule als „Resul-

---

Auftrag, den die Schule zu erfüllen hat (vgl. Amann 2010, S. 571, vgl. Altrichter 1995, S. 520 f.).

[19] Amann zeigt auf, dass bereits die „Anlehnung an ein für Profit-Unternehmen entwickeltes Konzept, die Sprache und die Kultur in einer Schule in hohem Maße […]“ (2010, S. 572) beeinflusst. Als offene weiterzuführende Forschungsfrage formuliert Amann, inwieweit betriebswirtschaftliche Regeln die Handlungsprozesse der Akteure und deren Zufriedenheit positiv beeinflusst.

[20] Der Management-Moden-Ansatz ist u. a. auf den Ausführungen von Abrahmson (1996) begründet. Der Ansatz basiert wiederum auf dem Neo-Institutionalismus. Auf Grundlage dieser Theorie entwickelte Abrahmson ein Erklärungsmodell, „das insbesondere den institutionellen Druck aus der Organisationsumwelt für die Verbreitung von Managementkonzepten verantwortlich macht“ (Röbken 2006, S. 260, vgl. Abrahmson 1996). Dieser Ansatz wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht weiter ausgeführt, da der Schwerpunkt der Arbeit nicht auf der Beschreibung der verschiedenen betriebswirtschaftlichen Konzepten bzw. Moden liegt. Auf Basis dieses Ansatzes soll ausschließlich erläutert werden, dass Schulen Unternehmenskonzepte übernehmen und ein Theoriedefizit im erziehungswissenschaftlichen Feld festzustellen ist.

tat bildungspolitischer Vorgaben und Programme“ (2006, S. 256). In ihrer Analyse differenziert sie zwischen einem erziehungswissenschaftlichen und dem „auf die Schulpraxis ausgerichteten Diskurs“ (ebd., S. 257). So enthalten Zeitschriften, die auf die Schulpraxis ausgerichtet sind, praktikable nützliche und vor allem aktuelle Beiträge. Zeitschriften mit wissenschaftlichem Diskurs fokussieren hingegen den „Erkenntnisgewinn, die Theoriekonstruktion sowie empirische Studien auf Basis weitgehend festgelegter methodischer Standards“ (ebd., S. 257). In den Ergebnissen ihrer Erhebung wird deutlich, dass insbesondere die Organisationsentwicklung in der praxisorientierten Schulliteratur in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen hat (vgl. ebd., S. 258). Diese Entwicklung wird als schwierig angesehen, da die Managementkonzepte nicht aus der Wissenschaft heraus, sondern aus der Unternehmenspraxis entfaltet wurden (vgl. ebd., S. 262). „Generell speist sich die Schulmanagementdebatte fast ausschließlich aus der praxisorientierten Managementliteratur“ (ebd.) und basiert kaum auf wissenschaftlichen Theorien. Diese Mode der Managementkonzepte erhält dann, aufgrund des innovativen und fortschrittsbehafteten Eindrucks, einige Jahre Zuspruch, bevor zu viele Organisationen diese Konzepte übernommen haben und somit andere Ideen aufgegriffen werden und die vorhergehenden Konzepte ablösen (vgl. ebd., S. 260 f.). Schulen übernehmen die Managementkonzepte aufgrund der versprochenen Effizienz- und Effektivitätssteigerung relativ unhinterfragt. Die Konzepte sind „rezeptartig verpackt“ (ebd., S. 267) und werden als simpel und praktikabel charakterisiert. Der Management-Moden-Ansatz erachtet diese Konzepte jedoch als äußerst kritisch, da die Prozesse in Schulen vielschichtig sind und durch die Einfachheit der Konzepte nicht eingefangen werden können. Dieser Aspekt wird an verschiedenen Studien belegt, die aufzeigen, dass bspw. keine Leistungsverbesserung durch die Entwicklung eines Beratungskonzepts stattgefunden hat (vgl. ebd.).

Des Weiteren macht der Management-Moden-Ansatz deutlich, dass unternehmerische Konzepte immer dann mehr Erfolg in Schulen haben, wenn sich diese in einer unsicheren Phase oder in einem hohen Entwicklungsprozess

befinden. Die Managementkonzepte nehmen das Gefühl der Verunsicherung und liefern kurzfristige Handlungssicherheit (vgl. ebd., S. 264 f.). Damit werden wiederum das Theoriedefizit und die pädagogische Perspektive permanent verdeckt und der Bedarf einer theoretischen Forschung minimiert.[21]

Maack-Rheinländer betrachtet die Adaption betriebswirtschaftlicher Konzepte in Schulen aus einer bildungspolitischen Perspektive. Der Druck auf Schulen hinsichtlich der demographischen Entwicklung und der „veränderte Aufmerksamkeitshorizont der Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker sowie ihr Interesse an Schulautonomie, Wettbewerb, Deregulierung, Pluralisierung, Technisierung und Privatisierung der Bildungslandschaft“ (Maack-Rheinländer 2001, S. 94) führen dazu, dass unternehmerische Konzepte und deren Instrumente von Schulen übernommen werden. Maack-Rheinländer argumentiert, dass sich die Politik weitestgehend aus dem Bildungssystem zurückgezogen [hat] und ein „Vakuum [entstanden ist], das von der Wirtschaft respektive von den Leitbildern ‚Wirtschaftlichkeit‘ und ‚Autonomie‘ ausgefüllt wird“ (ebd., S. 95). Dies bezieht die Autorin vor allem auf die Position des Schulleiters, der mehr und mehr als Manager fungieren muss.

2.4 Erläuterung der Organisationstheorien und deren Transfer auf die Institution Schule

Zwar wird der Transfer der Organisationstheorien auf die Institution Schule von vielen Autoren – wie im vorherigen Kapitel ausführlich dargelegt – kritisch hinterfragt, dennoch finden sich einige (vor allem moderne) Organisationstheorien in der Debatte um Schulentwicklung wieder. Es kann festgehalten werden, dass Organisationstheorien als Fundament bzw. als Bezugstheorien für die Organisationsentwicklung von Schulen bzw. als theoretischer Bezug vorhanden sind (vgl. Fees 2001, S. 14). Allerdings stellt Amann fest:

[21] Der Management-Moden-Ansatz mach jedoch auch deutlich, dass Managementkonzepte in Schulentwicklungsprozessen nicht gänzlich abzulehnen sind und durchaus nützlich sein können, wichtig ist jedoch die wissenschaftliche bzw. kritische Überprüfung der Kriterien dieser Konzepte (vgl. Röbken 2006, S. 267 ff., vgl. Wollenweber 2002, S. 325).

„Erstaunlicherweise wenige Arbeiten versuchen, die Schule aus organisationstheoretischer Perspektive bzw. die Schule als Organisation zu betrachten. Ein möglicher Grund dafür könnte in den theoretischen Konzepten liegen, die in der Organisationsforschung verwendet werden und wurden. Vielfach wurden diese ursprünglich für Organisationen mit erwerbswirtschaftlichem Charakter formuliert, nicht aber für Organisationen mit einem pädagogische Auftrag, wie dies die Schule ist" (2009, S. 9).

Diese Aussage bzw. Hypothese wird als übergeordnete Leitfrage für diesen Abschnitt fungieren. Die verwendeten Organisationstheorien aus der Defizitanalyse bzw. Recherche werden zeitlich eingeordnet, zum besseren Verständnis in Zusammenhang zu anderen Organisationstheorien gesetzt und auf eventuelle Transferschwierigkeiten auf die Organisation der Schule analysiert. Dieses Vorgehen soll dazu dienen, die verwendeten Theorien (Mikropolitik und Neo-Institutionalismus) zu anderen Organisationstheorien abzugrenzen und die Besonderheiten dieser Theorien für den weiteren Verlauf der Forschungsarbeit hervorzuheben.

2.4.1 Klassische Organisationstheorien

Max Weber prägte die Organisationsforschung lange Zeit mit dem *Bürokratiemodell*. Bürokratie ist „eine Form der legalen Herrschaft, die auf dem Glauben an die Legitimität gesatzter Ordnungen und des Anweisungsrechts der durch sie zur Ausübung der Herrschaft berufenen Amtsträger beruht" (Walgenbach; Meyer 2008, S.15). Merkmale dieses Modells sind u. a. Präzision, Einheitlichkeit, straffe Unterordnung, Aktenkundigkeit, Schnelligkeit, Kontinuität und vor allem Amtshierarchie sowie Arbeitsteilung. Dieses Prinzip erfolgt nach rein sachlichen Faktoren und festen Regeln. Vorteil dieses Bürokratiemodells ist die Kalkulierbarkeit der Arbeitsergebnisse, die Objektivität sowie Professionalität (vgl. ebd., S. 16).

Die *Kontingenztheorie* war in den 1960er Jahren in den USA als organisationssoziologische Theorie populär. Die bekanntesten Forscher auf diesem Gebiet waren Burns und Stalker (1961) sowie Lawrence und Lorsch (1967). Sie forschten vornehmlich nach Einflussfaktoren aus der Organisationsumwelt in Bezug auf die Organisationsstruktur. Ziel war es zu erörtern, „welche Organisationsstrukturen sich in welchen (Umwelt-) Situationen bewährten“ (ebd., S. 46). Es zeigte sich, dass es keine unabhängige Formel der Effizienz gab, sondern dass die Leistung immer vom situativen Kontext abhängig ist. Unbestritten war aber die Ausgangsthese, dass „die Effizienz der Arbeits- und Tauschprozesse das Überleben einer Organisation sicherstellt“ (Walgenbach; Meyer 2008, S. 12).

Der *Ressourcen-Dependenz-Ansatz* folgte schwerpunktmäßig in den 1970er Jahren des vorherigen Jahrhunderts. Auch dieser Ansatz hebt die Bedeutung der organisationalen Umwelt hervor und gilt ebenso wie die Kontingenztheorie als ein Ansatz offener Systeme. Pfeffer und Salancik (1978), die eigentlichen Begründer dieses Ansatzes, gingen davon aus, dass die Umwelt von Organisationen aus anderen Organisationen besteht, die hinsichtlich der monetären Ressourcen interdependent sind. Pfeffer und Salancik (1978) bezeichneten dies als ein inter-organisationales Netzwerk („The Interconnectedness of Organizations“) und stellten deutlich heraus, dass die Organisationen untereinander ressourcenabhängig sind und diesbezüglich stetig versuchen „ihre Abhängigkeit zu ihren Gunsten zu beeinflussen, indem sie so genannte Balancierungsoptionen vornehmen“ (Senge 2007, S. 49) wie beispielsweise Fusionen oder Joint-Ventures.

Der *populationsökologische Ansatz* fokussiert ebenfalls eine Orientierung der Organisationen an der ökonomischen Umwelt in Bezug auf die Effizienz und die Abhängigkeit von anderen. Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt auf der Annahme, dass nur die effizientesten Organisationen überleben und von der Umwelt heraus selektiert werden. Folglich sind sich Organisationen einer Population in Bezug auf ihre Dependenz zur Umwelt ähnlich. Hannan und Freeman (1977) gingen über diese Annahme noch hinaus und vertreten in ihrem

Aufsatz „Population Ecology of Organizations“ die These, dass das Überlebenspotential von Organisationen nicht nur von Ressourcen abhängt, sondern auch von ihrem Legitimitätsgrad. Zudem spielen Zuverlässigkeit und professionelle Transparenz hinsichtlich des Überlebens einer Organisation eine essentielle Rolle (vgl. Hannan; Freeman 1977, S. 946 ff.). Allerdings konnten sie dies in empirischen Untersuchungen nicht bestätigten, so Senge (vgl. 2007, S. 51).

Die Theorien zeigen alle eine rein ökonomische und rationale Sichtweise auf Organisationen und lassen gesellschaftliche und soziale Aspekte außen vor. Zudem analysiert Senge (2011), dass sich diese Organisationstheorien ausschließlich auf gewinnbringende Organisationen beziehen. Auf Bildungseinrichtungen wird in diesen Theorien kein Bezug genommen. Auch Thiel und Kuper (2008) stellen im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang fest, dass die neuere Organisationsforschung die Rationalitätsunterstellung der klassischen Organisationstheorien als kritisch betrachtet (vgl. 2008, S. 490). Wenzel (2008) und Pfeiffer (2005) verdeutlichen, dass Organisationen nicht ausschließlich als rationale Systeme mit hierarchischen Entscheidungsstrukturen, Weisungsgebundenheit und bürokratischen Strukturen gesehen werden können. So ist der Transfer der klassischen Organisationstheorien auf die Organisation Schule als kritisch anzusehen. Insbesondere Schule ist aufgrund ihrer Spezifität nur geringfügig durch generelle Regeln hinsichtlich Unterricht und Erziehung steuerbar (vgl. Wenzel 2008, S. 426). Die Schulen entwickelten sich, wie eingehend erläutert, hin zur veränderungsfähigen selbstlernenden Einzelschulen mit autonomen Kompetenzbereichen (vgl. Pfeiffer 2005). Bis zu diesem Paradigmenwechsel in den 1990er Jahren, war die Schulentwicklung u. a. geprägt durch die Bürokratietheorie Webers, die einen Schwerpunkt auf zweckrationale Prozesse in erwerbswirtschaftlichen Institutionen legt. Allerdings sind in der aktuellen Forschung im Bereich der Schulentwicklung die Kritikpunkte hinsichtlich der Zweckrationalität und der starren Bürokratiestruktur bereits berücksichtigt und klassische Organisationstheorien folglich kaum mehr auffindbar.

2.4.2 Neoklassische Organisationstheorien

Unter den neoklassischen Organisationstheorien lassen sich die Human-Relations-Theorie sowie die betriebswirtschaftliche Organisationslehre zusammenfassen. Die *Human-Relations-Theorie* ist durch ein humanistisches Menschenbild geprägt und beschäftigt sich vornehmlich mit der Motivation von Arbeitnehmern (vgl. Dalin 1986, S. 43). Als Auslöser können die Hawthorne-Experimente von 1927 bis 1932 in den Hawthorne-Werken der Western Electric Company betrachtet werden (vgl. Siedenbiedel 2001, S. 49). Diese humanistische Theorie entwickelte sich aufgrund der Kritik an den rationalen Entscheidungsprozessen. Wichtig an dieser Theorie ist die Unterscheidung zwischen formalen und informellen Zielen. Es gilt der Grundsatz, dass nicht nur Lohn als Anreiz für die Motivation gesehen werden kann, sondern auch die Arbeitsatmosphäre und gewisse Gruppennormen von Bedeutung sind (vgl. Dalin 1986, S. 43). Siedenbiedel beschreibt, dass „diese Erkenntnisse die gesamte Managementlehre revolutionieren“ (2001, S. 49) sollten. Auch Sanders und Kianty bestätigen dies und erläutern, dass „die Entdeckung des Einflusses sozialer Faktoren auf das Geschehen am Arbeitsplatz […]“ (2006, S. 72), zu einem neuen Verständnis der Organisation führte und diese als soziales System betrachtet wurde (vgl. ebd.). Es entwickelten sich etliche Theorien, die an Komplexität zunahmen und verschiedene Empfehlungen gaben. So konnten Praktiker diese kaum zur Lösung eines Problems heranziehen. Ein Ausweg aus dieser Situation bot die *Organisationsentwicklung*. „Wenn es schon nicht möglich war, theoretisch eindeutig formulierte und empirisch bestätigte Empfehlungen an die organisatorische Praxis abzugeben, dann sollte doch eine Methode angeboten werden, die die beteiligten Personen selbst in die Lage versetzt, für sich gültige Lösungswege zu entwickeln“ (Sanders; Kianty 2006, S. 74). Beispiele hierfür sind die Personell Counseling Programme von Mayo in den 1930er Jahren im Sinne einer sozial-systemischen Beratung (vgl. Walter-Busch 1996, S. 188) oder gruppendynamische Trainingsmethoden, die in Firmen und Betrieben in der USA ihren Ursprung haben (vgl. ebd., S. 189).

Die Organisationsentwicklung stammt daher ursprünglich aus der Unternehmenskultur (vgl. Heinrich 2001, S. 308 f.).

Die humanistischen Organisationsansätze haben einen wichtigen Beitrag im Feld der Organisationsentwicklung geleistet. Sie implizieren sowohl wirtschaftliche als auch humanitäre Ziele. Allerdings lassen sie die Umwelt der Organisation weitgehend außer Acht und sind daher eng und einseitig. Auch die Experimente, auf denen dieser Ansatz basiert, entstammen einem erwerbswirtschaftlichen Zusammenhang.

Der zweite Ansatz in dem Bereich der neoklassischen Organisationstheorie ist die *betriebswirtschaftliche Organisationslehre*. Dieser Ansatz steht in der Tradition der traditionellen Managementlehre (vgl. Siedenbiedel 2001, S. 53). Vertreter dieser neoklassischen Organisationstheorie sind unter anderen Nordsieck (1934), Kosiol (1962) sowie Grochla (1972) (vgl. ebd.). Hier geht es vornehmlich um die Formulierungen von „Gestaltungsempfehlungen für die betriebliche Praxis“ (ebd., S. 53). Siedenbiedel weist in seinem Werk auf den Unterschied zu der traditionellen Managementlehre hin. Er erläutert, dass es in diesem Ansatz nicht mehr darum ginge, universelle Konzepte zu formulieren, sondern „alternative Gestaltungsprinzipien mit dem Ziel die sachgerechte, zweckrationale Erledigung der betrieblichen Aufgaben“ (ebd., S. 54) zu bilden und in einer Organisation sicherzustellen. Die neuere Organisationsforschung hat gegen diese Rationalitätsunterstellung massive Bedenken vorgetragen“ (Kuper; Thiel 2009, S. 490) und auch in dem vorliegenden Forschungszusammenhang kann Kritik hinsichtlich des Transfers dieser Theorie auf Schulentwicklungsprozesse geäußert werden, da nicht zweckrationale Prozesse nicht im Fokus dieses Theorieansatzes stehen.

2.4.3 Moderne Organisationstheorien

Die modernen Organisationstheorien implizieren verschiedene Theorien, die sehr verzweigt sind und sich schwer zusammenfassen lassen. Der gemeinsame Nenner sind hierbei die Kategorien Entscheidung, System und Situation

(vgl. Siedenbiedel 2001, S. 59). Hierzu zählen der entscheidungsorientierte Ansatz, der systemorientierter Ansatz, die Strukturationstheorie sowie der situative bzw. kontingenztheoretische Ansatz. Im Fokus aller Ansätze steht die betriebswirtschaftliche Kategorie der Entscheidung (vgl. ebd.).

Im *entscheidungsorientierten Ansatz* geht es u. a. um die Entwicklung von Instrumenten zum Zwecke der Vereinfachung von Entscheidungssituationen, wie beispielsweise die Arbeitsteilung, standardisierte Verfahren sowie Herrschaft und Hierarchie (vgl. ebd., S. 65 f.). Die Variante des entscheidungsorientierten Ansatzes[22], die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie, nimmt die „Verbindung von sozialen Beziehungen und der Strukturen und Aufgaben einer Organisation“ (Sanders; Kianty 2006, S. 124) in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Hier ‚bestehen‘ Organisationen aus Handlungen bzw. aus einem Handlungssystem. Die Menschen, welche die Handlungen vollziehen, sind nicht Bestandteil des Systems, sondern Umwelt der Organisation. Handelt ein Mensch in einer Organisation, beginnt der Prozess der ‚Entpersönlichung‘. Handeln ist damit nicht von persönlichen Motiven geleitet, sondern durch die Leitgedanken der Organisation (vgl. Berger; Bernhard-Mehlich 2006, S. 171). In diesem Ansatz ist der Mensch nicht Teil der Organisation, sondern nur die interessengeleiteten Handlungen seitens der Organisation, an der er partizipiert, sind Teile der Organisation. Auch hier steht die zweckrationale Handlung im Vordergrund und gesellschaftliche Aspekte sowie soziale und kulturelle Kontexte stehen außen vor. Eine Übertragbarkeit dieser Theorie auf Schulentwicklungsprozesse erscheint auch hier als schwierig, da in der Institution Schule kulturelle und soziale Aspekte im Vordergrund der Handlungen stehen.

Der *situative bzw. kontingenztheoretische Ansatz*[23] fokussiert die Betrachtung und Einbeziehung des Kontexts der organisationalen Gestaltung (vgl. Siedenbiedel 2001, S. 75). Im Vordergrund steht die Organisationsstruktur.

[22] Die andere essentielle Variante ist der entscheidungslogische Ansatz (vgl. Siedenbiedel 2001, S. 65 f.).
[23] Im englischsprachigen Raum heißt der situative Ansatz „Contingency Approach“ = Kontingenzansatz (vgl. Siedenbiedel 2001, S. 75).

Damit wird an die Tradition der Managementtheorie angeknüpft (vgl. Kieser 2006, S. 215). Ziel dieses Ansatzes ist die Überwindung der Schwächen der vorhergehenden Organisationstheorien durch „situationsbezogene Aufarbeitung und Nutzung solcher Erkenntnisse“ (Siedenbiedel 2001, S. 75). Hier herrscht also die Prämisse der Situation vor. „Aus Differenzen in den konstatierbaren Situationen wird auf Unterschiede zwischen den realen Organisationsstrukturen geschlossen. Danach sind Differenzen in den Strukturen real vorfindlicher Organisationen in unterschiedlichen situativen Kontexten dieser Organisationen begründet“ (ebd.). Der situative Ansatz ist empirisch ausgerichtet und es wird erforscht, wie Strukturen angelegt sein müssen, um in spezifischen Situationen erfolgreich zu sein. Auf Basis der Ergebnisse solcher Untersuchungen können „die Unterschiede in Organisationsstrukturen erklärt werden, indem sie auf situative Faktoren“ (Kieser 2006, S. 215) wie beispielsweise Effizienz zurückgeführt werden. Wie bei der Human-Relations-Theorie sind allerdings nur Experimente im erwerbswirtschaftlichen Bereich zu ermitteln.[24]

Eine weitere moderne Organisationstheorie ist die *Strukturationstheorie*, welche als Grundlagentheorie von Giddens (1984) angesehen werden kann und im Bereich der Sozialtheorie wiederzufinden ist. Analysiert werden konkrete soziale Prozesse, das Verständnis menschlicher Handlungen und sozialer Institutionen (vgl. Kieser 2006, S. 403). Ziel hierbei ist die Entwicklung eines begrifflichen Instrumentariums, welches der empirischen Forschung dienlich ist. Es geht um die Vermittlung zwischen Handlung und Struktur und der damit intendierten Aufhebung des Dualismus. Diese Begriffe sind an sich komplementär. „Es gibt keine Handlung, die nicht strukturiert ist und keine Struktur, die nicht aus Handlung entstanden wäre“ (Rolff 2008, S. 23).

Der *systemorientierte Ansatz*, als weitere moderne Organisationstheorie, ist weit verzweigt und ein gemeinsames Merkmal aller Varianten und Forschungsrichtungen ist die „Deutung von Organisationen als System“ (Siedenbiedel 2001, S. 66). Der populärste Ansatz der Gegenwart ist die sozi-

[24] Siehe hierzu: Kieser 2006, S. 223 ff.: Ergebnisse empirischer Untersuchungen.

ologische Systemtheorie von Luhmann (1984). „Die systemtheoretische Antwort auf die Kontroverse um den Rationalitätscharakter von Organisationen besteht darin, dass nicht die Rationalität von Handlungen, sondern die Form der Kommunikation zum zentralen Kriterium der Definition von Organisationen gemacht wird“ (Thiel; Kuper 2008, S. 490).

> *„Organisationen gelten bei Luhmann als soziale Systeme, deren kleinste Elemente nicht handelnde Menschen, sondern Kommunikationen sind. Das System produziert permanent Kommunikationen, steuert sich dadurch selbst und hält sich gleichzeitig anschlussfähig. Menschen beteiligen sich über ihr Bewusstsein und ihre Gedanken als psychisches System und soziales System. Der Begriff Kommunikation wird in drei Teile selektiert: Information, Mitteilung und Verstehen“ (Sanders 2006, S. 265 f.).*

Soziale Funktionssysteme sind beispielsweise Recht, Wirtschaft, Religion oder Politik. Jedes dieser Systeme ist in sich geschlossen. Luhmann verwendet hierfür den Begriff der Autopoiese. Jedes soziales System ist durch Unterschiede zu seiner Umwelt definiert, es schafft sich selbst und entwickelt spezifische bzw. eigene Strukturen (vgl. ebd., S. 265 ff.). Systeme können sich wechselseitig nicht instruieren, sondern nur irritieren.

Eine weitere, weniger bekannte Variante, ist die *materialistische Systemtheorie* (vgl. ebd., S. 265 ff.). Siedenbiedel beschreibt diesen Ansatz als betriebswirtschaftlich bedeutsame Theorie der materialistischen Systemtheorie (vgl. 2001, S. 66).

Innerhalb der verschiedenen Ansätze der Organisationstheorie bilden sowohl die Strukturationstheorie von Giddens als auch die Systemtheorie Luhmanns Besonderheiten. Diese beiden populären Ansätze der Gegenwart beziehen sich nicht explizit bzw. ausschließlich auf Organisationen mit erwerbswirtschaftlichem Charakter. Alle anderen Organisationstheorien, vor allem die klassischen Ansätze, nehmen vornehmlich eine zweckrationale Sichtweise ein und bewegen sich in ihren empirischen Erhebungen immer in Organisationen mit erwerbswirtschaftlicher Natur. Diesen Aspekt innerhalb der Strukturations-

und der Systemtheorie haben sie gemeinsam mit den beiden hier verwendeten Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus.

Die *Organisationstheorie der Mikropolitik* betrachtet nicht zweckrationale Prozesse zwischen Individuen und Organisationen. Es geht vor allem darum, die diversen Ziele und Interesse der Akteure zu analysieren, da diese Auswirkungen auf die Machtstruktur in der Organisation implizieren (vgl. Neuberger 2006a, S. 6). Macht und damit mikropolitisches Handeln stellt ein alltägliches Phänomen dar und ist als eine Beziehung zwischen den Akteuren nicht als einen Besitzstand zu betrachten.[25] Auch der *Neo-Institutionalismus* beleuchtet die nicht zweckrationalen Prozesse hinsichtlich der Strukturen zwischen der Organisation und ihrer Umwelt. Diese Theorie differenziert sich folglich von den rein ökonomischen Theorien und bezieht gesellschaftliche Aspekte sowie die institutionelle Umwelt mit ein.

2.5 Beitrag und Verortung der Forschungsarbeit

Die Defizitanalysen machen deutlich, dass erstens kaum Organisationstheorien in Publikationen zur Schulentwicklungsforschung vorhanden sind, sowie zweitens, dass das theoretische Verständnis in Publikationen, zugunsten praxisorientierter Handlungsempfehlungen, nicht im Mittelpunkt des Interesses steht. Des Weiteren kann aus den vorangegangenen Kapiteln geschlussfolgert werden, dass ebenso der Management-Moden-Ansatz dieses Theoriedefizit kritisiert und zudem feststellt, dass vornehmlich betriebswirtschaftliche Konzepte in Schulentwicklungsprozessen Anwendung finden. Auf Basis dieser Feststellung wurden die Organisationstheorien auf einen möglichen obstruktiven Transfer auf die Schule analysiert.

Werden die vorherigen Abschnitte zusammenfassend betrachtet, wird eine Paradoxie deutlich: Es wurde festgestellt, dass die klassischen Organisationstheorien eine obstruktive Übertragbarkeit auf Schulentwicklungsprozesse im-

[25] Die Theorie der Mikropolitik sowie des Neo-Institutionalismus wird hier nur kurz im Sinne der Vollständigkeit erläutert. Eine eingehende Betrachtung der beiden Theorien findet sich in Kapitel 3.2 und 3.3.

plizieren, dennoch wird derzeit wieder auf betriebswirtschaftliche Ansätze rekurriert, die wiederum auf den klassischen bzw. neo-klassischen Theorien basieren (bspw. Human-Ressource-Ansatz) (vgl. Warnken 2001, S. 8 ff.). Es ist also der Forderung nachzugehen, wieder eine pädagogische Denkweise einzunehmen und vermehrt theoriegeleitet zu arbeiten sowie zu forschen (vgl. Heinrich 2001, S. 313 f., vgl. Büeler 2000, S. 30). Dieser Aufforderung wird in der vorliegenden Forschungsarbeit entsprochen. So wird theoriegeleitet – im Rahmen einer Einzelfallstudie – geforscht sowie eine wissenschaftliche Perspektive eingenommen. Diese Betrachtungsweise wird insbesondere durch die Fragestellung deutlich, die kritisch dahingehend forscht, welchen Beitrag die beiden verwendeten Theorien (Mikropolitik und Neo-Institutionalismus) und das daraus zu entwickelnde Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten leisten können. Zu diesem Zeitpunkt kann festgehalten werden, dass zumindest der soziologische Neo-Institutionalismus Bildungsinstitutionen (Schulen, Museen etc.) ursprünglich als Forschungsgegenstand implizierte (vgl. u. a. Koch; Schemmann 2009, S. 24) bevor er auf erwerbswirtschaftliche Institutionen angewendet wurde.[26] Die Mikropolitik und der Neo-Institutionalismus nehmen zudem eine besondere Perspektive ein, indem sie die rein zweckrationale Sichtweise auf Organisationen aufheben (vgl. Kuper; Thiel 2008, S. 490). Sie versprechen damit einen neuen Zugang zur Institution Schule. In diesem Zusammenhang wird auf die Aussage Amanns in seiner Forschungsarbeit zurückgegriffen, der diesen Zugang wie folgt beschreibt:

> *„Doch genau darin liegt die Chance des wirtschaftspädagogischen Zugriffs der gewissermaßen die Effekte und Handlungen in der Organisation Schule vor dem Hintergrund der Herkunft der Theorien reflektiert und somit zwischen den organisationstheoretischen Konzepten und dem schultheoretischen Zugang oszilliert. Eine teilweise Verengung der Perspektive, die bspw. unterrichtstheoretische Überlegungen ausschließt, wird dabei bewusst in Kauf genommen“ (Amann 2009, S. 4).*

[26] Dieser Aspekt wird ausführlich im folgenden Kapitel 2.4 erläutert.

Diese Arbeit hat zum Ziel, einen Beitrag zur Entwicklung einer Schulentwicklungstheorie zu leisten. Die oben genannten kritischen Aspekte werden in dieser Arbeit aufgegriffen und als Anlass einer Weiterentwicklung genommen. Mit diesem Vorgehen wird auch dem kritisierten Theoriedefizit im Bereich der Schulentwicklung Rechnung getragen. Die Beantwortung der Forschungsfrage durch die Entwicklung des heuristischen Mehrperspektivenmodells im Sinne der Theorieerweiterung hat zur Aufgabe „Praxis aus der Distanz kritisch reflektieren zu können“ (Esslinger-Hinz 2006, S. 7). „Eine Theorie der Schulentwicklung dient als Folie zur Analyse von Schulentwicklungsprozessen; sie beleuchtet Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Schulentwicklungsprozessen“ (Bohl 2009, S. 554).

Zudem kann der Beitrag zur Schulentwicklungstheorie auf die Praxis transferiert werden, sodass dadurch fundierte Beratungs- und Entwicklungskonzepte entstehen (vgl. Bohl 2009, S. 554, Esslinger-Hinz 2006, S. 11). Dies soll aber nicht das primäre Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit sein. Es geht vorrangig darum, die Schulentwicklungsprozesse im Rahmen des Projekts in den einzelnen Schulen zu fokussieren bzw. zu analysieren, um dadurch eine systematische und strukturierende Perspektive entwickeln zu können und letztlich einen fundierten Theoriebeitrag zu leisten. Durch die Verwendung der Theorie des Neo-Institutionalismus, der vorrangig die Beziehungen zur institutionellen Umwelt fokussiert, wird auch der Forderung von Esslinger-Hinz entsprochen: „Theoriebildung kann dazu verhelfen, die Reduktion und Konzentration auf konkrete Ereignisse des Schulalltags zu relativieren und den größeren temporären und institutionellen Zusammenhang einzublenden“ (2006, S. 18). Durch die Verbindung des Neo-Institutionalismus mit der Mikropolitik, welche ihren Schwerpunkt auf Prozesse innerhalb einer Organisation legt, wird zudem dem Postulat von Bohl entsprochen. Dieser erläutert, dass bei einer Theorie der Schulentwicklung eine „mehrebenenanalytische Betrachtung der Mikro-, Meso-, und Makroebene und deren Vernetzung sowie Schnittstellen [mit] einzubeziehen“ (2009, S. 558, vgl. Altrichter; Rolff 2000, S. 7) sind. Auch Esslinger-Hinz erachtet es als essentiell, dass bei einer Schulentwicklungstheorie

gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen mit zu analysieren bzw. zu reflektieren sind (vgl. 2006, S. 11).

Esslinger-Hinz hat Kriterien festgelegt, die für eine Theoriebildung essentiell sind:

- „Sie muss eine kritische Distanznahme zur Einbindung von Schule und Unterricht in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse leisten.
- Sie muss einen Beitrag zur reflexiven Weiterentwicklung der Einzelschule durch Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen.
- Sie muss die Ebenen der Schule als Institution und Organisation, als Lehr- und Lernort sowie als Lebensraum integrieren.
- Sie muss in der Schulpädagogik verankert sein.
- Sie muss die Spannung zwischen Verallgemeinerbarkeit (Theorie) und Individualität von Schule (Praxis) umfassen.
- Sie muss als eigenständiger Theoriebestand konstruiert werden“ (2006, S. 29).

Diese Kriterien werden im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit beachtet. Allerdings, dies muss hier kritisch festgehalten werden, zeigt die Einzelfallstudie nur einen kleinen Ausschnitt der Schulentwicklungsprozesse. Die Forschungsergebnisse haben eine mittlere Reichweite und können als Ausgangspunkt für weitere Theorieentwicklungen dienen (vgl. Dedering 2007, S. 67).

Um dem Ziel der Forschungsarbeit – die Entwicklung des heuristischen Mehrperspektivenmodells und dem darauf basierenden Beitrag zur Schulentwicklungstheorie – Rechnung zu tragen, werden im folgenden Kapitel die beiden verwendeten Theorien eingehend erläutert. Dabei werden diese in den übergeordneten Forschungszusammenhang verortet, auf die Schulentwicklung bezogen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten beleuchtet. Ziel des folgenden Kapitels ist, Kategorienschemata auf Basis der Theorien für die empirischen Erhebungen zu erstellen.

3 ENTWICKLUNG THEORIEGELEITETER KATEGORIENSCHEMATA

3.1 Verknüpfung der Theorien und Analyseebenen

Der empirische Teil der Forschungsarbeit basiert auf zwei Theorien: zum einen auf der Mikropolitik und zum anderen dem soziologischen Neo-Institutionalismus.[27] Diese werden jeweils erörtert (3.2-3.3) und eine Verknüpfung zur Schulentwicklung hergestellt. Darauf aufbauend erfolgt anschließend die Erstellung der Kategorienschemata (3.5).

Die Theorie des Neo-Institutionalismus betrachtet vorrangig die Beziehungen der Institutionen (hier: Schulen, Schulamt, Studienseminar) untereinander, während die Mikropolitik einen Fokus auf den einzelnen Akteur in einer Organisation legt. Der Neo-Institutionalismus stellt den einzelnen Akteur, die Interessen sowie strategische Interessen und Macht weniger in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. Walgenbach 2006, vgl. Walgenbach; Meyer 2008, S. 115). Dies wird u. a. von Süß kritisch betrachtet und er plädiert für eine stärkere Akteursfokussierung im Rahmen von Institutionalisierungsprozessen (vgl. 2008, S. 68). Auch Senge erläutert, dass es als eine Schwäche des Neo-Institutionalismus betrachtet werden kann, dass das Eigenleben von Organisationen und die Aktivitäten einzelner Akteure“ (2011, S. 159) vernachlässigt wurde. Walgenbach analysiert dieses Problemfeld dahingehend, dass diese Kritik schon seit Ende der 1980er Jahre existiert, es bis heute allerdings keine „einheitliche und ausgearbeitete theoretische Grundlage [gibt], durch die deutlich werden würde, wie insbesondere Akteure und Interessen konzeptionell gefasst werden sollen, ohne fundamentale Widersprüche zu grundlegenden Annahmen der Theorie zu generieren“[28](2006, S. 391).[29]

[27] Wird im Folgenden vom Neo-Institutionalismus gesprochen, ist immer der soziologische Neo-Institutionalismus gemeint. Andere Ausprägungen dieser Theorie (wie der Rational-Choice-Ansatz oder der historische Institutionalismus) sind ausgeschlossen, da diese außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Kontextes befindlich sind.

[28] Diese Aussage findet sich in der leitenden Fragestellung der Arbeit wieder: Welchen Beitrag können die Theorien und das zu entwickelnde heuristische Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten leisten?

Diese Kritikpunkte werden in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und daher wird die Mikropolitik als zusätzliche theoretische Grundlage ausgewählt, um genau diese genannten Aspekte beleuchten zu können. Jene Theorie analysiert vor allem die Beziehungs- und Handlungsstrukturen der einzelnen Schulen. So wird sich erhofft, ein komplexes Bild des gesamten Implementierungsprozesses des Projekts auf allen organisationalen Ebenen zeichnen zu können. Zudem liegt die Vermutung nahe, dass sich die Betrachtung der Prozesse in den Schulen und die Prozesse zwischen den einzelnen Institutionen wechselseitig beeinflussen.

An manchen mikropolitischen Studien wird wiederum kritisiert, dass „die externen Beziehungen der Organisation[30] in Interaktionen zwischen individuellen AkteurInnen aufgelöst“ (Altrichter 2004, S. 90) wird. Vergessen wird oft, „die gesellschaftliche Einbettung organisationaler Interaktionen […] und die Kontextualisierung der Interpretation in jenen schul- und gesellschaftspolitischen Bedingungen (ebd.). Auch Altrichter und Salzgeber fordern in diesem Zusammenhang die Makro- und die Mikroperspektive hinsichtlich der Organisation Schule miteinander zu verbinden (vgl. 1995, S. 35). Dieser Kritikpunkt wird gleichzeitig von der Theorie des Neo-Institutionalismus aufgegriffen, der die externen Beziehungen sowie den schul- und gesellschaftlichen Kontext analysiert, um letztendlich die beiden Theorien – auf Basis der Kategorienschemata – über die eben genannten Aspekte miteinander verknüpfen zu können.

Schlussendlich werden in diesem Kapitel aus den beiden Kategorienschemata und vor allem aus deren Verbindungen Kernthesen entwickelt, aus denen in einem folgenden Kapitel Fragen für die empirische Erhebung erstellt werden.

---

[29] Es gibt derzeit zwei Ansätze die diesen Kritikpunkt aufgreifen. Zum einen werden der alte Institutionalismus (Selznick 1949) sowie zum anderen die Strukturationstheorie von Giddens (1984) mit dem Neo-Institutionalismus in Verbindung gebracht. Diese Ansätze sind jedoch noch nicht zufriedenstellend (vgl. Walgenbach 2006, S. 391).

[30] Die Begriffe Institution und Organisation werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Eine Begründung hierfür findet sich in Kapitel 3.3.2.

Analyseebenen der Forschungsarbeit

Wie bereits beschrieben, werden verschiedene Ebenen des Projekts (intra- und inter-organisational) analysiert. Der Forschungsgegenstand, das Projekt mit den verbundenden Institutionen (Schulen, Schulamt, Studienseminar), bildet in der vorliegenden Forschungsarbeit ein System. Ein System ist hier wie folgt allgemein definiert:

> *„Ein aus einzelnen Teilen (Teilsystemen) bestehendes (Gesamt-)System, das auf einer (mehr oder weniger) stabilen Ordnung beruht, eine bestimmte Integrationsleistung erbringt und gegenüber anderen Systemen einen bestimmten Grad an Geschlossenheit aufweist. Damit verfügen Systeme über eine (eigenständige) Struktur […]" (Schubert; Klaus 2011, S. 295).*[31]

Das Projekt besteht hierbei aus den teilnehmenden Institutionen (Teilsystemen), welche auf der Grundlage des Projektantrags agieren und sich somit folglich eine eigene Arbeitsstruktur geschaffen haben. Die Theorie des Neo-Institutionalismus bestätigt diese Vorgehensweise. Walgenbach erläutert, dass ein organisationales Feld (= System) aus Organisationen besteht, die in ein gemeinsames Sinnsystem (= hier: berufliche Schulbildung) eingebunden sind. „Das heißt, alle Organisationen, die einen Einfluss auf die Struktur, das Verhalten und das Überleben der Organisation haben [= hier: Schulamt, Studienseminar, Hessisches Kultusministerium (Anm. d. Forscherin)], etwa auch Behörden und Ämter […] können in die Analyse einbezogen werden" (2006, S. 367).

Die Theorie der Mikropolitik betrachtet dabei vorrangig die intra-organisationalen Prozesse, d. h. innerhalb einer Organisation. Der Fokus ist hier auf machtstrategische sowie nicht offenkundige Prozesse bzw. Handlungen der Akteure im Rahmen des Schulprojekts in den einzelnen Schulen gerichtet. Der Neo-Institutionalismus bildet die Theorie für denjenigen Bereich, der vor allem die Prozesse zwischen den Schulen sowie zwischen den Schu-

[31] Auch Weick beschreibt in seinen Ausführungen bspw. Schulleiter-stellvertretender Schulleiter- Schulinspektor als ein mögliches System (vgl.1976, S. 89).

len und den anderen Institutionen (Schulamt sowie Studienseminar) fokussiert (inter-organisationale Prozesse). Hier geht es vor allem um die isomorphen Prozesse Zwang, Mimese und normativer Druck (siehe DiMaggio; Powell 1983) sowie um mögliche machstrategische Prozesse zwischen den verschiedenen Institutionen.

Diese verschiedenen Ebenen (intra-organisational und inter-organisational) sollen auf der Basis des Mehrebenenmodells nach Bronfenbrenner (1981) verdeutlicht und eingeordnet werden.

Abbildung 4: Die vier Ebenen schulischen Handelns (entwickelt von Bronfenbrenner (1981) Ökologie der menschlichen Entwicklung; erweitert nach Kell 2006, S. 461; Alt 2001, S. 304)

Die Mikroebene ist ein „Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 39). Hier geht es um die Denk- und Handlungsstrukturen von Individuen (vgl. Alt 2001, S.

304). Diese Ebene ist eingebunden in die Mesoebene; in ein sogenanntes übergeordnetes soziales System. Im Fokus stehen auf dieser Ebene besonders die Entstehung und Reproduktion von Macht. Die Exoebene impliziert das Bildungssystem, Gesetzesverabschiedungen und Bildungsstandards. Die Ebene der Gesellschaft ist dieser übergeordnet und schließt Politik, kulturelle Werte, Menschen- und Weltbilder, Wirtschaft und Traditionen mit ein (Makroebene). Diese haben Auswirkungen bis auf die Mikroebene.

Werden die zwei fokussierten Ebenen mit ihren jeweiligen Theorien der Forschungsarbeit hieran angelegt, wird deutlich, dass die intra-organisationalen Prozesse einer Schule bzw. die Handlungen der einzelnen Akteure auf der Mikroebene zu finden sind. Die inter-organisationale Ebene, d. h. die Prozesse zwischen den einzelnen Schulen sind auf der Mesoebene (der Institutionen-Ebene) anzutreffen. Die Institutionen des Studienseminars sowie des Schulamts können zwischen der Meso- und der Exoebene angesiedelt werden, da vor allem das Schulamt als Projektleitung bestimmte Vorschriften und Regelungen (Standards) verabschiedet. Auch das Hessische Kultusministerium, welches das Projekt genehmigt hat, ist Teil des Bildungssystems und folglich auf der Exoebene zu finden. Die einzelnen Lehrer der Projekte spielen auf der Exoebene meist keine aktive Rolle. Lediglich ein kleiner Teil der Lehrerschaft der Schule arbeitet als Ausbilder im Studienseminar oder ist abgeordnet an das Schulamt. Dennoch werden sie von den Entscheidungen der einzelnen Institutionen in ihrer Arbeit beeinflusst (vgl. Amann 2009, S. 15).

Der Neo-Institutionalismus betrachtet sowohl die Meso- als auch die Exoebene. Die Mikropolitik dagegen fokussiert das Handeln der einzelnen Akteure in den Organisationen und berücksichtigt als handlungstheoretisches Konzept sowohl die Mikro- als auch die Mesoebene (vgl. ebd.).

3.2 Mikropolitik

Wird die Forschung der Mikropolitik insgesamt betrachtet, lässt sich feststellen, dass es kein einheitliches Forschungskonzept gibt und unterschiedliche

Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. Jägersberger 2010, S. 11). Daher wird eine relativ allgemeine Definition verwendet, die Kriterien impliziert, welche eine breite Sichtweise auf das Feld der Mikropolitik zulässt.

Die Mikropolitik bezeichnet im Allgemeinen

> *„diejenigen Aushandlungsprozesse im Spannungsfeld von Individuum und Organisation, die der Verwirklichung und dem Ausgleich unterschiedlicher Ziele und Interessen der Organisationsmitglieder dienen und aus denen sich in der Regel Auswirkungen auf die Machtstruktur" (Neuberger 2006a, S. 6) ergeben.*

Entscheidend ist, dass die Mikropolitik diese Prozesse als wesentlich für die „Konstituierung und die Arbeitsweise von Organisationen ansieht" (Altrichter 2004, S. 85).

Die Mikropolitik hat ihre Ursprünge in den Wirtschaftswissenschaften. Burns (1961) mit seiner Schrift „Micropolitics: Mechanisms of Institutional Change" war einer der ersten Wissenschaftler, der den Begriff Mikropolitik systematisch einsetzte. Für ihn impliziert der Begriff einen politischen Charakter und beschreibt die Verhältnisse innerhalb von Organisationen. „They are also social systems within which people compete for advancement; in so doing they make use of others. Behavior is identified as political when others are made use of as resources in competitive situations" (Burns 1961, S. 257).

Bosetzky (1972) führte den Begriff in den deutschen Sprachraum ein. Er erläutert das Phänomen der Macht in Organisationen und untersucht die politischen Strategien und das karriereorientierte Verhalten von Managern in großen (bürokratischen) Unternehmen (vgl. Alt 2001, S. 308). Bosetzky beschreibt, dass es in der Wirklichkeit der Organisationen immer um die Suche nach Macht sowie ihrer Kumulation und Verteidigung geht (vgl. 1972, S. 121). Er fasst die Mikropolitik als eine verhaltenswissenschaftliche Kategorie auf und setzt sich mit dem Machiavellismus als Persönlichkeitsdisposition auseinander (vgl. Neuberger 1995, S. 113). Dies ist eine „zynisch, rein am Erfolg des Machtgewinns orientierte Charakterhaltung" (vgl. ebd., S. 111). Merkmale einer machiavellistischen Person sind beispielsweise bei der gezielten Auswahl von Hel-

fern zu beobachten. Sie haben niemals die anderen, „sondern immer ihre [eigenen] Ziele und Interessen im Auge“ (Bosetzky 1977, S. 122). Kritisiert wird dieses Konzept sehr deutlich, da die Betrachtung isolierter Persönlichkeitsmerkmale eine minimale Erklärungskraft in Bezug auf Handeln in konkreten sowie komplexen Situationen hat (vgl. Neuberger 1995, S. 111).

Crozier und Friedberg verfassten einen neueren mikropolitischen Ansatz (strategische Organisationsanalyse) und damit hielt diese Theorie Einzug in die Soziologie sowie vor allem in die Organisationswissenschaften (vgl. Crozier; Friedberg 1993, Mintzberg 1992). Die zentrale Kategorie bei Crozier und Friedberg ist das Machtspiel bzw. die Spielmetapher. Die Struktur sowie die Funktion einer Organisation wird als eine Folge von „(Macht-)Spielen relativ autonom handelnder individueller und kollektiver Akteure“ (Stapel 2001, S. 15) aufgefasst. Diese Handlungen implizieren bspw. taktieren, riskieren, gegenseitige Abhängigkeiten oder Vertrauen. „Das Spiel ist für uns vielmehr als ein Bild, es ist ein konkreter Mechanismus, mit dessen Hilfe die Menschen ihre Machtbeziehungen strukturieren und regulieren und sich doch dabei die Freiheit lassen“ (Crozier; Friedberg 1993, S. 68). Die Akteure einer Organisation halten sich also an gewisse Spielregeln, die auf der bereits vorhandenen Struktur von Organisationen basieren. Durch diesen Vorgang reproduzieren sie diese Regeln für die jeweilige Organisation (vgl. Altrichter 2004, S. 95).

Ortmann et al. (1990) erweitert die Spielmetapher von Crozier und Friedberg mit Hilfe der Strukturationstheorie von Giddens. Er modifiziert und ergänzt diese Theorie um weitere sechs Dimensionen der Machtausübung. Des Weiteren führt er die Unterscheidung zwischen autorativen (abstrakte Aspekte wie Zeit, Raum und Beziehungen von Menschen) und allokativen (materielle Aspekte und Produktionsgüter) Machtressourcen sowie zwischen Routine- und Innovationspielen ein.

Überdies rücken in seinen Ausführungen die Dualität von Struktur (Herrschaft) und Handlungen (Machtausübung und Politik) in den Mittelpunkt (vgl. Ortmann et al. 1990).[32]

„Zentrales Interesse der Mikropolitik [sowie auch der vorliegenden Forschungsarbeit (Anm. d. Forscherin)] ist die Rekonstruktion des Organisationsgeschehens“ (Kuzmanovic 2003, S. 8). Die Mikropolitik wendet sich von einer rationalistischen Herangehensweise ab und fokussiert die unauffällige Feinstruktur des Handelns der verschiedenen Akteure bzw. scheinbar irrationale Vorgänge in Organisationen. Ihr geht es nicht um die Bildung von Typisierungen oder Objektivierungen und Ableitungen zweckrationaler bzw. ökonomischer Kalküle“ (ebd., S. 10), sondern um eine nicht instrumentelle Betrachtungsweise einer Innovation, in der die Ursachen für „Blockaden bei Reformprozessen über Spiele und Strategien aufgeschlüsselt und legitime oder gar zweifelhafte Interessen der Akteure entdeckt werden können“ (ebd., S. 10). Ausgegangen wird in dieser Theorie nicht von der Zielkohärenz einer Organisation, sondern von Zieldiversitäten (vgl. Altrichter; Posch 1996, S. 100), die durch die „formalen und informellen Spielregeln reguliert werden und somit zu konfligierenden Machstrategien von Organisationsmitgliedern führt“ (Ortmann et al. 1990, S. 55). Betrachtet werden also (auch in der vorliegenden Forschungsarbeit) die Zieldiversitäten des organisationalen Handelns, die in den Interaktionen und Beziehungen der Akteure liegen. Diese Zieldiversitäten können aus rechtlichen Vorgaben rekurrieren. Da bspw. die schulischen Lehrpläne sehr allgemein gehalten und damit konkretisierungsbedürftig sind, müssen die Akteure die Zielvorgaben in konkrete Handlungen modifizieren. Auch können sich die Zielkonzepte auf formeller, informeller und individueller Ebene unterscheiden. Altrichter führt weiter aus, dass es u. U. auch passieren kann, dass „die offiziellen Organisationsziele manchen Akteuren gar nicht bekannt

[32] Auf die theoretischen Ausführungen von Burns, Bosetzky sowie Ortmann wird in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen. Sie werden der Vollständigkeit halber im Zuge der geschichtlichen Ausführung der Theorie der Mikropolitik behandelt, beziehen sich allerdings nicht explizit auf mikropolitische Perspektiven in Schulen.

[sind] oder von anderen ignoriert, unterlaufen, als irrelevant oder unsinnig abgetan“ (2004, S. 15) werden.

In der vorliegenden Arbeit wird eine individualistische und verhaltenswissenschaftliche Perspektive eingenommen. Laut Neuberger geht es hier um eine spezielle Betrachtungsweise, in welcher der Eigensinn der einzelnen Akteure in den Blick genommen wird. „Die Subjekte [versuchen] in organisationalen Kontexten ihre Identität zu behaupten bzw. zu entwickeln, eigene Bedürfnisse oder Interessen zu verwirklichen, sich mit anderen zu verbünden. Dies führt zu der Frage, wie die Subjekte mit Strukturen umgehen“ (Neuberger 1995, S. 15). Daher wird auf das organisationale Handeln der Akteure ein besonderer Fokus gelegt.

Organisationales Handeln ist

> *„immer Ausdruck und Verwirklichung einer wenn auch noch so geringen Freiheit. Das Verhalten ist Ergebnis einer Wahl, mithilfe derer der Akteur die Gelegenheiten ‚am Schopfe ergreift‘, die sich im Rahmen der ihn einschränkenden Zwänge bieten. Es ist daher niemals völlig voraussehbar, denn es ist nicht determiniert, sondern im Gegenteil immer kontingent“ (Crozier; Friedberg 1993, S. 27).*

Daraus folgt, dass das Handeln nicht immer dem Zweck der Organisation folgt, sondern sich nach individuellen Interessen wie Geld, Prestige, Erhalt oder Ausbau autonomer Handlungsmöglichkeiten, unterschiedlichen Werten und Weltsichten etc. richtet. Ebenso schließt sich daran an, dass durch das Handeln nach Eigeninteressen, häufig Konflikte entstehen können, da die Interessen anderer Akteure beeinträchtigt werden (vgl. Blickle; Solga 2006, S. 638). Oft geht es den Akteuren um die Erweiterung oder den Schutz ihres eigenen Handlungsspielraums, was durch die Kontrolle von organisationsrelevanten Ressourcen geschieht. Dies können bspw. materielle Ressourcen (Zeit, Budget, Infrastruktur), organisationale Ressourcen (Vorschriften oder Positionen), die „spezifische Handlungen und Entscheidungen ermöglichen und legitimieren“ (Altrichter 2004, S. 89), normative/ideologische Ressourcen

(Werte, welche die Organisation definieren) und informationelle Ressourcen sowie soziale und personale Ressourcen sein (vgl. ebd., S. 87).

Politik wird als interessengeleitete Machtausübung bzw. „als interessengeleitete Einflussnahme“ (Elsik 1997, S. 12) definiert. Neuberger definiert acht Merkmale des Politischen in Organisationen: Akteursperspektive, Interessenbezug des individuellen Handelns und das damit verbundene Konfliktpotential, Intersubjektivität (Eingebundenheit in soziale Beziehungen zu anderen Subjekten), Macht (Einflussnahme auf Andere), Dialektik der Interdependenz (Umgang der Akteure mit ihrer wechselseitigen Abhängigkeit), Legitimation (Rechtfertigung von Handlungen und Ordnungen, die nicht natürlich und objektiv sind), Zeitgebundenheit (Umgang mit Veränderungen) und Ambiguität, d. h. die Mehrdeutigkeit und Intransparenz entstehend durch interessengeleitetes Handeln (vgl. Neuberger 1995, S. 18 ff.).

Wie in den vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden ist, spielt bei allen Wissenschaftlern[33] im Themenbereich der Mikropolitik, der Begriff der Macht eine essentielle Rolle. Das Machtgefüge in Organisationen und die damit verbundene subjektive Betrachtungsweise und diverse Interessen sowie Handlungsstränge der Akteure sind ein wichtiges Analysefeld. Der Begriff Macht wird in der vorliegenden Forschungsarbeit als zentrale Kategorie verwendet. Nach Webers Definition, bedeutet Macht „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1980, S. 28). Auch Küpper und Felsch (2000) identifizieren Macht als die wesentliche Dimension der Mikropolitik, ebenso wie Crozier und Friedberg, die in ihren theoretischen Ausführungen die Begriffe System, Macht und Akteur als die Basiselemente definieren (vgl. Elsik 1997, S. 15). Macht wird in der Mikropolitik allerdings nicht negativ besetzt, sondern stellt „einen täglichen Mechanismus unserer sozialen Existenz dar“ (Crozier; Friedberg 1993, S. 17). Macht (und damit mikropolitisches Handeln) stellt ein alltägliches Phänomen dar, und ist als eine Beziehung zwischen den Akteuren, nicht als einen Besitzstand zu betrachten.

[33] Genannt sind hier stellvertretend Crozier; Friedberg, Ortmann, Neuberger und Bosetzky.

„Macht stellt ein Kräfteverhältnis dar, aus dem eine Seite der Beteiligten mehr Nutzen ziehen kann als die andere […]. Macht wird also als wechselseitige Einflussnahme verstanden“ (ebd.). Neuberger expliziert, dass Macht durch den Besitzenden sichtbar gemacht wird. Dies geschieht bspw. durch „bürokratisch-hierarchische Organisationen, Zeichen, Handlungen und Aussagen […]“ (Neuberger 1995, S. 130). Diese Handlungen sind oft vieldeutig, sodass es schnell zu Missverständnissen und Konflikten in sozialen Interaktionen kommen kann (vgl. ebd.). Es wird ersichtlich, dass Macht vor allem durch Kommunikation geschieht. „Der Zugang zur Informationsstruktur in der Organisation eröffnet die Möglichkeit zur Kontrolle und Manipulation von Informationen“ (Jägersberger 2010, S. 34). Der Transport von Informationen und dessen Interpretation spielt eine essentielle Rolle (vgl. ebd., S. 28). Durch die Interpretation wird die Information folglich nicht mehr „als reale Abbildung von Wirklichkeit gesehen, sondern als interpretierte Realität des jeweiligen Akteurs“ (ebd.). Die möglichen, darauf folgenden Handlungen des Akteurs, basieren auf dieser Art von Realität.

Wie bereits beschrieben, ist der Machtbegriff an sich in der Mikropolitik nicht negativ konnotiert. Allerdings überwiegt in der Forschung eine negative Assoziation mit dem Begriff der Mikropolitik. Häufig wird deutlich hervorgehoben, dass durch mikropolitische Prozesse das Ziel der Organisation nicht im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern die individuelle Erreichung von Interessen und der damit verbundenen Benachteiligung der anderen Akteure. „Durch den Einfluss dieser negativen Aspekte wurde und wird Mikropolitik als ein dysfunktionales leistungsfeindliches, unfaires, schädliches und egoistisches Verhalten eingestuft“ (Jägersberger 2010, S. 41). Neuberger hebt allerdings hervor, dass mikropolitisches Handeln durchaus positive Konsequenzen haben kann. Akteure können durch unkonventionelles Handeln oder durch aktives Mitdenken in den organisationalen Prozessen sowohl gleichzeitig legitime Organisationsziele erreichen als auch persönliche Interessen verwirklichen (vgl. Neuberger 2006b, S. 190). Auch Altrichter unterstützt diesen Aspekt, indem er davor warnt, die negativen Konsequenzen mikropolitischer Prozesse überzubetonen

(vgl. 2004, S. 89). In der vorliegenden Forschungsarbeit soll dieser Aspekt der negativen und positiven Wirkungen von Mikropolitik mit bedacht werden. Dies bedeutet, dass bestimmte Strategien und Taktiken durchaus positive Wirkungen sowohl auf die organisationalen als auch auf die persönlichen Ziele haben können.

3.2.1 Strategien und Taktiken mikropolitischer Prozesse

Akteure sind in der Lage, organisationale Formal-, Ressourcen-, und Informationsstrukturen mit unterschiedlichen Taktiken und Strategien zu kontrollieren und die Handlungen anderer Akteure zu beeinflussen (vgl. Küpper; Felsch 2000, S. 151). „Im Hintergrund steht immer die Intention, den Einfluss oder die Macht so zu steigern, damit angestrebte Ziele verwirklicht werden können“ (Jägersberger 2010, S. 13). Solche Handlungen passieren in jenen Feldern, die „Ungewissheitszonen“ (Crozier; Friedberg 1993, S. 60) implizieren. Um diese Unsicherheiten bzw. Grauzonen zu minimieren, werden Spielregeln geschaffen und/oder Taktiken entwickelt, um die eigenen machtbegründeten Interessen durchzusetzen. Die Macht eines Einzelnen ist umso größer, je unvorhersehbarer sein Handeln für andere ist. „Daher versucht er, seine Ungewissheitszonen weiter auszudehnen und die Ungewissheitszonen der anderen Akteure einzuengen“ (Alt 2001, S. 317). Werden Taktiken oder Strategien verwendet, ist es essentiell, dass dies möglichst unscheinbar erfolgt, damit ein „Schein von Legitimität“ (Küpper; Felsch 2000, S. 193) gewahrt werden kann.

Äquivalent zu den uneinheitlichen Definitionen der Mikropolitik, existieren auch diverse mikropolitische Strategien und Taktiken mit unterschiedlichen Differenzierungen. Laut Jägersberger gehören zu den bekannten Taktiken und Strategien „jene von Marwell, Schmitt (1967), Allen; Madison et al. (1979), Kipnis; Schmidt et al. (1980), Zansi; Arthur et al. (1991), Yukl; Tracey et al. (1992), Fairholm (2009), Tepper (1995) […] Blickle“ (1995) (2010, S. 14). Hinzu kommen zusätzlich die Taktiken von Schriesheim und Hinkin (1990). Neuberger macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Begriffe ‚Taktik‘

und ‚Strategie' nicht eindeutig verwendet werden. „Einige Autoren halten es für sinnvoll nach Mustern oder Kombination von Einzel-Taktiken zu suchen. Solche Muster werden meist Strategien genannt" (Neuberger 2006b, S. 195). Diese Strategien bzw. Taktiken basieren alle auf durchgeführten Studien.

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Studien kurz vorgestellt. Ziel ist es, zu verdeutlichen, dass sich die meisten mikropolitischen Studien mit betriebswirtschaftlichen Feldern befassen. Dadurch kann die Verwendung der Strategien und Taktiken von Altrichter und Posch (1996) – die sich mit mikropolitischen Prozessen in der Institution Schule auseinandersetzen – legitimiert werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die befragten Akteure der Studien. Die Studie von Marwell und Schmidt von 1967 impliziert eine Befragung von Collegestudierenden hinsichtlich möglicher anwendbarer Techniken in hypothetischen alltäglichen Situationen. Allen und Madison et al. (1979) hingegen führten mit 87 Personen in unterschiedlichen unternehmerischen Positionen in der Elektroindustrie („thirty executive officers, twenty-eight high-level staff managers, twenty-nine supervisors") (1979, S. 77) Interviews hinsichtlich der organisationalen Politik und der Taktiken und Charakteristiken ihrer Akteure.

Die 1980 erschienene Studie von Kipnis und Schmidt et al. impliziert ein mehrstufiges Verfahren (Schreiben eines Aufsatzes, Fragebogen), welches die Befragten durchlaufen haben. Die Befragten befanden sich zu dem Zeitpunkt der Studie alle in „graduate business courses part-time" (Kipnis; Schmidt et al. 1980, S. 441) und arbeiteten in Managerpositionen in der Ingenieurs- und Technikbranche. Auch Zansi und Arthur et al. (1991) beziehen ihre Studie auf Alumni einer Business School. Diese arbeiteten in dem Zeitraum der Studie in den Bereichen Marketing, Verkauf, Produktion, Ingenieurswesen, Verwaltung, Service und im Finanzwesen. Zansi und Arthur beschäftigten sich in ihrer Untersuchung mit dem Zusammenhang von Karrierestrategien und politischen Taktiken in Organisationen.

Yukl und Tracey (1992) analysieren in ihrer Studie „how a manager's use of nine different influence tactics is related to target task commitment and the manager's effectiveness" (S. 525). Ergebnisse wurden durch einen Fragebo-

gen erlangt, welcher durch „subordinates, peers, and the boss of each manager" (ebd.) ausgefüllt wurde.

Werden die Machttaktiken von Fairholm (2009) eingehend betrachtet, wird deutlich, dass er die Beziehungen zwischen den Hierarchieebenen einer Institution analysiert. Ihm geht es vorrangig um die organisationalen Beziehungssystemen von Vorgesetzten und seinen Mitarbeitern sowie um das Verhältnis auf gleicher Ebene (vgl. Fairholm 2009, S. 7) in erwerbswirtschaftlichen Organisationen. Mit einer ähnlichen Forschungsfrage beschäftigt sich auch Tepper (1995), der die Kommunikationsstrategien von jüngeren Angestellten mit ihren Abteilungsleitern im Bereich Management und Technik analysiert. Auch Blickle (1995) lässt sich hier einordnen. Er führte eine Befragung mit Beschäftigten in Organisationen zu der Frage durch, wie Personen erfolgreich Vorgesetzte, Kollegen und Untergebene beeinflussen können.

In allen Studien werden zwischen acht und vierzehn verschiedene Taktiken und Strategien entwickelt. Neuberger prüft diese kritisch und kommt zu dem Ergebnis, dass die Erklärungskraft dieser begrenzt erscheinen (vgl. 2006b, S. 199). „Nachdem die erste Sichtung des Gebiets abgeschlossen ist und sich immer wieder ähnliche Markierungen herausstellen, ist in dieser Suchrichtung über das bereits Geleistete hinaus kein signifikanter Fortschritt mehr zu erwarten" (ebd.).

Auch wird in der Analyse der verschiedenen Studien deutlich, dass die Befragten immer in Bereichen des Managements und des Marketings arbeiten oder im Verkauf, in der Produktion, im Ingenieurwesen, in der Verwaltung oder im Finanzwesen tätig sind. Dieses Ergebnis wird von Altrichter bestätigt, der expliziert, dass die mikropolitische Perspektive in der Organisationstheorie ursprünglich für Profitorganisationen formuliert wurde (vgl. 2004, S. 86). Dementsprechend befasst sich keine der genannten Studien mit Taktiken und Strategien in der Institution Schule. Da die Institution Schule einerseits nicht erwerbswirtschaftlich agiert und andererseits eine differente Hierarchiestruktur aufweist, erscheint ein Transfer der beschriebenen Taktiken und Strategien auf die Institution Schule problematisch. Zudem implizieren die einzelnen Stra-

tegien eine differente Komplexität. Ein Transfer zu schulischen Prozessen kann auch hier als kritisch gesehen werden. Zudem ist fraglich, ob mit der qualitativen Forschungsmethode des leitfadengestützten Interviews tatsächlich die Möglichkeit offeriert wird, jene differenzierten Taktiken/Strategien zu erfahren (die größtenteils quantitativ erhoben wurden), da dies u. U. sensible Handlungsstrukturen betreffen können.

Altrichter und Posch (1996)[34] hingegen befassen sich ausschließlich mit mikropolitischen-machtstrategischen Prozessen in Schulen. Diese Strategien und Taktiken basieren auf eigens durchgeführten qualitativen Fallstudien in Schulen und erscheinen daher weniger komplex und durchaus praktikabel, auch im Hinblick auf die möglichen Ergebnisse der Interviews in der empirischen Erhebung. Diese Kategorien sowie schulisch-mikropolitische Aspekte von Ball (1987), Baldrige (1971) und Kuzmanovic (2003) werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.2.2 Mikropolitik in Schulen

Die Organisation der Schule unterliegt einer stetigen Entwicklung sowie Innovationen. Kommt es beispielsweise zu curricularen oder organisatorischen Innovationen, divergieren auch die Zieloptionen hinsichtlich dieser Änderung. Daher finden sich auch in der Schule verschiedene Interessen der Akteure und damit verbundene Machtprozesse. Hinsichtlich der Schulentwicklungsprozesse sind Altrichter und Posch zwei wichtige Forscher auf diesem Gebiet. Die Organisation Schule stellt insofern eine Besonderheit dar, als dass diese eine schwierige interne Organisation aufgrund ihres geringen Differenzierungsgrads auf der Ebene der Arbeitsorganisation impliziert (vgl. 1996, S. 94). Altrichter und Posch identifizieren durch die Arbeit an Fallstudien, mikropolitische-machtstrategische Prozesse in Schulen und fragen danach, welche Strategien und Techniken die Akteure anwenden, um ihre Position zu sichern, Macht auszuspielen, ihre eigenen Existenzbedingungen zu optimieren sowie

[34] Die mikropolitisch-machtstrategischen Prozesse von Altrichter und Posch in Bezug auf die Organisation Schule werden für die empirische Untersuchung als Ausgangsbasis verwendet.

Handlungsräume zu sichern. Eine Strategie um Macht zu sichern, ist der Besitz einer formellen Position, in der Normen und Verfahren kontrolliert werden können. Inhaber solcher formellen Positionen ist es möglich, bestimmte Sanktionen auszusprechen. Dennoch, so Altrichter und Posch, finden formelle und informelle Sanktionsmöglichkeiten in der Schule aufgrund autonomer Handlungsspielräume selten Anwendung (vgl. ebd. 1996, S. 106). Eine weitere Taktik zur Machterhaltung ist die Grenzziehung zwischen Einflussbereichen. In Schulen können dies bspw. Fachgrenzen sein, die „wichtige Grenzen des Einflusses abstecken“ (ebd., S. 106). Auch der Aufbau von Bindungen und Vertrauen spielt eine Rolle bezüglich mikropolitischer Strategien. Letztlich ist es einer Organisation nicht möglich, sich nur durch Kontrolle handlungsfähig zu halten. Durch den Aufbau von Vertrauen wird daher das Feld der Kontrollaufgaben minimiert (vgl. ebd.). Weitere Taktiken zur Machterhaltung sind die Opposition und der Widerstand. Hier geht es vor allem um den „Wettbewerb der Aufmerksamkeit und [die] Akzeptanz des Publikums“ (vgl. ebd., S. 107). Ähnliche Taktiken sind die des Boykotts („passiver, nicht öffentlich artikulierter Widerstand“ (ebd.)) und der Eskalation (explizierte und persönliche Konflikte). Auf Kommunikation basierende Taktiken sind, nach Altrichter und Posch, die Strategie der Kontrolle des Informationsflusses und das Verbreiten von Tratsch und Gerüchten (vgl. ebd., S. 109 ff.) Darüber hinaus identifizieren die beiden Autoren die Taktik der Offenheit und rationaler Prüfung der Innovationen. Werden Innovationen nicht kritisch geprüft, so kann eine wirkliche Akzeptanz nicht hergestellt werden. Werden andererseits neue Entwicklungen analysiert, kann es passieren, dass Akteure angreifbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 110 f.). Das Management der Außenwirkungen sowie die Beziehungspflege und externe Beziehungen sind weitere mikropolitische Strategien. Diese Taktiken spielen bspw. eine wichtige Rolle, um plötzlich negative Reaktionen bei innovativen Veränderungen zu vermeiden und Koalitionspartner zu halten oder zu gewinnen (vgl. ebd.). Die Kontrolle von organisationsrelevanten (materiellen, normativen, sozialen und personale) Ressourcen ist ebenso eine essenti-

elle Taktik. Vollendete Tatsachen schaffen, ist die letztgenannte mikropolitische Strategie von Altrichter und Posch (vgl. ebd.).

Jene von den Autoren identifizierten Strategien werden als grundlegende Kategorien für die Forschungsarbeit verwendet und mit der empirischen Erhebung erweitert.[35] In diesem Zusammenhang ist die Wahrnehmung der Strategien und Taktiken zu erwähnen. Altrichter stellt fest, dass Junglehrer mikropolitische Prozesse kaum wahrnehmen bzw. interpretieren (vgl. 2004, S. 99). Auch Blickle et al. bestätigt diese Annahme mit seiner Hypothese, dass „je höher jemand in der Hierarchie einer Organisation angesiedelt ist, desto stärker ist seine Wahrnehmung von Mikropolitik in der Organisation“ (2006, S. 642).

Ball (1987) identifiziert auf der Basis eigener Studien in US-amerikanischen Schulen, drei Arten von Interessen bei Lehrern bezüglich mikropolitisch-machtstrategischer Prozesse bei schulischen Innovationen. Zum einen kann dies persönliches Interesse im Sinne von materiellem Streben wie beispielsweise Optimierung der Arbeitskonditionen sowie Kontrolle von Ressourcen (Zeit, Materialien und Räumlichkeiten) sein. Zweitens kann das Interesse ideologisch orientiert sein und eine philosophische Grundrichtung implizieren, drittens ist das Eigeninteresse eine Möglichkeit im Rahmen der Interessenentwicklung (Charakter, Entwicklung einer individuellen Lehreridentität) (vgl. Ball 1987, S. 17). Überdies identifiziert er die Taktik des Aufbaus wechselseitiger Verpflichtungen, Bildung von Gruppen und Koalitionen. Diese Strategie ist vor allem bei Prozessen wichtig, die nicht formal oder vertraglich geregelt sind (vgl. ebd., S. 233).

Des Weiteren erkennt Baldrige (1971) bezüglich der Innovationsprozesse vier Typen von Akteuren in einer Institution. Die ‚Officials‘ sind politisch involviert und haben entscheidungsrechtliche Verantwortung. Diese Gruppierung impliziert meist die Schulleitungsebene. Die zweite Gruppe stellen die ‚Activists‘ dar. Sie sind stark in politische Bewegungen involviert und wollen diese auch

[35] Diese Strategien werden in Kapitel 3.5 tabellarisch differenziert dargestellt.

beeinflussen. Sie stellen allerdings meist eine kleine Gruppe dar und verhalten sich loyal zur eigenen Schule. Die ‚Attentives' werden als „sideline watchers" (Baldrige 1971, S. 178) definiert. Sie werden nur aktiv, wenn die Situation brisant wird. Die vierte Gruppe ‚Apathecis' ist jene, die kaum an Innovation partizipiert, selten an Sitzungen teilnimmt und sich nicht um politische Belange kümmert (vgl. Baldrige 1971, S. 178 ff.). Zudem stellt Hannan in seiner Studie von 1980 fest, dass die älteren Lehrer an ihren traditionellen Lehr-Lernmethoden festhalten und diese auch gegen die jüngeren Lehrer verteidigen (vgl. 1980, S. 312). Die wirklichen Innovationen, so Ball, werden vor allem von den jüngeren Lehrern initiiert. Ist jedoch der Schulleiter gegen Änderungen, ist es schwierig Innovationen zu erreichen (vgl. Ball 1987, S. 79).

In einer Schule existieren stetig Widersprüche sowie mehrdeutige Instruktionen oder unklare Präferenzen. Kommt es zu Innovationen oder Änderungen in einer Organisation, ändern sich u. U. Regeln, Ausgangsbedingungen, Ansprüche, externer Druck und es entstehen neue Aushandlungs-, Entscheidungs- und Kompromissbildungsprozesse. Dadurch sind intensivere „Prozesse von mikropolitischer Relevanz zu erwarten" (Altrichter 2004, S. 98). Altrichter und Posch führen weiter aus, dass durch eine Innovation aktiv eine neue Aufgaben- und Beziehungsstruktur aufgearbeitet werden muss (vgl. 1996, S. 60). Neue Ansprüche, so die Hypothese, können intern, d. h. selbst auferlegt sein, aber auch von außen (externer Druck) entstehen. Gerade Schulen sind abhängig von der Meinung der Öffentlichkeit (vgl. Ball 1987, S. 253). Dies kann dann entweder „zu neuem Lernen führen oder zu einem Gefühl der Überforderung" (ebd., S. 59). Kuzmanovic führt in ihren Ausführungen die These an, dass bottom-up Prozesse[36] als Implementierungsstrategie essentiell sind, „als sie tendenziell mit den Akteuren vor Ort entwickelt zu einer größeren Akzeptanz und Erfolg führen" (2003, S. 11). Top-down Prozesse hingegen bringen einen geringeren Erfolg ein, da sie nicht aus der Perspektive der Akteure entwickelt worden sind. „Eine Vorwegnahme von Verhaltenszuschreibungen, die

[36] In der Politik bezeichnet der bottom-up Prozess die von der politischen Basis ausgehende Wirkungsrichtung einer Bewegung; top-down sind hingegen jene Projekte, die zentral koordiniert und finanziert werden (vgl. Nohlen; Grotz 2007, S. 130).

Defizite herausarbeitet und anschließend mit ausgearbeiteten Aktivitätsmustern auf die Akteure oktroyiert, ist sicherlich zum Scheitern verurteilt (vgl. ebd., S. 12). Dies sehen Altrichter und Posch ähnlich und behaupten, dass das Schulklima darunter leidet, wenn Innovationen als ein Muss aufgefasst werden (vgl. 1996, S. 65).[37]

Die Strategien und Taktiken mikropolitischer-machtstrategischer Prozesse von Altrichter und Posch (1996) sowie die ausgeführten Thesen von Ball (1987), Baldrige (1971) und Kuzmanovic (2003) werden im Folgenden als deduktiv erstellte Kategorien verwendet[38], die als Basis für die empirische Erhebung dienen sollen. Diese Kategorien erscheinen, auch aufgrund erster Beobachtungen des Implementierungsprozesses des Projekts, als mögliche interessante Aspekte. Sie zeichnen sich ebenfalls vor allem dadurch aus, dass sie zwar sensible Prozesse in Organisationen ansprechen, aber nicht so komplex sind, als dass sie im Interview nicht erfragt werden könnten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Theorie der Mikropolitik folglich den Akteur und dessen Handlungen mit anderen im Rahmen von Institutionalisierungsprozessen betrachtet. Da dies nicht ausreicht, um ein ganzheitliches Bild des Implementierungsprozesses des Projekts auf allen Ebenen zu erhalten, wird im Folgenden nun die Theorie des Neo-Institutionalismus näher erläutert. Diese soll im späteren Verlauf vorrangig dazu genutzt werden, um die Beziehungen der Schulen untereinander zu analysieren.

3.3 Neo-Institutionalismus

Wie bereits in Kapitel zwei deutlich wurde, spielen Organisationstheorien in Schulentwicklungsprozessen im Rahmen der theoretischen Fundierung eine große Rolle. Der Neo-Institutionalismus ist eine Organisationstheorie, wobei diese eine neue Perspektive bzw. einen neuen Blickwinkel auf Organisationen

[37] Wird im Folgenden vom Neo-Institutionalismus gesprochen, ist immer der soziologische Neo-Institutionalismus gemeint. Andere Ausprägungen dieser Theorie (wie der Rational-Choice-Ansatz oder der historische Institutionalismus) sind ausgeschlossen, da diese außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Kontextes befindlich sind.
[38] Siehe Tabellen in Kapitel 3.5.

einnimmt. Hasse und Krücken (1999) beschreiben, dass „dieser theoretische und empirische Forschungsansatz in den letzten ca. 25 Jahren entstanden [ist]. Er hat sich seither nicht nur als eine wesentliche Bereicherung der Soziologie erwiesen, sondern auch benachbarte Disziplinen und Forschungsfelder beeinflusst" (Hasse; Krücken 1999, S. 5). Erkennbar sind neo-institutionalistische Bezüge in der Politikwissenschaft, der Ökonomie sowie vor allem in der Soziologie.

Im deutschsprachigen Raum und im Rahmen der Erziehungswissenschaft wurden auf neo-institutionalistische Überlegungen erst in den letzten fünfzehn Jahren Bezug genommen. Grund für diese relativ späte Fokussierung auf den Neo-Institutionalismus im Bereich der Erziehungswissenschaft und hier besonders auf die Schulentwicklung, ist die fehlende Anschlussfähigkeit US-amerikanischer organisationstheoretischer Beiträge angesichts der differenten (historischen) Entwicklungen der Schulsysteme sowie auf der Ebene des Schulmanagements.

> *„So verwundert es nicht, dass organisationsbezogene Ansätze in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vor allem auf die ursprünglichen Programmatiken und den jenseits der eigenen Disziplin seit einigen Jahren entstandenen Diskussionskontext rekurrieren" (Koch; Schemmann 2009, S. 11).*

Koch und Schemmann sind die ersten Autoren im deutschsprachigen Raum, die mit ihrer Publikation den Neo-Institutionalismus in den Erziehungswissenschaften thematisieren (siehe: Koch; Schemmann (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft). Bisher wurde diese Theorie ausschließlich im Bereich der Organisationstheorien expliziert. Obwohl die grundlegenden Texte, wie bspw. von Meyer und Rowan (1977), auf der Organisation Schule basieren, ist Schaefers (2008) eine der ersten Autorinnen im deutschsprachigen Raum, die mit ihrem Aufsatz „Steigerungssemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf

Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität“ die Schule aus einem neo-institutionalistischen Blickwinkel heraus betrachtet.[39]

Der Neo-Institutionalismus hat allerdings seine Ursprünge in der US-amerikanischen Organisationsforschung der 1950er und 1960er Jahre und „greift […] Argumentationsfiguren des so genannten ‚alten‘ Institutionalismus auf […]“ (Walgenbach; Meyer 2008, S. 11). Jedoch grenzt er sich gleichzeitig sowohl von diesem als auch von anderen Theorien deutlich ab.

3.3.1 Organisationstheoretische Verortung des Neo-Institutionalismus

Die ‚alte‘ institutionalistische Denkrichtung beinhaltet u. a. das Bürokratiemodell von Max Weber, die Kontigenztheorie, den Ressourcen-Dependenz-Ansatz sowie den populationsökologische Ansatz.[40] All diese Theorien legen den Fokus auf Handlungen, die sich aus den formalen Strukturen einer Organisation herleiten. Hasse und Krücken erläutern, dass diese institutionalistischen Ansätze sich die Welt als vollkommen geregelt vorstellen, und „dass Normen im Regelfall bereitwillig entsprochen werden […]“ (1999, S. 17). Ideologien, strategische Handlungsorientierung oder Nutzenkalküle werden weitgehend ausgeblendet.[41]

Werden die klassischen und neo-klassischen Organisationstheorien eingehend betrachtet, wird deutlich, dass Begriffe, wie sachliche Faktoren, Effizienz der Arbeits- und Tauschprozesse oder monetäre Effizienz, eine wichtige Rolle in den explizierten Organisationstheorien spielen. Kernstück der Kritik des Neo-Institutionalismus an dem ‚alten‘ Institutionalismus (Bürokratiemodell, Kontigenztheorie, Ressourcen-Dependenz-Ansatz, populationsökologischer Ansatz) besteht in der rein zweckrationalen Sichtweise auf Organisationen

[39] Genau hier setzt die vorliegende Forschungsarbeit an; dies wird in Kapitel 2 genauer erläutert.
[40] Da die klassischen Organisationstheorien bereits im zweiten Kapitel ausführlich erläutert wurden, werden hier lediglich kurz die wesentlichen Unterschiede zwischen den Organisationstheorien (die in der Tendenz den klassischen Organisationstheorien zuzuordnen sind) und dem Neo-Institutionalismus expliziert.
[41] Diese Unterschiede wurden bereits in Kapitel 2 deutlich.

(vgl. Senge 2007, S. 55). Zwar schließen die Neo-Institutionalisten zweckrationale Vorgänge nicht aus, aber sie stellen fest, dass ebenso kognitive Dimensionen sowie eine „kulturelle Perspektive“ (Türk 2004, S. 924) bei der Beschreibung rationaler Ziele eine große Rolle spielen. Genau an diesem Aspekt setzt der Neo-Institutionalismus mit einem erklärenden sowie verstehenden Erkenntnisinteresse an (vgl. ebd., S. 925). Er befasst sich mit den Effekten der formalen Strukturen und Regeln einer Organisation und den Erwartungen aus der Umwelt (vgl. Walgenbach; Meyer 2008, S. 12) sowie mit Traditionen, Idealen und Grundüberzeugungen, die ebenfalls eine essentielle Erklärungskraft für bestimmte Verhaltensweisen und Entwicklungen besitzen. So argumentieren Neo-Institutionalisten, „dass das Überleben einer Organisation in erster Linie von deren Legitimität abhängt“ (ebd.) und nicht unbedingt von der monetären Effizienz der Arbeitsprozesse. Ein Unternehmen engagiert sich beispielsweise nicht an sozialen Projekten, um ihre Effizienz zu steigern, sondern weil diese Handlungen aus gesellschaftlichen Erwartungen resultieren (Legitimität[42]).

Neue Strukturen, die bspw. im Gegensatz zum Bürokratiemodell stehen, implizieren Konzepte wie Vertrauensorganisation, Netzwerkorganisation oder die post-bürokratische Organisation. Diese Strukturen befassen sich mit heterogenen komplexen Mustern in Organisationen, die in soziale und kulturelle Kontexte eingebunden sind und untereinander in Zusammenhang und u. U. interdependent sind.[43] Hier befindet sich der Ausgangspunkt für die Forschung des Neo-Institutionalismus. Diese Theorie differenziert sich von den rein ökonomistischen Theorien und bezieht gesellschaftliche Aspekte sowie die institutionelle Umwelt mit ein.

[42] Legitimität ist an ein spezifisches soziales Feld gekoppelt. „Was in einem Feld oder für eine Anspruchsgruppe legitim ist, ist dies nicht notwendigerweise auch in einem anderen Feld oder für eine andere Anspruchsgruppe“ (Walgenbach; Meyer 2008, S. 65). Zudem ist Legitimität nicht konstant und kann in Frage gestellt werden.

[43] Hier ist eine Argumentationsfigur aus dem Ressourcen-Dependenz-Ansatz deutlich zu erkennen. Ausführlich thematisiert wird dieser Aspekt in der Explikation des Forschungsansatzes von DiMaggio und Powell (1983).

3.3.2 Begriffsdefinitionen im Neo-Institutionalismus: Institution-Organisation

Der Begriff der Institution ist in der Disziplin der Soziologie nicht eindeutig definiert. Es gibt eine Vielzahl von Definitionen, die sowohl den Begriff sehr eng fassen als auch sehr allgemein. Unbestritten ist, dass der Begriff der Institution ein Grundbegriff dieser Disziplin ist (vgl. Senge 2011, S. 82 ff.). Diese Aussagen gelten ebenso für den Begriff der Organisation (vgl. Kuper; Thiel 2009, S. 490).

Institutionen sind im allgemeinen Sprachgebrauch als Muster oder Regelsysteme definiert, „in die Akteure wie Individuen, Organisationen und Nationalstaaten eingebettet sind. Institutionalistische Analysen konzentrieren sich folglich auf die Faktoren, die diese Muster erzeugen und/oder auf die Folgen, die diese Muster für die Akteure haben“ (Hasse; Krücken 1999, S. 8). Weitere Merkmale von Institutionen sind Externalität (sie existieren auch außerhalb sozialer Akteure), Objektivität (sie sind für mehrere Akteure vorhanden), Permanenz, Sinnhaftigkeit sowie Regelhaftigkeit (vgl. Koch; Schemmann 2009, S. 21). Senge definiert eine Institution anhand von drei Dimensionen: Eine Institution ist von langer Dauer, sie ist verbindlich und maßgeblich für ein empirisches Phänomen (Senge 2011, S. 91 ff.).

Hasse und Krücken definieren Institutionen noch prägnanter: Institutionen sind von

> *„sehr lang anhaltenden kulturellen, professionellen, rechtlichen und historischen Charakteristika geprägt; räumlich und zeitlich an Kräfte gebunden, die weit über spezifische Akteurs- und Interessenkonstellationen hinausreichen […]. [Die Institutionen] schaffen, legitimieren und transformieren die grundlegenden Einheiten der Gesellschaft, ihre Identität sowie ihre gesellschaftliche Verteilung“ (Hasse; Krücken 1999, S. 9).*

In der Definition von Senge wird deutlich, dass eine Institution eine Organisation impliziert, indem diese ein Bindeglied zwischen Organisation und Gesellschaft ist.

> *„Eine Organisation soll […] verstanden werden als von Personen gegründetes, zur Verwirklichung spezifischer Zwecke bewusst geschaffenes, von Werten getragenes, mit Ressourcen ausgestattetes, dauerhaftes Kollektiv, welches sich verbindlich und maßgeblich an die durch die Erfüllung des Zwecks vorgegebene Regel hält. Demnach würde jede Organisation eine Institution sein. Denn jede Organisation lässt sich in eine Vielzahl von Handlungen zerlegen, die zeitlich von langer Dauer sind, sozial verbindlich und sachlich relevant sind" (Senge 2011, S. 98).*

Nach dieser Definition ist eine Organisation gleichzeitig auch eine Institution. Dies gilt allerdings nur einseitig. „Eine Institution ist nur dann eine Organisation, wenn durch diese Institution auch Handlungen festgelegt werden" (ebd.). Diese Definition findet sich auch bei Kuper und Thiel wieder, die diverse Institutions- und Organisationstheorien erläutern und erkennen, dass „die jeweils zuständigen Theorien aufeinander verwiesen sind, sofern die Entwicklung von Organisationen im gesellschaftlichen (institutionellen) Kontext zu erklären ist. Diese Perspektive ist im Neo-Institutionalismus herausgearbeitet" (Kuper; Thiel 2009, S. 495).

Die Objekte der Analyse in der vorliegenden Arbeit sind die Schulen, das Studienseminar und das Schulamt sowie jeweils die darin befindlichen und arbeitenden Akteure. In diesen Einrichtungen existieren festgelegte Handlungsmuster, bestimmte Werte sowie verbindliche Regeln. Daher können in diesem Forschungszusammenhang die Begriffe Institution und Organisation synonym verwendet werden. Dies entspricht auch dem Neo-Institutionalismus an sich, ist doch der Begriff der Institution darin enthalten, wobei er sich gleichzeitig den Organisationstheorien zuordnen lässt.

Scott (1995) entwickelte im Rahmen der allgemeinen Definitionen zu dem Begriff der Institutionen das ‚Dreisäulenmodell' (‚The three pillars of institutions'). Dieses Modell offeriert „eine Klammer für die unterschiedlichen Betrachtungs-

weisen innerhalb der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie […]“ (Walgenbach; Meyer 2008, S. 57) und veranschaulicht zudem die Verortung der Forschungsarbeit.

Kriterien	**Säulen**		
	Regulative Institutionen	**Normative Institutionen**	**Kulturell-Kognitive Institutionen**
Grundlage der Folgsamkeit	Berechnung	Soziale Verpflichtung, Normen tragen zur organisationalen Stabilisierung bei	Das Vorausgesetzte, als erwiesen und gegeben Unterstellte; geteilte Sichtweisen
Grundlage der sozialen Ordnung	Regeln	Bindende Erwartungen	Konstitutive Schemata
Mechanismen	Zwang	Normative	Mimetische **[Mimetische Isomorphie (DiMaggio/Powell 1983) ➔theoretische Schwerpunktsetzung des Neo-Institutionalismus]**
Logik	Instrumentalität	Angemessenheit	Orthodoxie
Indikatoren	Regeln, Gesetze, Sanktionen, Anreize, Herrschaftsausübung	Zertifizierung, Akkreditierung	Allgemeine geteilte Überzeugungen; gemeinsame Handlungslogiken
Grundlage der Legitimität	Rechtlich sanktioniert	Moralisch gelenkt	Verständlichkeit, Erkennbarkeit, kulturelle Unterstützung

Tabelle 3: Das Dreisäulenmodell (erweiterte Darstellung: Koch; Schemmann 2009, S. 116)

Scott verdeutlicht in seinen Ausführungen, dass sämtliche Institutionen auf allen Säulen basieren. Jedoch können die Ausprägungen der einzelnen Säulen diskrepant sein. Differenzen zwischen den Institutionen werden offenkundig, wenn die drei Säulen analytisch einzeln betrachtet werden. Scott erläutert, dass verschiedene Level des Dreisäulenmodells von Organisationen existieren, abhängig von dem Fokus auf die Mikro- oder Makroperspektive. „Er unterscheidet in der Folge die Annahmen, auf denen die einzelnen Säulen basieren, die Mechanismen, über die Institutionen produziert und reproduziert werden, die verschiedenen Logiken und Legitimationsbasen, die ihnen zu-

grunde liegen, sowie die Indikatoren für die einzelnen Säulen" (Scott 1995, S. 56).

Die *regulative* Säule besteht überwiegend aus Regelsetzungen. Werden diese befolgt oder missachtet, werden in Konsequenz positive Anreize i. S. von Belohnungen oder Sanktionen dekretiert. Die Einhaltung dieser Regeln und Vorgaben gründet sich auf einem „instrumentellen Kosten-Nutzen-Kalkül“ (Walgenbach; Meyer 2008, S. 58). Die *normative* Säule impliziert Normen und Werte, die für die Organisation obligatorisch sind und damit stabilisierend wirken und die Beziehungen zwischen Organisationen sowie Organisationsmitgliedern regeln. Scott ordnet die soziologischen Neo-Institutionalisten Meyer und DiMaggio auf die *kognitiv-kulturelle Ebene* ein, da diese ihr besonderes Augenmerk auf die gesellschaftlichen Wahrnehmungen und die damit verbundenen Erwartungen richten. Die Handlungen und kognitiven Prozesse eines Akteurs sind durch die kulturelle Struktur und Symbole wie Wörter, Signale und Gestik (vgl. Scott 1995, S. 40) determiniert. Sollen diese Handlungen analysiert werden, so ist es von immenser Bedeutung sowohl die objektiven Gegebenheiten als auch die subjektiven Interpretationen dieser durch den Akteur zu beachten (vgl. Walgenbach; Meyer 2008, S. 60). Scott zeigt auf, dass durch die kulturelle Determination, „die Akteure soziale Identitäten übernehmen, die von Institutionen bereitgestellt werden“ (Scott 1995, S. 40) und damit eine bestimmte Perspektive einnehmen, aus derer sie die Welt betrachten: Akteure und ihre Beziehungen sind damit soziale Strukturen (vgl. ebd.).

Anhand der Ausführungen zu der kulturell-kognitiven Ebene wird deutlich, dass der Fokus der Arbeit auf diesem Aspekt liegt. Es geht in dieser Forschung vor allem um die Handlungsstränge und subjektiven Interpretationen der beteiligten Akteure (Mikropolitik) in Verbindung zu den jeweiligen Institutionen (Neo-Institutionalismus).

3.3.3 Analyseebenen des Neo-Institutionalismus

Koch und Schemmann (2009) sowie Türk (2004) unterscheiden in ihren Ausführungen drei verschiedenen Analyseebenen, nach denen auch die Grundlagentexte des Neo-Institutionalismus der Forscher Zucker (1977), DiMaggio und Powell (1977) sowie Meyer und Rowan (1983) einzuordnen sind.

Zuckers Aufsatz „The Role of Institutionalization in Cultural Persistence“ von 1977 ist dem *internen Neo-Institutionalismus*[44] zuzuordnen. Mayts erläutert, dass dieser nach „evolutionären Strukturbildungen in den Organisationen (z.B. Routinen, Verhaltensmustern etc.)“ (o. J., S. 5) fragt, wobei die dort vorherrschenden Normen, Entscheidungen, Umgangsformen sowie Werte durch die organisationale Rahmung persistent und routiniert sind. Zucker führt aus, dass „the greater the degree of institutionalization, the greater the generational uniformity, maintenance, and resistance to change of cultural understandings“ (1977, S. 726). Walgenbach und Meyer explizieren, dass „Handlungsweisen, die einen hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen, änderungsresistenter sind als solche, die auf persönliche Einflussnahme zurückgehen“ (2008, S. 44). In unklaren Situationen orientierten sich Akteure eher an dem Einfluss anderer als an ihren eigenen Handlungen, wenn der Kontext der Interaktion in eine Organisation eingebettet ist (vgl. ebd.).

Der *umweltbezogene Neo-Institutionalismus*, welcher die Basis für die vorliegende Forschungsarbeit darstellt, findet in dem Aufsatz von Paul DiMaggio und Walter W. Powell „The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields“ (1983) sowie in dem Aufsatz von John W. Meyer und Brian Rowan „Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony“ (1977) Anwendung. Sie setzen einen Schwerpunkt auf die Beziehung der institutionalisierten Organisationsumwelt und die Organisation (‚Organizations and Institutions‘). Der Begriff Institution impliziert hier „gesellschaftlich etablierte Normen, Werte, Wissensvorräte, Handlungs-

[44] Walgenbach spricht hier vom mikroinstitutionalistischen Ansatz, während er die Ansätze von DiMaggio; Powell und Meyer; Rowan den makroinstitutionalistischen Ansätzen zuordnet (vgl. 2006, S. 357 ff.).

routinen, Organisationsformen, Formalstrukturen, Regeln, Gesetze etc. […]“ (Koch; Schemmann 2009, S. 7). Damit sich Organisationen legitimieren und damit ihr Überleben sichern können, „müssten Organisationen gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen eines als ‚rational‘ und angemessenen empfundenen Organisierens entsprechen, indem sie bestimmte Verfahren etablieren oder Strukturen ausprägen [...]“ (ebd.). Dies geschieht unabhängig davon, ob diese Strukturen im Endeffekt einen Anteil zur effektiven und effizienten Erreichung des Organisationszieles erbringen. DiMaggio et al. sowie Meyer et al. arbeiten, nicht wie Zucker empirisch, sondern programmatisch.

Die dritte Analyseebene beschreibt den *gesellschaftstheoretischen Neo-Institutionalismus*. Diese Analyseebene findet sich vor allem in den Ausführungen von Meyer und ist als separater Diskussionsstrang anzusehen (vgl. Koch; Schemmann 2009, S. 9). Dieser ‚World Polity‘ Ansatz beschäftigt sich mit institutionalisierten Deutungsmustern der westlichen Kultur. Der Diskurs ist auf der Makroebene befindlich und befasst sich beispielsweise mit Themen wie Universalismus, Säkularisierung, Zweckrationalität oder aber auch mit Regulationskonzepten wie dem Governance Konzept bei zentralen Weltorganisationen.

Trotz der verschiedenen Analyseebenen und Forschungsmethoden haben die Ausprägungen des Neo-Institutionalismus einige Gemeinsamkeiten: Sie kritisieren alle solche Organisationstheorien, die Individuen und Akteure als autonom Handelnde begreifen und sie losgelöst von der Gesellschaft betrachten. Der Neo-Institutionalismus sieht die Akteure und die Umwelt in einem wechselseitigen Verhältnis. Daher geht es in der neo-institutionalistischen empirischen Forschung um die Frage, „wie sich dieses wechselseitige Bedingungsverhältnis von sozialen Akteuren, insbesondere Organisationen[45], und ihrem institutionalisierten Kontext als Prozess darstellt und welche Folgen daraus für

[45] In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass im Folgenden immer von der institutionellen Umwelt und nicht von der technischen Umwelt von Organisationen ausgegangen wird. In den frühen Veröffentlichungen der Neo-Institutionalisten wird dahingehend unterschieden. Da es in der vorliegenden Forschungsarbeit aber um die Organisation Schule geht, ist die institutionelle Umwelt, die generell nicht durch den Markt bewertet wird, ausgeschlossen (vgl. Walgenbach 2006, S. 360 f.).

die Akteure einerseits sowie die institutionelle Umwelt andererseits entstehen“ (ebd., S. 10).[46]

Unter diesem Aspekt werden nun die grundlegenden Beiträge zum umweltbezogenen Neo-Institutionalismus betrachtet, da diese Ebene im Folgenden die theoretische Basis für die Forschungsarbeit bildet. Die grundlegenden Beiträge sind jene von

- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly. H. 21, S. 1-19.
- Meyer, J. W. und Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: American Journal of Sociology. H. 2, S. 340-363.
- DiMaggio, P. und Powell, W. W. (1983): The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: American Sociology. H. 48, S. 147-160.[47]

Koch und Schemmann erklären diese drei Texte als Schlüsseltexte der neo-institutionalistischen Theorie, da diese eine neue Perspektive auf bekannte Sachverhalte eingenommen haben (vgl. 2009, S. 20). Jedoch weisen die Autoren auch darauf hin, dass diese Ausführungen rückblickend einige Schwachstellen aufweisen. „Die Unabgeschlossenheit der Gedankengänge […] kann dann Anlass und Ansporn konzeptioneller Weiterentwicklung und Systematisierung sein“ (ebd.). Diese Arbeit versucht diesem Anspruch gerecht zu werden. Daher werden die Texte nachstehend kategorisch expliziert. Dieses Vorgehen beinhaltet, dass die Texte miteinander in Kategorien kombiniert werden. Die folgenden Ausführungen und die daraus entstehenden Kategorien bilden schlussendlich die Basis für das neo-institutionalistische Kategorienschema in Kapitel 3.5 und werden durch die Texte von Schaefers (2008, 2009) zur Schulentwicklung erweitert.

[46] Das Projekt und seine darin enthaltenden Organisationen (Schulen, Studienseminar, Schulamt) bilden ein komplexes System und stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis.

[47] Im Folgenden wird die deutsche Übersetzung der Texte von Meyer; Rowan, DiMaggio; Powell und Weick verwendet und zitiert. Die Übersetzung befindet sich in der Schrift von Koch, S. und Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur

Weick (1976) geht in seinen Ausführungen davon aus, dass Strukturelemente in einer Organisation oftmals nur lose miteinander gekoppelt sind. Jede Situation oder jedes Ereignis behält seine eigene Identität, dennoch reagieren lose gekoppelte Systeme aufeinander. Er rekurriert auf Bildungssysteme und benennt ein Beispiel aus Schulentwicklungsprozessen. Wird der Einsatz neuer Lehr-Lernmethoden auf Konferenzen beschlossen, vollzieht sich der „schulische Fortschritt innerhalb der Klassenräume“ (Weick 1976, S. 15) im gleichen Tempo und kooperiert nicht mit den Ideen sowie Entscheidungen auf Konferenzebene. Weick will damit zum Ausdruck bringen, dass bei neuen Entwicklungen komplexe und sehr alte Probleme als bereits existierende Elemente vorhanden sind und u. U. als davon lose gekoppelte Systeme betrachtet werden müssen. Dennoch wird von außen wahrgenommen, dass diese lose gekoppelten Situationen durch Gemeinsamkeiten miteinander verbunden sind. Ein weiteres Beispiel ist die lose Kopplung zwischen den Elementen Intention und Handlung in Bildungsorganisationen. Oftmals besteht eine hohe Diskrepanz zwischen der Intention der Handlung und der eigentlichen Durchführung (vgl. Brunsson; Olsen 2000, S. 67 ff.).

Meyer und Rowan (1977) greifen Weicks Überlegungen auf. Auch sie differenzieren zwischen der formalen Struktur einer Organisation und ihren tatsächlichen Arbeitsaktivitäten. Die formale Organisation besteht bspw. aus einem Organigramm, einer Übersicht über die diversen Abteilungen und Positionen sowie aufgestellten Regeln, basierend auf bürokratischen Strukturen. Hingegen zeigen Ergebnisse aus der empirischen Organisationsforschung (Dalton 1959, Downs 1967[48], Hormans 1950[49]), dass Regeln oft nicht eingehalten und Entscheidungen nicht umgesetzt werden. Zudem werden „Systeme zur Eva-

[48] Downs definiert neben den rationalen Charakteristika von Organisationen, soziale Einflüsse wie Eigeninteresse der Mitarbeiter, die einen immensen Einfluss auf die Struktur der Organisation haben (vgl. 1967).

[49] Hormans gilt als Begründer des Rational-Choice-Ansatzes. Er forscht auf empirischer Grundlage nach einer Theorie der sozialen Gruppe. Impliziert werden hier die Verhaltenselemente, ein äußeres und inneres System, die soziale Kontrolle sowie das Verhältnis des Individuums zur Gruppe.

luation und Inspektion untergraben oder so vage ausgestaltet, dass sie nur wenig zur Koordination beitragen“ (Meyer; Rowan 1977, S. 31).

Diese Entkopplung von Elementen, so Weick (1976), hat jedoch auch einige Vorteile: Beispielsweise verfügen Organisationen mit loser Kopplung über einen sensiblen Wahrnehmungsmechanismus hinsichtlich Veränderungen und können flexibel auf Modifikationen reagieren. Es kann sich folglich gut und schnell an neue Gegebenheiten angepasst und es können auch bei Schwierigkeiten einzelne Elemente abgekoppelt werden. In Bezug auf Schule bedeutet eine lose Kopplung der Strukturen „mehr Raum für Selbstbestimmung durch Akteure“ (Weick 1976, S. 91), da weniger zwischen den einzelnen Aktivitäten und Akteuren koordiniert werden muss und es daher seltener zu Konflikten kommt.

Auch könnte eine enge Kopplung von Formal- und Aktivitätsebene in einem organisationalen Feld bedeuten, dass ggf. „Ineffizienzen und Inkonsistenzen bekannt werden würden“ (Walgenbach 2006, S. 376). Daher werden oftmals Vermeidungsstrategien eingesetzt, wie bspw. eine unklare Formulierung von Zielen, der Schutz einer Überprüfung der formalen Strukturen bzw. der Leistungsfähigkeit einer Organisation oder die Koordination auf informellem Weg (vgl. ebd.)

Legitimität, Stabilisation und Effizienz

Meyer und Rowan vertreten die These, dass „institutionelle Regeln […] als Mythen [fungieren], die von Organisationen inkorporiert werden, um Legitimität, Ressourcen, Stabilität und erhöhte Überlebensaussichten zu erlangen“ (1977, S. 29). Mythen sind zum einen rationalisierte und personenunabhängige Vorschriften und zum anderen institutionalisiert, sodass sie formale organisationale Strukturen schaffen können (vgl. ebd., S. 32). Der Einfluss dieser Mythen bzw. Vorschriften auf Organisationen ist immens, da sie die Akteure in die Lage versetzt, nach den Regeln arbeiten zu können. Nach Meyer und Rowan sind diese Regeln gesellschaftlich anerkannt. Dies hat zur Konse-

quenz, dass eine Organisation diese annehmen muss, „um Illegitimität zu vermeiden“ (ebd., S. 34).

Organisationen, die isomorph (d. h. von gleicher Struktur bzw. Gestalt) mit den Mythen ihrer institutionellen Umwelt sind, agieren mit dem Hintergrund der Minimierung der internen Kontrolle, um Legitimität nach außen zu bewahren. Interne organisationale Strukturen sind damit voneinander entkoppelt und „anstelle von Koordination, Inspektion und Evaluation wird eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens verwendet“ (ebd.). Eine Konsequenz ist die fehlende Autonomie der Organisation. Die Organisationen werden durch die „gesellschaftlich institutionalisierten Rationalitätsmythen“ (Koch; Schemmann 2009, S. 115) beeinflusst. Infolgedessen sind Legitimitäts- und Effizienzerfordernisse einer Organisation nicht zwingend kongruent und es kann zu einer „potenziellen Verhinderung eines zielgerichteten, zweckrationalen Organisationshandelns im Arbeitsalltag der Organisation“ (ebd.) kommen.

Meyer und Rowan kritisieren damit Webers Bürokratiemodell, da dieses lediglich die formal-rationale Organisationsstruktur impliziert. Weber geht davon aus, dass Legitimität und bürokratische Herrschaft in der Lage sind, rational-geordnetes gesellschaftliches Handeln zu ermöglichen. Dieses Modell impliziert, dass Regeln befolgt und die Aktivitäten gemäß den Vorgaben durchgeführt werden (vgl. Meyer; Rowan 1977, S. 31). Die beiden Wissenschaftler vertreten allerdings die These, dass Organisationen deshalb in rational geordneten (gesellschaftlichen) Strukturen arbeiten, um sich extern legitimieren zu können. Effizienz bzw. effiziente Problembearbeitung sind dabei nachrangig. Legitimation wird durch eine Isomorphie mit den gesellschaftlichen Mythen der institutionalisierten Umwelt erreicht. Diese Strukturähnlichkeit wird dadurch hergestellt, indem „Organisationen diese Mythen aufgreifen, kopieren und zeremoniell zur Geltung bringen […]“ (Hasse; Krücken 1999 S. 22 f.). Beispielsweise wird sich an externen Bewertungsmaßstäben, wie die Mitwirkung von Persönlichkeiten, orientiert oder es erfolgt eine Inkorporation prestigeträchtiger Programme (vgl. Meyer; Rowan 1977, S. 41). Durch dieses Vorgehen können sie der (externen) Umwelt zeigen, dass sie an aktuellen Themen

arbeiten und ihre Legitimität sicherstellen. Konsequenz daraus ist eine mögliche Distanzierung der formalen Struktur von den tatsächlichen Aktivitäten in Organisation. Eine Organisation präsentiert sich bspw. der Öffentlichkeit als innovatives und junges Unternehmen, während gleichzeitig die inneren Strukturen streng hierarchisch und die Arbeitsprozesse bürokratisch organisiert sind.[50]

Weitere Konsequenzen des isomorphen Prozesses können zum einen die Minimierung von Instabilität sein, wenn extern legitimierte Formalstrukturen, Regeln und Werte internalisiert werden. Organisationen, die externe legitimierte Formalstrukturen nicht übernehmen und eigene Strukturen generieren, sind „weitaus verletzbarer durch Vorwürfe der Nachlässigkeit, Irrationalität oder Entbehrlichkeit“ so Meyer und Rowan (1977, S. 40). Demgegenüber stehen Organisationen, die höchst isomorph mit organisationalen Regeln der Umwelt agieren. Diese stehen vor Problemen, wie der Konflikt zwischen Effizienz und Legitimität und/oder der Inkompatibilität zwischen zeremoniellen Regeln, die aus unterschiedlichen Umwelten ‚übernommen‘ werden. Auch standardisierte zeremonielle Kategorien stehen Variation, Flexibilität und Anomalien gegenüber, wobei sich dabei „generalisierte Regeln der institutionellen Umwelt oftmals als unzweckmäßig für spezifische Situationen erweisen“ (ebd., S. 47). Es gibt daher vier verschiedene Möglichkeiten bzw. Teillösungen, um die Inkonsistenzen klären zu können. Eine Organisation hat zum einen die Option die zeremoniellen Erfordernisse zurückzuweisen, zum anderen kann sie den Weg der völligen Isolation wählen. Des Weiteren kann sie zugeben, dass ihre organisationalen Strukturen nicht den Anforderungen entsprechen und sie kann viertens Reformen versprechen (vgl. ebd., S. 48). Meyer und Rowan plädieren allerdings für zwei Hilfsmittel: Entkopplung und Vertrauen. Wie oben bereits erläutert, bedeutet dies zum einen die Entkopplung von Form und Aktivität sowie zum anderen die Vertrauensbildung durch Vermeidung, Aufteilung und Wegsehen.

[50] Hier wird der Bezug zu den Ebenen der Formal- und Aktivitätsstruktur (vgl. Weick 1976) deutlich.

Meyer und Rowan explizieren drei Prozesse, die rationalisierte Mythen organisationaler Struktur erzeugen. Zum einen ist es die Elaboration komplexer relationaler Netzwerke. Die Autoren entwickeln die These, dass mit „der zunehmenden Dichte und Verbundenheit von relationalen Netzwerken in Gesellschaften […] auch eine höhere Anzahl von rationalisierten Mythen [entsteht]“ (ebd., S. 37). Beispielsweise sind Kontexte und Strukturen in großen und komplexen Unternehmen ähnlich, da unter diesen Gegebenheiten eine effektive Praxis „in einer mythenartigen Form kodiert werden“ (ebd.) kann. Der zweite Prozess ist für die vorliegende Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung. Dieser enthält die gesetzliche Basis diverser Mythen und damit offizielle Legitimität von Seiten administrativer Einrichtungen wie die Landes- oder Bundesregierung, die Schulaufsichtsbehörde oder das Schulamt. Diese verfassen bestimmte Verfahrensregeln und Lizenzen. Meyer und Rowan argumentieren, dass „je stärker die rationale-legale Ordnung [ist], desto größer ist auch das Ausmaß, in dem rationalisierte Regeln und Verfahren sowie Personal zu institutionellen Voraussetzungen werden“ (ebd.). Der dritte Prozess beinhaltet den Aspekt der Führungsanstrengungen lokaler Organisationen. Nicht nur administrative Institutionen erstellen aktiv Regelwerke, sondern auch die Organisationen selbst, mit der möglichen Zielsetzung, diese zu generalisieren, sodass sie von der institutionellen Umwelt akzeptiert werden.

Isomorphie

DiMaggio und Powell betrachten im Gegensatz zu Meyer und Rowan isomorphe Prozesse innerhalb eines organisationalen Feldes. Ihre Hauptargumentationsfigur beinhaltet die Analyse eines Paradoxons: Rationale Akteure gestalten durch ihre Versuche, die Organisationen zu wandeln, diese zunehmend ähnlich“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 57) und zwar durch drei Prozesse der Isomorphie: Zwang, Mimese und normativer Druck. DiMaggio und Powell kritisieren, ebenso wie Meyer und Rowan, das rationale Bürokratiemodell Webers, allerdings nehmen sie einen anderen Blickwinkel (Umkehrschluss) ein und ar-

gumentieren, dass sich die Ursachen von Bürokratisierung und Rationalisierung geändert haben. Zwar ist die Bürokratie die noch immer übliche Organisationsform, allerdings „scheint der strukturelle Wandel in den Organisationen heutzutage immer weniger vom Wettbewerb oder vom Bedürfnis nach Effizienz angetrieben worden zu sein“ (ebd. S. 58), sondern die Bürokratisierung ist Ergebnis von Vorgängen, die Organisationen zwar ähnlicher, aber nicht notwendigerweise effizienter machen.

Die Neo-Institutionalisten gehen von der Annahme aus, dass sobald ein Feld über einen längeren Zeitraum etabliert ist, sich die einzelnen Organisationen angleichen bzw. homogen werden. Dies belegen verschiedene Studien wie bspw. jene von Tyack (1974) und Katz (1975), die beide im Bereich der Schulen forschten. DiMaggio und Powell rekurrieren hier auf den Legitimitätsbegriff von Meyer und Rowan. Auch sie gehen davon aus, dass bei einer normativen Sanktionierung von Strategien die Wahrscheinlichkeit einer Adaption dieser erfolgt und Legitimität gegenüber Effizienz priorisiert wird (vgl. DiMaggio; Powell 1983, S. 60).[51] Um Legitimität aufrechterhalten zu können, müssen Organisationen um „Ressourcen und Kunden sowie um politische Macht und institutionelle Legitimität […], um soziale ebenso wie um ökonomische Fitness kämpfen“ (ebd. S. 63).

Daraus entsteht, so DiMaggio und Powell, der Prozess der Isomorphie, welcher als Einschränkung betrachtet wird und „eine Einheit innerhalb einer Population dazu nötigt, anderen Einheiten zu gleichen, die denselben Umweltbedingungen ausgesetzt sind“ (ebd., S. 62). Es werden drei Mechanismen des institutionellen isomorphen Wandels definiert. Zum einen ist dies die *erzwungene Isomorphie*, welche durch informellen Druck auf Organisationen entstehen kann. Grund für diese Lage sind entweder die Interdependenz von anderen Organisationen oder kulturelle gesellschaftliche Erwartungen. Organisationen können dies auch als Machtausübung interpretieren und die

[51] Während Meyer; Rowan (1977) allerdings davon ausgehen, dass die Formal- und Aktivitätsebene entkoppelt bzw. nur lose gekoppelt sind, nehmen DiMaggio; Powell (1983) an, dass Veränderungen auf der formalen Ebene Effekte auf die Aktivitätsstruktur haben können.

erzwungene Isomorphie äußert sich meist in Vorgaben, Gesetzen oder vertraglichen Verpflichtungen (vgl. ebd., S. 64). In diesem Zusammenhang sind für die vorliegende Forschungsarbeit die Merkmale von politisch konstruierten Umwelten von DiMaggio und Powell von besonderer Bedeutung, da diese besondere Charakteristika aufweisen. Das Schulamt als Projektleitung und Verantwortlicher fungiert damit als politischer Entscheidungsträger. An diesem Punkt spielt das Spannungsfeld zwischen top-down und bottom-up Prozessen eine wichtige Rolle. Das Projekt soll bottom-up gesteuert sein, d. h. die Lehrer arbeiten ihre Vorstellungen und ihr Wissen in die Konzepte zur Unterrichtsentwicklung ein. Das Schulamt als Projektleitung nimmt allerdings auch Einfluss auf die Konzepte der Unterrichtsentwicklung. Der Konflikt kann dadurch entstehen, dass politische Entscheidungsträger meist nicht mit den Konsequenzen ihrer Entscheidungen interagieren müssen und oft betreffen die Beschlüsse komplette Klassen von Organisationen, „so dass ihre Flexibilität und Anpassungsfähigkeit geringer wird“ (ebd., S. 65). Politische Entscheidungsträger haben, so DiMaggio und Powell, auch häufig Einfluss auf die intraorganisationale Struktur. Organisationen müssen interne Hierarchien entwickeln, um sich extern präsentieren zu können (bspw. durch die Rolle eines Schulleiters) und um von der Geberorganisation Unterstützung zu erhalten (vgl. ebd., S. 66). Oft entstehen dadurch Strukturen, die dem bottom-up gesteuerten Prozess des Projekts der Unterrichtsentwicklung entgegenwirken.

Der zweite Mechanismus der Isomorphie ist der *mimetische Prozess*. Nachahmung entsteht dann, wenn Organisationen unsicher in ihren Handlungen sind und sich aufgrund dessen an den Strukturen anderer Organisationen ausrichten. Es werden jene Organisationen imitiert, die in diesem Feld als legitimer und erfolgreicher als die eigene Institution wahrgenommen wird (vgl. Galaskiewicz; Wasserman 1989, S. 476). Durch die Rezeption der Innovation anderer Organisationen ist es möglich, die eigene Legitimität zu stabilisieren und zu zeigen, dass immerhin der Versuch realisiert wurde. Die imitierte Organisation ist sich, so die These der Neo-Institutionalisten, entweder der stattfindenden Prozesse nicht bewusst oder erwünscht dies nicht, da sie unter

Umständen lediglich als zweckmäßige Quelle verwendet wird (vgl. ebd., S. 66 f.). Eine weitere mögliche Art der Mimese ist die generelle Übernahme von innovativen Konzepten. Aufgrund dessen, dass es oftmals nur wenige mögliche (legitimierte) Varianten innerhalb einer organisationalen Innovation existieren, orientieren sich Organisationen an der gleichen Option (vgl. ebd., S. 67).

Normativer Druck ist der dritte Mechanismus von Isomorphie und entsteht vor allem durch Professionalisierungsprozesse innerhalb einer Berufsgruppe. Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang wie folgt definiert: „Professionalisierung ist die kollektive Anstrengung einer Berufsgruppe, die Bedingungen und Methoden ihrer Tätigkeit selbst zu definieren sowie eine kognitive Grundlage und Legitimation ihrer beruflichen Autonomie zu etablieren (DiMaggio; Powell 1983, S. 69). Durch zentrale Orte wie berufliche Netzwerke, berufliche Ausbildungsinstitutionen und Berufsverbände wird die formale Bildung, Definitionen, Werte und normative Regeln für professionsbezogenes Verhalten auf eine kognitive Grundlage gestellt und rasch kommuniziert. Als Folge entsteht „ein Pool von weitgehend austauschbaren Individuen“ (ebd., S. 69), die unabhängig von ihrer einzelnen Organisation gleichartige Positionen innehaben und ähnliche Orientierungen und Werte besitzen. Eine Konsequenz kann daher sein, dass diese Individuen versuchen, sich voneinander abzuheben und individuelle Wege (Weiterbildung etc.) einzuschlagen.

Die mimetischen Prozesse von DiMaggio und Powell sowie die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur sowie der Legitimitätsbegriff von Meyer und Rowan werden von Schaefers (2008, 2009) aufgegriffen und in Bezug zur Schulentwicklung und darin enthaltenen aktuellen Reformkonzepten gesetzt.

3.3.4 Neo-Institutionalismus und Schulentwicklung

Die Institution Schule in organisationalen Prozessen wird u. a. bei Meyer und Rowan (1977) als Ausgangspunkt genommen. „Die Ausführungen der beiden Autoren beziehen sich auf die Erkenntnisse aus dem Forschungskontext ‚Environment of Teaching Program‘, das in den 1970er Jahren an der Universität

Stanford angesiedelt war“ (Koch; Schemmann 2009, S. 24). Auch DiMaggio und Powell verweisen in ihrem Aufsatz von 1983 auf Schulstudien von Tyack (1974): “The One Best System: A History of American Urban Education“ oder auch von Swidler (1979): “Organization Without Authority: Dilemmas of Social Control of Free Schools“.

Weitere Forschungen in Bezug auf Non-Profit-Organisationen gab es in der US-amerikanischen neo-institutionalistischen Tradition seit den 1990er Jahren. Hier ist u. a. die Untersuchung von DiMaggio (1991) zu der „Constructing an Organizational Field as a Professional Project: US. ART Museums, 1920-1940“ zu nennen, welche sich mit institutionellen Einflüssen auf Kunstmuseen beschäftigt. Auch die Untersuchung von Meyer und Frank et al. (1997) über „The Structuring of a World Environmental Regime, 1870-1990“ ist wesentlich. Diese Studie befasst sich mit institutionellen Einflüssen wie bspw. die Wirkung der Wissenschaft oder der Vereinten Nationen auf die Strukturierung des ‘World Environment Regime’.

Schaefers ist 2008 eine der ersten deutschen Wissenschaftlerinnen, welche die Theorie des Neo-Institutionalismus explizit auf Schulentwicklungsprozesse anwendet. Schaefers äußert sehr deutlich, dass Neo-Institutionalisten generell skeptisch sind,

> *„was den geplanten und intendierten Erfolg von Reformmaßnahmen anlangt. Gerade der immer wieder und in allen Bereichen der Gesellschaft zu beobachtende ‚Siegeszug‘ bestimmter Ideen, Reformkonzepte und -modelle weckt das Analyse- und Forschungsinteresse der Vertreter dieses Ansatzes, das sich durch eine distanzierte und kritische Perspektive auf deren Rationalitätsversprechungen auszeichnet“ (2008, S. 227).*

Schaefers unterstützt die These von Meyer und Rowan bezüglich der Entkopplung Formal- und Aktivitätsstruktur mit einer weiteren Untersuchung von Brunsson und Olsen aus dem Jahr 1993. Diese Studie untersucht Reformen in der öffentlichen Verwaltung und es zeigt sich, dass auf der ‚action‘-Ebene „traditionelle Verhaltens-, Deutungsmuster und Routinen unverändert ihre Gültigkeit behalten, während die Organisationsmitglieder auf der ‚talk‘-Ebene deut-

lich Kenntnis und Übernahmebereitschaft der aktuellen Vorstellungen von einer rational gestalteten Organisation signalisieren“ (ebd., S. 228). Brunsson und Olsen bezeichnen diese Struktur als „decoupling“ (2000, S. 8 ff.). Schaefers resümiert, dass sich die Mitglieder einer Organisation auf der ‚talk‘-Ebene als innovativ, lern- und veränderungswillig zeigen und die Aktivitätsstruktur währenddessen kaum angetastet wird und ‚business as usual‘ vorherrscht. Ein konkretes Beispiel aus dem Bildungsbereich ist hier nach Hasse und Krücken (1999) die Umstellung auf Bachelor und Master auf hochschulischer Ebene. Diese neuen Strukturen wurden nicht unmittelbar auf der ‚action‘-Ebene umgesetzt, sondern lediglich die Innovation auf der ‚talk‘-Ebene präsentiert.

Ergebnisse ihrer eigenen Untersuchung im Rahmen von Schulprogrammarbeit im Bundesland Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2002 zeigen, dass zwar auf der ‚talk‘-Ebene ein Wandel stattgefunden hat (alle Schulen besitzen ein Schulprogramm und auch das Lehrerkollegium begrüßt die Reformen), auf der ‚action‘-Ebene allerdings herrschen weiterhin die traditionellen, langbewährten und unhinterfragten Routinen vor (vgl. Schaefers 2008, S. 258). Auf schulischer Ebene betrifft dies konkret die Unterrichtsentwicklung. Trotz der Reformbewegungen gibt es minimale Veränderungsprozesse hinsichtlich der Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden (vgl. Schaefers 2009, S. 318). Dieses Ergebnis bestätigt die neo-institutionalistische These der losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur. Schaefers stellt sich daraufhin die berechtigte Frage, warum es dennoch so viele Befürworter für das Reformmodell ‚Schulprogramm‘ gibt. Eine Antwort geben DiMaggio und Powell im Rahmen der Isomorphie durch Zwang. Staatliche Vorgaben, Erlasse, Handreichungen und Empfehlungen der Schulministerien sowie öffentliche staatliche Reformprojekte im Rahmen der Schule als lernende Organisation, versetzen die Schulen in einen hohen Legitimations- und Veränderungsdruck. Ebenso besteht ein nicht zu unterschätzender gesellschaftlicher Erwartungsdruck gegenüber der Modernisierung der Schulen. Die Schulen übernehmen daher folglich sehr zügig und unreflektiert legitimierte Konzepte und Modelle. „Diffusions- und Strukturangleichungsprozesse sind klar erkennbar Folge des staatlicherseits ausgeüb-

ten Zwanges“ (Schaefers 2008, S. 240). Allerdings weist Schaefers auch auf die erfolgreichen Schulen hin, die sowohl auf der Formal- als auch auf der Aktivitätsebene Änderungen hinsichtlich der Schulprogrammarbeit initiieren.

Überdies setzt sich Schaefers mit dem Reformkonzept der Schulautonomie kritisch auseinander (vgl. 2009, S. 311 ff.). Dieses Konzept sei derzeit der Königsweg und ‚Dezentralisierung‘ sowie ‚Deregulierung‘ bekannte Begriffe, so die Autorin (vgl. ebd.). Unter dem neo-institutionalistischen Blickwinkel stellt sich dennoch die Frage, ob diese teilautonomen Schulen tatsächlich effektiver sind bzw. eine höhere Unterrichtsqualität erreicht haben. Vor allem, da etliche internationale Studien den positiven Zusammenhang von Schulautonomie und fachlichen Lernleistungen negieren (vgl. Schaefers 2009, S. 312). Hier wird der Bezug zu dem Legitimitätskonzept von Meyer und Rowan deutlich. Schulen nehmen vornehmlich an dem Reformkonzept teil, um sich in der Außenwirkung legitimieren zu können.[52] Der Legitimitätsdruck auf das deutsche Schulsystem wurde seit den Veröffentlichungen der verschiedenen nationalen und internationalen Vergleichsstudien ohnehin verstärkt. Ein zweiter Grund der erfolgreichen Legitimation dieser Reform ist das eigentliche Konzept der Autonomie in Organisationen. „Es entspricht einem breiten generellen Trend, den verantwortlichen Akteuren ‚vor Ort‘ mehr Handlungs- und Entscheidungskompetenzen zu übertragen“ (ebd., S. 314). Generell gelten Konzepte zur Organisationsentwicklung derzeit als rational und legitim. „Staatliche Vorgaben […], Gesetzesänderungen […] oder Reformprojekte spielen im Rahmen der erfolgreichen Institutionalisierung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument eine zentrale Rolle“ (Schaefers 2008, S. 240).

Hinsichtlich dieses Aspekts sind im Bereich der Schulentwicklung sehr häufig mimetische Prozesse zu beobachten (siehe DiMaggio; Powell, 1983): erfolgreiche Modelle werden imitiert und adaptiert, weil sich die Organisationen davon Legitimität und Anerkennung versprechen. Ausgewählt wird unabhängig von Effektivität, Effizienz sowie empirischen Nachweisen. Es geht vielmehr um

[52] Eine Konsequenz hieraus ist wiederum eine mögliche Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur.

das Signal der Reformbereitschaft. Schaefers unterstützt dieses Argument mit den Reaktionen auf die PISA-Studie im Jahr 2000.[53] Immer häufiger wurde die Frage gestellt, was skandinavische Länder, die sehr gut in der Schulleistungsuntersuchung abgeschnitten hatten, besser machen. Eine Imitation der ‚best countries' scheint zunächst erfolgversprechend zu sein, da zumindest erst einmal der Modernisierungswille angezeigt wird (vgl. Schaefers 2008, S. 227).

Schaefers verdeutlicht zudem, dass es für die empirische Erfassung der Aktivitätsstruktur der Einzelschule wichtig sei, die Wahrnehmungen und Einschätzungen der schulischen Akteure zu erfragen, „um Übereinstimmungen und Differenzen ihrer jeweiligen Perspektive auf die Aktivitätsstruktur untersuchen zu können" (2009, S. 322). Dazu ist es essentiell Mikro- und Makroperspektive zu verbinden, was durch die Verknüpfung von Neo-Institutionalismus und Mikropolitik in der vorliegenden Arbeit geschieht.

3.4 Kernthesen der Theorien

Aus der Theorie und den darauf aufbauenden Kategorien der Mikropolitik sowie des Neo-Institutionalismus, werden im Folgenden Thesen formuliert, die wiederum das Fundament für die einzelnen deduktiv gebildeten Kategorien der Kategorienschemata bilden. Zuerst werden überblicksartig nochmals die Kernaussagen der jeweiligen Theorie vorgestellt, bevor konkrete Thesen bezüglich des Forschungsgegenstandes formuliert werden. Aus diesen werden im Anschluss Leitfragen für die empirische Exploration entwickelt. In der Auswertung der erhobenen Daten werden schlussendlich die Ergebnisse, also die induktiv entwickelten Kategorien, an die deduktiv erstellten Kategorien rückgekoppelt. Somit soll ein komplexes heuristisches Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten entstehen. Durch dieses Vorgehen können daher auch die folgenden Thesen bzw. theoretischen Annahmen nach

[53] Programme for International Student Assessment der OECD: PISA ist eine internationale Schulleistungsuntersuchung, welche die alltags- und berufsrelevanten Kenntnisse 15-Jähriger misst. Deutschland schnitt im Jahr 2001 im Vergleich schlecht ab und der daraufhin folgende ‚PISA-Schock' steht bis heute als Synonym für die Probleme im deutschen Bildungswesen (vgl. OECD-PISA online, Stand: 30.06.2010).

der Auswertung der qualitativen Daten überprüft und ggf. revidiert bzw. weiterentwickelt werden.

Kernaussagen der Mikropolitik

- Die Mikropolitik fokussiert die unauffällige Feinstruktur des Handelns der verschiedenen Akteure bzw. scheinbar irrationale Vorgänge in Organisationen. Es geht ihr um eine nicht-instrumentelle Betrachtungsweise einer Innovation, in der die Ursachen für „Blockaden bei Reformprozessen über Spiele und Strategien aufgeschlüsselt und legitime oder gar zweifelhafte Interessen der Akteure entdeckt werden können“ (Kuzmanovic 2003, S. 10).
- „Vielmehr versuchen die Subjekte auch in organisationalen Kontexten ihre Identität zu behaupten bzw. zu entwickeln, eigene Bedürfnisse oder Interessen zu verwirklichen, sich mit anderen zu verbünden. Dies führt zu der Frage, wie die Subjekte mit Strukturen umgehen“ (Neuberger 1995, S. 15).
- In einer Organisation existieren stetig Widersprüche sowie mehrdeutige Instruktionen oder unklare Präferenzen. Sobald es innerhalb der Organisation zu Innovationen oder Änderungen kommt, ändern sich u. U. auch die Regeln, Ausgangsbedingungen, Ansprüche, externer Druck und es entstehen neue Aushandlungs-, Entscheidungs- und Kompromissbildungsprozesse. Daraus ergibt sich eine neue Aufgaben- und Beziehungsstruktur, was eine wichtige Aufgabe der Innovationsgruppe darstellt (vgl. Altrichter, Posch 1996, S. 60).
- Eine essentielle Rolle spielt hier das Machtgefüge in Organisationen und damit verbunden die subjektive Betrachtungsweise, diverse Interessen sowie Handlungsstränge der Akteure (vgl. Crozier; Friedberg 1993, Ortmann et al. 1990, Neuberger 1995, 2006a und Bosetzky 1977).

Konkrete Thesen der Mikropolitik in Bezug auf das Forschungsfeld

- Kommt es zu Innovationen oder Änderungen in einer Organisation, ändern sich u. U. Regeln, Ausgangsbedingungen, Ansprüche, externer Druck und es entstehen neue Aushandlungs-, Entscheidungs- und Kompromissbildungsprozesse. Dadurch muss aktiv eine neue Aufgaben- und Beziehungsstruktur aufgearbeitet werden (vgl. ebd.).
- Durch den Implementierungsprozess des Projekts (als Innovation) entstehen neue Aushandlungs-, Entscheidungs- und Kompromissbildungsprozesse, bei denen mikropolitische-machtstrategische Strategien bzw. Taktiken, wie Kontrolle von Normen und Verfahren, Sanktionen, Aufbau von Bindungen und Vertrauen, Oppositionen, Management der Außenwirkungen, Eskalation etc., eine Rolle spielen. „Im Hintergrund steht immer die Intention, den Einfluss oder die Macht so zu steigern, damit angestrebte Ziele verwirklicht werden können“ (Jägersberger 2010, S. 13).[54]
- Neue Ansprüche können intern, d. h. selbst auferlegt sein, aber auch von außen (externer Druck) entstehen. Dies kann dann entweder „zu neuem Lernen führen oder zu einem Gefühl der Überforderung“ (ebd., S. 59).
- Bottom-up Prozesse sind als Implementierungsstrategie essentiell, „als sie tendenziell mit den Akteuren vor Ort entwickelt zu einer größeren Akzeptanz und Erfolg führen“ (Kuzmanovic 2003, S. 11). Top-down Prozesse hingegen bringen einen geringeren Erfolg ein, da sie nicht aus der Perspektive der Akteure entwickelt wurden sind. „Eine Vorwegnahme von Verhaltenszuschreibungen, die Defizite herausarbeitet und anschließend mit ausgearbeiteten Aktivitätsmustern auf die Akteure oktroyiert, ist sicherlich zum Scheitern verurteilt“ (ebd., S. 12). Dies sehen Altrichter und Posch ähnlich und behaupten, dass das Schulklima da-

[54] Siehe dazu: Tabelle 2 (Kategorienschema auf Basis der Mikropolitik).

runter leidet, wenn Innovationen als ein Muss aufgefasst wird (vgl. 1996, S. 65).

- Lehrer nehmen aus verschiedenen Interessensschwerpunkten an schulischen Innovationen teil (vgl. Ball 1987, S. 17). Hier sind u. a. persönliche oder ideologische Interessen von Bedeutung.
- Es gibt verschiedene Typen von Akteuren bei Innovationsprozessen (vgl. Baldrige 1971, S. 178). Diese Typen nehmen Positionen von aktiver Gestaltung bis hin zu fehlender Teilnahme an jeglichen Sitzungen bezüglich der Innovation ein.
- Junglehrer nehmen mikropolitische Prozesse kaum wahr bzw. interpretieren diese nicht (vgl. Altrichter 2004, S. 99). Dennoch werden die meisten wirklichen Innovationen von den Junglehrern initiiert, während die älteren Lehrkräfte an ihren traditionellen Lehr-Lern-Methoden festhalten (vgl. Baldrige 1971, S. 79).

Kernaussagen des umweltbezogenen Neo-Institutionalismus

- Der Neo-Institutionalismus differenziert sich von den rein ökonomistischen Theorien und bezieht gesellschaftliche Aspekte sowie die institutionelle Umwelt mit ein. Zweckrationale Vorgänge werden nicht völlig ausgeschlossen, aber es ist festzuhalten, dass sowohl kognitive Dimensionen als auch eine „kulturelle Perspektive“ (Türk 2004, S. 924) bei der Beschreibung rationaler Ziele eine große Rolle spielen.
- Der Neo-Institutionalismus impliziert ein erklärendes sowie verstehendes Erkenntnisinteresse (vgl. ebd., S. 925). Er befasst sich mit den Effekten der formalen Strukturen und Regeln einer Organisation und den Erwartungen aus der Umwelt (vgl. Walgenbach; Meyer 2008, S. 12) sowie mit Traditionen, Idealen und Grundüberzeugungen, die ebenfalls eine essentielle Erklärungskraft für bestimmte Verhaltensweisen und Entwicklungen besitzen.

- Es geht in der neo-institutionalistischen empirischen Forschung um die Frage, „wie sich dieses wechselseitige Bedingungsverhältnis von sozialen Akteuren, insbesondere Organisationen und ihrem institutionalisierten Kontext als Prozess darstellt und welche Folgen daraus für die Akteure einerseits sowie die institutionelle Umwelt andererseits entstehen“ (Koch; Schemmann 2009, S. 10).

Konkrete Thesen des Neo-Institutionalismus in Bezug auf das Forschungsfeld

- „Während sich die Organisationsmitglieder veränderungsbereit und reformwillig präsentieren und durch ihren ‚talk‘ signalisieren, dass sie die angestrebten Veränderungen der Organisation und deren Zielsetzung kennen und mittragen, dominiert auf der ‚action‘-Ebene ‚business as usual‘, da Routinen und hergebrachte Verhaltens- und Deutungsmuster weiter gültig sind“ (Schaefers 2009, S. 315). Dies wird als die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur bezeichnet und entsteht u. a. durch eine Diskrepanz zwischen Intention und Handlung (vgl. Brunsson; Olsen 2000).
- „Organisationen, die gesellschaftlich legitimierte, rationalisierte Elemente in ihre formalen Strukturen inkorporieren, maximieren ihre Legitimität“ (Meyer; Rowan 1977, S. 43). Organisationen sind damit isomorph (d. h. von gleicher Struktur bzw. Gestalt) mit den Mythen ihrer institutionellen Umwelt und agieren vor dem Hintergrund der Minimierung der internen Kontrolle, um Legitimität nach außen zu bewahren. Interne organisationale Strukturen sind damit voneinander entkoppelt und „anstelle von Koordination, Inspektion und Evaluation wird eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens verwendet“ (ebd.). Infolgedessen sind Legitimitäts- und Effizienzerfordernisse einer Organisation nicht zwingend kongruent (vgl. ebd., S. 27 ff.).
- Wird sich mit den Regeln der institutionellen Umwelt konform verhalten, kann dies bedeuten, dass die Effizienz der Organisation im Widerspruch

dazu steht. Priorität haben dabei die Trends und Moden der aktuellen Organisationsgestaltung und weniger die eigenen Erfordernisse (vgl. Schaefers 2009, S. 308).

- Sobald ein Feld über einen längeren Zeitraum etabliert ist, gleichen sich die einzelnen Organisationen bzw. werden homogen. Dies kann durch drei Prozesse geschehen:
  - Erzwungene Isomorphie: Diese Isomorphie impliziert entweder die Interdependenz von anderen Organisationen oder kulturelle gesellschaftliche Erwartungen. Organisationen können diese Erwartungen auch als Machtausübung interpretieren und die erzwungene Isomorphie äußert sich meist in Vorgaben, Gesetzen oder vertraglichen Verpflichtungen (vgl. DiMaggio; Powell 1983, S. 64). „Der Einfluss von Schulaufsichtsbehörden und Schulministerien können Strukturangleichungen durch Zwang bedeuten“ (Schaefers 2009, S. 315).
  - Organisationen gleichen sich an und nehmen sich bereits etablierte Organisationen zum Vorbild (mimetischer Prozess). Grund ist, dass Organisationen dazu tendieren, „jene Organisationen in ihrem Feld zu imitieren, die sie als legitimer und erfolgreicher wahrnehmen“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 58).
  - Normativer Druck ist der dritte isomorphe Mechanismus und entsteht vor allem durch Professionalisierungsprozesse innerhalb einer Berufsgruppe (vgl. ebd.).

3.5 Entwicklung der Kategorienschemata

Die vorliegende Forschungsarbeit greift zum einen die Theorie der Mikropolitik auf, zum anderen bezieht sie aber auch den soziologischen umweltbezogenen Neo-Institutionalismus mit ein. Diese beiden Theorien verbindet vor allem die Sichtweise auf Organisationen. Anhand der theoretischen Ausführungen wird deutlich, dass beide Theorien die rein zweckrationale Sichtweise auf Organisationen negieren. Ihnen geht es nicht um die Bildung von Typisierungen oder

Objektivierungen und Ableitungen zweckrationaler bzw. ökonomischer Kalküle“ (Kuzmanovic 2003, S. 10), sondern um eine nicht instrumentelle Betrachtungsweise einer Organisation. Die Mikropolitik ermöglicht zudem einen „nichtrationalen Ansatz zur Beurteilung der organisationalen Abläufe und verdeutlicht, dass viele Aktivitäten, die sich in der Organisation ereignen, nicht an messbaren Parametern festgemacht werden können“ (Jägersberger 2010, S. 55).

Der Unterschied der beiden Theorien besteht zunächst in der Fokussierung auf divergierenden Ebenen. Die Mikropolitik nimmt die mikropolitische Perspektive auf die Organisation Schule ein (intra-organisational), der Neo-Institutionalismus hingegen fokussiert die Beobachtung der inter-organisationalen Prozesse zwischen den Schulen und den anderen beteiligten Institutionen (Studienseminar, Schulamt). Grund für die Verbindung beider Theorien ist, dass die Theorie des Neo-Institutionalismus vorrangig die Beziehungen der Schulen untereinander und zwischen den Institutionen betrachtet. Durch die Verknüpfung wird sich erhofft, die Komplexität dieses Projekts erfassen zu können, indem alle beteiligten institutionellen Ebenen analysiert werden. Zudem liegt die Vermutung nahe, dass die Betrachtung der Prozesse in den Schulen und die Prozesse zwischen den einzelnen Institutionen sich anschließend korrelativ zueinander verhalten.

Aus der Theorie des Neo-Institutionalismus und dessen Kategorien sowie Kernthesen (Weick 1976, Meyer; Rowan 1977, DiMaggio; Powell 1983, Schaefers 2008, 2009) wird ein Kategorienschema entwickelt. Diese deduktiv gebildeten Kategorien dienen als Grundlage für die Dokumentenanalyse sowie die teilnehmende Beobachtung. Aus den deduktiv und induktiv erstellten Kategorien werden schlussendlich die Fragen für die leitfadengestützten Interviews abgeleitet.

Auch aus der Theorie der Mikropolitik sowie dem daraus entwickelten Konzept der mikropolitischen-machtstrategischen Prozesse in Schulen nach Altrichter und Posch (1996) sowie aus den Kernthesen von Ball (1987), Baldrige (1971) und Kuzmanovic (2003) wird ein Kategorienschema entwickelt. Diese Katego-

rien werden erst nach der empirischen Erhebung explizit an das Interviewmaterial angelegt. Hier wird also der umgekehrte Weg gegangen. Grund für dieses Vorgehen sind die sensiblen Prozesse, welche die Theorie der Mikropolitik fokussiert. Daher werden im Interview lediglich generelle Fragen zu Problembereichen und zu der Akzeptanz des Projekts in der Schule gestellt. In diesem Zusammenhang muss deutlich gemacht werden, dass sich eine Erhebung von mikropolitischen Handlungen und deren Ursachen als problematisch gestalten kann. „Die Messung erweist sich insofern als schwierig, als die Handlungen zumeist im Verborgenen stattfinden und dadurch nur schwer Daten erhoben werden können“ (Jägersberger 2010, S. 55).

Im Folgenden wird zunächst das Kategorienschema auf Basis der Mikropolitik abgebildet, welches auf der Grundlage der Erläuterungen von Altrichter und Posch (1996), Ball (1987); Baldrige (1971) sowie Kuzmanovic (2003) erstellt wird. Diese Autoren befassen sich mit mikropolitischen-machtstrategischen Prozessen in Schulen. Zunächst werden in der ersten Spalte die Analysekategorien dargelegt. Hier werden die mikropolitischen Taktiken/Strategien der Autoren kategorisch dargestellt und definiert (Spalte 2). In der dritten Spalte werden darauffolgend mögliche Fragen expliziert, die im Methodenkapitel für die Erstellung des Interviewleitfadens genutzt und weiterentwickelt werden. Danach erfolgt die Erstellung des Kategorienschemas auf der Grundlage des Neo-Institutionalismus. Diese Kategorien entstehen auf der Basis der bereits erläuterten Theorien verschiedener neo-institutionalistischer Wissenschaftler (siehe Kapitel 3.2 und 3.3). Auch hier werden in der ersten Spalte die Analysekategorien auf Basis der Theorie erläutert, bevor diese genauer expliziert (Spalte 2) und schließlich mögliche Fragen für die Erhebungen abgeleitet werden (Spalte 3).

Mikropolitische Strategien/Taktiken	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Grenzziehungen zwischen Einflussbereichen	„Regeln, die die Grenzen zwischen relativ autonomen ‚politischen Territorien' ziehen bzw. die Über- und Unterordnung von Einflussbereichen etablieren, sind mikropolitisch besonders bedeutsam und deren Verletzung ruft Auseinandersetzungen hervor. Ähnlich wie Fachgrenzen im Allgemeinen können die – für manche Schultypen charakteristischen – Hierarchien von ‚typenbildenden' Fächern, Haupt- und sonstigen Fächern wichtige Grenzen des Einflusses abstecken. Andererseits kann das Überschreiten von Grenzen ‚ohne imperialistische Absicht' eine vertrauensbildende Maßnahme sein" (Altrichter; Posch 1996, S. 106).	Es wird danach gefragt, wer der oder die Entscheidungsträger des Projekts sind und wie die Funktion dieser Person von den Befragten empfunden wird. Um mögliche Sanktionen oder die Kontrolle organisationsrelevanter Ressourcen in den Interviews deutlich werden zu lassen, werden die Interviewpartner aufgefordert, die Rolle und Aufgabe der Schulleitung zu erläutern und darzulegen, wie diese zu dem Projekt steht. Außerdem wird in den Interviews generell die Frage gestellt, in welchem Bereich im Projekt die größten Probleme bzw. Konflikte entstehen. Um die Strategien/Taktiken bezüglich Macht, Kontrolle, Sanktionen, Vertrauen etc. in den Interviews zu verdeutlichen, wird nach der Akzeptanz des Projekts im Kollegium gefragt. Des Weiteren werden die Interviewpartner gebeten, diesen Widerstand zu explizieren und darzulegen, welche Strategien sie im Projektteam anwenden, um dagegen zu wirken.
Sanktionen	„Formelle Machtpositionen stehen üblicherweise Sanktionsmöglichkeiten zur Verfügung, wenn Regeln nicht eingehalten und die Definition der Organisation nicht akzeptiert wird. Auch Lob und Tadel in informeller Form können Konsequenzen für die institutionelle Position der Sanktionierten haben. In der Organisation Schule, die zur Erfüllung ihres Bildungsauftrages den Berufstätigen autonome Handlungsspielräume geben muss, sind die formellen und informellen Sanktionsmöglichkeiten allerdings in aller Regel nicht sehr stark ausgeprägt" (Altrichter; Posch 1996, S. 106).	
Aufbau von Bindungen und Vertrauen[55]	„Die Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit einer Organisation allein durch Kontrolle ist äußerst kostenintensiv und bei hoch qualifizierten Tätigkeiten, die einen gewissen autonomen Spielraum erfordern, letztlich auf Dauer unmöglich […]. Die Selbstbindung von MitarbeiterInnen, ihre Integration in die ‚Definition der Organisation' soll einesteils ein ‚humanes Element' in den Arbeitsalltag einführen […] und anderenteils von Kontrollaufgaben entlasten […]" (Altrichter; Posch 1996, S. 107). Auf Dauer ist moralisches Handeln von formellen Machtträgern kein Wohlwollen, sondern rationales Handeln, weil es Verhaltenserwartungen fundiert (vgl. ebd.).	

[55] Die kursiv gekennzeichneten Kategorien markieren mögliche Verbindungen zu den Kategorien des Neo-Institutionalismus.

Mikropolitische Strategien/Taktiken	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Opposition und Widerstand	„Opposition ist die sichtbare Herausforderung der Macht und des Status Quo durch konkurrierende Situationsdefinitionen im Wettbewerb um Aufmerksamkeit und Akzeptanz des Publikums“ (Ball 1987, S. 134 ff.). „Wo formelle Macht Handlungsforderungen vorbringt, können Personen, die diese nicht erfüllen wollen, versuchen, Oppositionen aufzubauen, um ihren Handlungsspielraum und ihre Identität zu behaupten […]. Opposition kann sich als Auseinandersetzung zwischen Persönlichkeiten abspielen, doch handelt es sich im Kern um Konflikte – im Prinzip legitimierbaren – Interessen. Öffentlicher Widerstand braucht nämlich Legitimation, z.B. durch Wahl […] oder Beruf auf Ordnungen […]. Personen, die sich zu legitimer Machtausübung nicht imstande sehen, sei es weil sie organisationspolitisch schwach sind, sei es weil sie zwar organisationelle Machtpole sind, sich aber in speziellen Fällen nicht in der Lage sehen, bestimmte Interessen öffentlich legitim durchzusetzen, können versuchen, sich durch die Ausbeutung der Vagheit oder Widersprüchlichkeit der Ordnungsstruktur einen autonomen Handlungsspielraum zu erhalten“ (Altrichter; Posch 1996, S. 107).	s. oben
Boykott	Ein Boykott ist ein „passiver, nicht öffentlich artikulierter Widerstand von Personen oder Gruppen gegen Aktivitäten, die eigentlich deren Mitarbeit erfordern würden. Dieser Widerstand kann das Funktionieren der Organisation behindern, ist aber, solange er sich nicht in der öffentlichen Arena artikuliert, schwer bearbeitbar. Boykott ist besonders für Personen, die außer dem Interesse an der Aufrechterhaltung ihrer eingespielten, möglichst autonomen Arbeitssituation wenige inhaltliche Anliegen haben ein wichtiges Instrument, um sich Veränderungen zu entziehen“ (ebd. S. 108). Ein Boykott kann sich aber auch im entgegengesetzten Sinn zeigen. Personen, die sich engagiert zeigen und aktiv handeln, werden von anderen als Bedrohung des eigenen Status Quo bzw. als eine potentielle Machtverschiebung wahrgenommen. Das Engagement wird dann als politisch motiviert bezeichnet (Profilierung, etc.). Dies kann im Extremfall zu einer Stagnation der Handlungen führen (ebd. 107).	s. oben

Mikropolitische Strategien/Taktiken	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Eskalation	„Eskalation macht unbestimmte Konflikte explizit und persönlich. Sie macht klarer, daß [sic] und warum ein Interessenkonflikt besteht. Sie versucht Unsicherheitszonen zu schließen und es dadurch schwerer zu machen ‚unter der Hand' gegen eine Ordnung zu arbeiten." Da bei einer Eskalation meist keine Trennung zwischen institutionellen und persönlichen Faktoren gemacht wird, „und den Interventionen durch persönliche Emotionen […] Schärfe verliehen wird, wird offene Stellungnahme erschwert. Indem Eskalation die Offenlegung von Opposition verlangt und die Wertigkeit von oppositionellen Äußerungen erhöht, hat sie ein gewisses Potential, die Artikulation alternativer Ansichten zu verhindern. Eskalierende Interventionen werden daher eher von Personen gebraucht, die meinen, eine Situation ‚kontrollieren' zu können: Die bewußte [sic] Eskalation versucht einen ‚Zwang zum Mitspielen' auszuüben – in der Hoffnung, die Spielregeln selbst bestimmen zu können" (ebd., S. 108).	s. oben
Kontrolle des Informationsflusses	Beschwerden über mangelnde, unpünktliche und irreführende Informationen weisen auf eine Kontrolle des Informationsflusses hin. Dadurch können organisationale Prozesse beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 109).	s. oben
Tratsch und Gerücht	„Tratsch ist ein Instrument sozialer Kontrolle in Organisationen, das unterhalb der öffentlichen Arena angewandt wird. Tratsch unterstellt eine Einheit der Normen der Organisation: Verletzungen dieser Einheit werden beobachtet, Abweichungen konstatiert und exponiert […]. Das Gerücht dient zum Nachbessern fehlender Informationen […]. Gerüchte brauchen eine unsichere Informationslage. Sie können sich daher besonders gut in Perioden der Unsicherheit von Organisationen entfalten und versuchen ihrerseits zur Unsicherheit beizutragen, um sich entfalten zu können. Alle diese informellen Künste erfordern ein großes Verständnis des sozialen Netzwerks" (ebd., S. 110).	s. oben
Offenheit und rationale Prüfung der Innovation	Offenheit und das Angebot, eine Innovation einer rationalen Prüfung zu unterziehen, machen einerseits verletzlich und angreifbar (durch Kritik), „und sind insofern zwiespältig, vor allem wenn vermutet wird, daß [sic] die ‚Gegner' nicht mit offenen Karten spielen." (Altrichter; Posch., S. 111). Andererseits wird durch das Fehlen einer rationalen Prüfung eine wirkliche Akzeptanz der Innovation schwierig und es wird nicht die Möglichkeit eröffnet, dass eine Prüfung eine vertrauensbildende Maßnahme sein kann (vgl. ebd.).	s. oben

Mikropolitische Strategien/Taktiken	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Vollendete Tatsachen schaffen	„Diese Strategie ist in Organisationen wahrscheinlich nur bei Einzelaktionen oder starker machtmäßiger Verankerung der Akteure erfolgreich“ (ebd., S. 111).	s. oben
Aufbau wechselseitiger Verpflichtungen, Bildung von Gruppen und Koalitionen	„Wechselseitige Verpflichtungen sind ein Stabilitätsfaktor in Räumen, die nicht durch formelle Regeln und vertragliche Abmachungen strukturiert sind: Dabei erfolgt ein ‚Tausch’ von Funktionserfüllungen gegen Autonomie, von Effizienz gegen Loyalität, von partieller Unterwerfung gegen partiellen Freiraum, von Unterstützung in der einen Sache gegen Unterstützung in einer anderen, von Ressourcen gegen Prestige. So entsteht ein Netz von ‚mutual obligation‘, das einer Organisation eine gewisse, allerdings nur informell einklagbare Stabilität verschafft“ (Ball 1987, S. 233).	s. oben
Kontrolle von organisationsrelevanten Ressourcen	• Materielle Ressourcen: Zeit, Budget, Unterrichtsmaterialien, Infrastruktur, Stundenpläne • Organisationale Ressourcen: Vorschriften und Positionen, „die spezifische Handlungen und Entscheidungen ermöglichen und legitimieren“ (Altrichter 2004, S. 87) • Normative/ideologische Ressourcen: Werte, ideologische Verpflichtungen und pädagogische Präferenzen, die letztendlich die Organisation definieren • Informationale Ressourcen: Akteure sind daran interessiert, organisational essentielle Informationen zu erhalten und erhoffen, dass ihr Wissen anerkannt wird • Soziale Ressourcen: Zugehörigkeit bzw. Unterstützung von anerkannten internen und externen Gruppierungen • Personale Ressourcen: persönliche Charakteristika wie bspw. Respekt (vgl. ebd.)	s. oben
Management der Außenwirkungen	Die Außenwahrnehmung der Schule spielt eine wichtige Rolle, um plötzlich negative Reaktionen bei innovativen Veränderungen zu vermeiden. Schulen versuchen normalerweise handlungsaffin mit den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen zu sein. Dies kann auch durch eine geschickte Dosierung von Radikalität und Anpassung (vgl. Altrichter; Posch 1996, S. 112) geschehen (Informationen an die Eltern etc.).	Um die Bedeutung der Außenwirkung der Schule aus Sicht der Lehrer erfahren zu können, wird danach gefragt, aus welchen Gründen die Schule an dem Projekt teilnimmt.

Mikropolitische Strategien/Taktiken	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Beziehungspflege und externe Beziehungen	Ziel ist, potentielle und aktuelle Koalitionspartner zu halten und zu gewinnen, „aktuelle Gegner unter Kontrolle zu halten, Autoritäten in die Nähe der eigenen Position zu lenken sowie informelles Meinungsmanagement über den eigenen Status und die herrschende Definition der Organisation“ (Altrichter; Posch 1996, S. 113) zu betreiben. „Das Management der externe Beziehungen der Schule ist ein wichtiger Parameter für organisationale Mikropolitik, weil dadurch beeinflußt [sic] wird, wer überhaupt zu den ‚Mitspielern‘ gehört. Oft wird diese Aufgabe, besonders was Behörden- und Pressekontakte angeht, von der Schulleitung wahrgenommen“ (ebd.).	Durch die gemeinsamen Projekttage, kann davon ausgegangen werden, dass die Schulen z. T. in Kontakt zueinander stehen. Daher wird danach gefragt, ob und wie sich dieser Kontakt gestaltet.
Gründe der Teilnahme bei schulischen Innovationen	Drei Arten von Interessen bei Lehrern bezüglich mikropolitisch-machtstrategischer Prozesse bei schulischen Innovationen: • persönliches Interesse im Sinne von materiellem Streben wie beispielsweise Optimierung der Arbeitskonditionen sowie Kontrolle von Ressourcen (Zeit, Materialien und Räumlichkeiten) • Ideologisch orientiertes Interesse und philosophische Grundrichtung • Eigeninteresse im Rahmen der Interessenentwicklung (Charakter, Entwicklung einer individuellen Lehreridentität) (vgl. Ball 1987, S. 17).	Um die verschiedenen Motive in den Interviews deutlich werden zu lassen, wird danach gefragt, warum die Kollegen an dem Projekt teilnehmen.
Typen von Lehrern bei schulischer Innovation	Innovationsprozesse vier Typen von Akteuren in einer Institution. • Die ‚Officials‘ sind politisch involviert und haben entscheidungsrechtliche Verantwortung. Diese Gruppierung impliziert meist die Schulleitungsebene. • Die zweite Gruppe stellen die ‚Activists‘ dar. Sie sind stark in politische Bewegungen involviert und wollen diese auch beeinflussen. Sie stellen allerdings meist eine kleine Gruppe dar und verhalten sich loyal zur eigenen Schule. • Die ‚Attentives‘ werden von Baldrige als „sideline watchers“ (Baldrige 1971, S. 178) definiert. Sie werden nur aktiv, wenn die Situation brisant wird. • Die vierte Gruppe ‚Apathecis‘ ist jene, die kaum an Innovation partizipiert, selten an Sitzungen teilnimmt und sich nicht um politische Belange kümmert (vgl. ebd., S. 178 ff.).	Die verschiedenen Typen von Lehrern bei schulischer Innovation, können durch die Frage nach der Arbeit im Team verdeutlicht werden. Zudem wird nach Strategien bei Konflikten oder Zieldiversitäten gebeten.
Top-down und bottom-up Prozesse bei schulischer Innovation	Bottom-up Prozesse sind als Implementierungsstrategie essentiell, da „sie tendenziell mit den Akteuren vor Ort entwickelt zu einer größeren Akzeptanz und Erfolg führen“ (Kuzmanovic 2003, S. 11). Top-down Prozesse hingegen bringen einen geringeren Erfolg ein, da sie nicht aus der Perspektive der Akteure entwickelt wurden sind.	Um zu erfahren, welche Prozesse aktiv sind, werden die Interviewpartner gebeten, zu erläutern, wie das Projekt entstanden ist und welche Institutionen daran beteiligt waren.

Tabelle 4: Kategorienschema auf Basis der Mikropolitik

Kategorien des Neo-Institutionalismus	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
<u>Erzwungene Isomorphie</u>[56]	„Erzwungene Isomorphie ist die Folge formalen wie auch informellen Drucks auf Organisationen, der entweder aus der Abhängigkeit gegenüber anderer Organisationen resultiert oder aus den kulturellen Erwartungen der Gesellschaft, in der sie ihrer Funktion nachkommen. Dieser Druck kann als Macht kann als Machtausübung erlebt werden, als Überzeugung oder als Einladung, sich an geheimen Absprachen zu beteiligen“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 64). Ebenso besteht ein nicht zu unterschätzender gesellschaftlicher Erwartungsdruck gegenüber der Modernisierung der Schulen. Die Schulen übernehmen daher folglich sehr zügig und unreflektiert legitimierte Konzepte und Modelle. „Diffusions- und Strukturangleichungsprozesse sind klar erkennbar Folge des staatlicherseits ausgeübten Zwanges“ (Schaefers 2008, S. 240).	*Um den Prozess der erzwungenen Isomorphie in den Interviews deutlich werden zu lassen, kann danach gefragt werden aus welchen Gründen die Schule an dem Projekt teilnimmt.*[57]
Unterkategorie: rationalisierte Regeln seitens der administrativen Einrichtungen	Organisationen können dies auch als Machtausübung interpretieren und diese erzwungene Isomorphie äußert sich meist in Vorgaben, Gesetze oder vertragliche Verpflichtungen (vgl. DiMaggio; Powell 1983, S. 64). Staatliche Vorgaben, Erlasse, Handreichungen und Empfehlungen der Schulministerien sowie öffentliche staatliche Reformprojekte im Rahmen der Schule als lernende Organisation, versetzen die Schulen in einen hohen Legitimations- und Veränderungsdruck (vgl. Schaefers 2008, S. 239 f.).	Die Projektleitung hat bestimmte Handlungsprinzipien festgelegt. Es kann daher danach gefragt werden, wie die Lehrer diese wahrnehmen und wie sie damit umgehen.

[56] Die unterstrichenen Kategorien sind die Hauptkategorien der Theorie des Neo-Institutionalismus.
[57] Die kursiv gekennzeichneten Kategorien markieren mögliche Verbindungen zu den Kategorien der Mikropolitik.

Kategorien des Neo-Institutionalismus	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Unterkategorie: rationalisierte Regeln seitens der administrativen Einrichtungen	Die Ebene enthält die gesetzliche Basis diverser Mythen. „Institutionelle Regeln fungieren als Mythen, die von Organisationen inkorporiert werden, um Legitimität, Ressourcen, Stabilität und erhöhte Überlebensaussichten zu erlangen“ (Meyer; Rowan 1977, S. 28). Diese Mythen erhalten offizielle Legitimität von Seiten administrativer Einrichten wie die Landes- oder Bundesregierung, die Schulaufsichtsbehörde oder das Schulamt. Diese verfassen bestimmte Verfahrensregeln und Lizenzen. Meyer und Rowan argumentieren, dass „je stärker die rationale-legale Ordnung [ist], desto größer ist auch das Ausmaß, in dem rationalisierte Regeln und Verfahren sowie Personal zu institutionellen Voraussetzungen werden“ (ebd. S. 37).	
Unterkategorie: bottom-up und top-down Prozesse	Das Projekt soll bottom-up gesteuert sein, d. h. die Lehrer arbeiten ihre Vorstellungen und ihr Wissen in die Konzepte zur Unterrichtsentwicklung ein. Das Schulamt als Entscheidungsträger nimmt allerdings auch Einfluss auf die Konzepte der Unterrichtsentwicklung**.** Der Konflikt kann dadurch entstehen, dass politische Entscheidungsträger meist nicht mit den Konsequenzen ihrer Entscheidungen interagieren müssen und oft betreffen die Beschlüsse komplette Klassen von Organisationen, „so dass ihre Flexibilität und Anpassungsfähigkeit geringer wird“ (ebd., S. 65). Politische Entscheidungsträger haben, so DiMaggio und Powell, auch häufig Einfluss auf die intra-organisationale Struktur. „Der Einfluss von Schulaufsichtsbehörden und Schulministerien können Strukturangleichungen durch Zwang bedeuten“ (Schaefers 2009, S. 315).	*Um zu erfahren, welche Prozesse aktiv sind, werden die Interviewpartner gebeten, zu erläutern, wie das Projekt entstanden ist und welche Institutionen daran beteiligt waren.*

Kategorien des Neo-Institutionalismus	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Mimetische Prozesse	Mimetische Prozesse sind als Prozess der Nachahmung definiert. „Wenn organisationale Technologien unklar sind, wenn ihre Ziele mehrdeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert, neigen Organisationen dazu, sich nach dem Vorbild anderer Organisationen zu modellieren“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 66). Es werden jene Organisationen imitiert, die in diesem Feld als legitimer und erfolgreicher als die eigene Institution wahrgenommen wird. Die imitierte Organisation ist sich entweder der stattfindenden Prozesse nicht bewusst oder erwünscht dies nicht, da sie unter Umständen lediglich als zweckmäßige Quelle verwendet wird (vgl. ebd., S. 66 f.). Erfolgreiche Modelle werden imitiert und adoptiert, weil sich die Organisationen davon Legitimität und Anerkennung versprechen. Ausgewählt wird unabhängig von Effektivität, Effizienz sowie empirischen Nachweisen, sondern es geht lediglich um das Signal der Reformbereitschaft (vgl. Schaefers 2009, S. 227; vgl. Schaefers 2008, S. 229).	Die mimetischen Prozesse können durch dadurch erfragt werden, welche Strategien die Lehrer bei (inhaltlichen und formalen) Konflikten anwenden und an wen oder welchen Konzepten sie sich orientieren. Um mögliche Imitationen aufzudecken, werden die Interviewpartner gebeten zu erläutern, ob und wie sie sich mit den anderen Projektschulen austauschen.
Unterkategorie: Externe Bewertungsmaßstäbe; zeremonielle Anerkennungen (Preise etc.)	Preise, Auszeichnungen, Besuch von wichtigen Persönlichkeiten, Anerkennung aus wissenschaftlicher Ebene etc. (vgl. Meyer; Rowan 1977, S. 41).	Hinsichtlich dieser Kategorie werden die Interviewpartner aufgefordert, zu erläutern, ob es solche externen Bewertungsmaßstäbe gibt und ob die Schule bzw. die Schulleitung ihrer Meinung nach Wert darauf legt.

Kategorien des Neo-Institutionalismus	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
<u>Normativer Druck</u>	Normativer Druck entsteht vor allem durch Professionalisierungsprozesse. Professionalisierung wird hier definiert als eine kollektive Anstrengung einer Berufsgruppe, die Bedingungen und Methoden ihrer Tätigkeit selbst zu definieren sowie eine kognitive Grundlage und Legitimation ihrer beruflichen Autonomie zu etablieren (vgl. DiMaggio; Powell 1983, S. 68 zitiert nach Larson 1977, S. 49 ff.). Dies kann sich in der Qualitätssteigerung des Unterrichts/Schule äußern. Durch die Professionalisierung (im Rahmen von beruflichen Netzwerken und Berufsverbänden) entstehen fast identische Regeln und Werte. Individuen werden austauschbar (vgl. DiMaggio; Powell 1983, S. 68 f.). „Ein wichtiger Mechanismus der Verstärkung einer normativen Isomorphie ist die Personalauswahl“ (ebd., S. 69). „Die Ergebnisse legen ein allgemeineres Muster dar. In organisationalen Feldern mit vielen, gut ausgebildeten Arbeitnehmern herrscht in erster Linie ein Statuswettbewerb. Organisationales Prestige und organisationale Ressourcen stellen die entscheidenden Faktoren dar, um professionelle Mitarbeiter anzulocken. Hierdurch wird ein Homogenisierungsprozess verstärkt, denn die Organisationen bemühen sich, ihrer Belegschaft die gleichen Leistungen und Vorteile wie ihre Konkurrenten anbieten zu können“ (ebd., S. 72).	*Um den Prozess des normativen Drucks in den Interviews deutlich werden zu lassen, kann danach gefragt werden, aus welchen Gründen die Kollegen an dem Projekt teilnehmen.*

Kategorien des Neo-Institutionalismus	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur	„Während sich die Organisationsmitglieder veränderungsbereit und reformwillig präsentieren und durch ihren ‚talk' signalisieren, dass sie die angestrebten Veränderungen der Organisation und deren Zielsetzung kennen und mittragen, dominiert auf der ‚action'-Ebene ‚business as usual', da Routinen und herbrachte Verhaltens- und Deutungsmuster weiter gültig sind" (Schaefers 2008, S. 228, vgl. Weick 1976, S. 92). Dadurch wird Legitimation und somit auch Stabilität gesichert. „Um zeremonielle Konformität aufrechtzuerhalten, tendieren Organisationen, die institutionelle Regeln widerspiegeln, dazu, ihre formalen Strukturen gegenüber den Ungewissheiten der technischen Aktivitäten abzupuffern, indem sie zu lose gekoppelten Organisationen werden, indem sie ihre formalen Strukturen und tatsächliche Aktivitäten voneinander trennen" (Meyer; Rowan 1977, S. 29). „Delegierung, Professionalisierung, Zielmehrdeutigkeit, Eliminierung von Ergebnisdaten und Gesichtswahrung sind allesamt Mechanismen, um Unsicherheit zu absorbieren, während die Formalstruktur einer Organisation konserviert wird" (ebd., S. 50). ➔ Intention und Handlung sind in Organisationen lose gekoppelt (vgl. Weick 1976, S. 90).	Um die Veränderungen einerseits auf der Formal- und andererseits auf der Aktivitätseben deutlich werden zu lassen, wird in den Interviews nach den Veränderungen auf organisatorischer und unterrichtlicher Ebene gefragt.
Unterkategorie: Ebene der Unterrichtsentwicklung	Trotz der Reformbewegungen gibt es minimale Veränderungsprozesse hinsichtlich der Unterrichtsziele, -inhalte- und -methoden (vgl. Schaefers 2009, S. 318).	

Kategorien des Neo-Institutionalismus	Definition der Analysekategorien	Mögliche Fragen auf empirischer Ebene
Unterkategorie: Legitimität und Stabilisation	„Organisationen, deren Strukturen isomorph mit den Mythen der institutionellen Umwelt werden, verringern die interne Koordination und Kontrolle, um Legitimität aufrecht zu erhalten. Strukturen sind voneinander und von fortlaufenden Aktivitäten entkoppelt. Anstelle von Koordination, Inspektion und Evaluation wird eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens verwendet“ (Meyer; Rowan 1977, S. 28). „Organisationen sehen sich seitens ihrer gesellschaftlichen Umwelt konfrontiert mit Erwartungen, Annahmen und Vorstellungen hinsichtlich der legitimen Struktur einer als modern, innovativ, effektiv und natürlich effizient einzustufenden Organisation. Diese rationalen anerkannten Strukturelemente werden unabhängig von ihrer tatsächlichen Effektivität und Effizienz in die Formalstruktur der Organisationen integriert. Dieser Prozess impliziert eine Legitimations-und Stabilisierungsfunktion (Schaefers 2009, S. 308).	Um den Prozess der ‚Legitimität und der Stabilisation‘ in den Interviews deutlich werden zu lassen, kann danach gefragt werden, aus welchen Gründen die Schule an dem Projekt teilnimmt und welche Rolle und Aufgabe der Schulleitung zukommt.
Unterkategorie: Effizienz und Tradition	„Die Konformität mit institutionellen Regeln steht jedoch häufig in deutlichem Widerspruch zur Effizienz; anders gewendet untergraben Koordinations- und Kontrollaktivitäten zur Steigerung der Effizienz die zeremonielle Konformität einer Organisation und gehen damit zu Lasten der ihr gewährten Unterstützung und Legitimität“ (Meyer; Rowan 1977, S. 29). „Die Formalstruktur einer Organisation ist dann weniger orientiert an den Erfordernissen einer effektiven wie effizienten Aufgabenbearbeitung und Problemlösung, sondern spiegelt die gegenwärtigen Trends und Moden in der Organisationsgestaltung wieder“ (Schaefers 2009, S. 308).	Die Kategorie der ‚Effizienz und Tradition‘ kann bspw. durch folgende Frage eruiert werden: Gibt es Regeln oder Elemente in den Institutionen, an denen nur festgehalten wird, weil sie mehr traditionell fungieren als in Hinsicht auf ihre Effizienz legitimiert sind?

Tabelle 5: Kategorienschema auf Basis des Neo-Institutionalismus

3.6 Mögliche Verknüpfungslinien der theoretischen Kategorien

Werden die Kategorienschemata der beiden Theorien eingehend betrachtet, so werden einige korrespondierende Merkmale in Bezug auf die intra-organisationale Ebene (Prozesse in den Institutionen) und die inter-organisationale Ebene (Prozesse zwischen den Institutionen) deutlich. So impliziert die mikropolitische Kategorie ‚Aufbau von Bindungen und Vertrauen'[58] eine mögliche Verbindung[59] zu der neo-institutionalistischen Kategorie ‚Legitimität und Stabilisation'. Nach Altrichter und Posch ist eine vertrauensvolle Beziehung hinsichtlich der Funktionsfähigkeit einer Institution unerlässlich (vgl. 1996, S. 107). Auch Meyer und Rowan befassen sich mit dieser Thematik, in dem sie erläutern, dass Vertrauen und guter Glaube eine wichtige Rolle spielen, um eine Institution effektiv und effizient gestalten zu können (Meyer; Rowan 1977).

Das ‚Management der Außenwirkungen' aus der Mikropolitik korrespondiert zu der neo-institutionalistischen Kategorie ‚externe Bewertungsmaßstäbe'. Die Außenwahrnehmung einer Schule spielt eine wichtige Rolle, da Schulen meist versuchen, ihre Strukturen handlungsaffin zu gesellschaftlichen Normen und Erwartungen zu gestalten (vgl. Altrichter; Posch 1996, S. 112). Auch das Beispiel von Gruber entspricht dieser Annahme. Ein Schulprofil soll auf offizieller Ebene einen Lehrplanschwerpunkt fokussieren. „In Wirklichkeit hat die Profiländerung mehr oder weniger eingestanden die Funktion, in Zeiten der sich durch den Geburtenrückgang verringernden Schülerzahlen die Schule" (Gruber 2004, S. 31) auf dem regionalen Bildungsmarkt konkurrenzfähig zu halten. Der Bezug zu externen Bewertungsmaßstäben (Preise, Auszeichnungen etc.) entspricht u. U. den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen bzw. kann sich diesen durch externe Bewertungsmaßstäbe annähern.

[58] Zur besseren Übersicht sind die Kategorien in diesem Kapitel durch Anführungszeichen gekennzeichnet.
[59] Die jeweiligen Verbindungen der Theorien sind in den Tabellen kursiv gehalten.

Die mikropolitische Kategorie ‚Beziehungspflege und externe Beziehungen' impliziert Verknüpfungsmöglichkeiten zu der Kategorie der ‚mimetischen Isomorphie', welche aus der Theorie des Neo-Institutionalismus stammt. Beziehungspflege der Schulen untereinander ist essentiell, um aktuelle Koalitionspartner zu sichern und Gegner unter Kontrolle zu halten (vgl. Altrichter; Posch 1996, S. 113). Durch die Kommunikation zu Schulen können mimetische Prozesse entstehen, um eigene weniger erfolgreiche Innovationen zu optimieren.

Ball beschreibt in seinen Ausführungen mögliche Gründe der Lehrer für die Teilnahme an einer schulischen Innovation (vgl. 1987, S. 17). Die neoinstitutionalistischen Kategorien ‚erzwungene Isomorphie' sowie die Kategorie ‚normativer Druck' können die beschriebenen Arten von Ball möglicherweise erweitern, indem Lehrer u. U. dazu angehalten werden, an dem Projekt teilzunehmen oder um sich in der Schule, durch die Teilnahme an der Innovation, wettbewerbsfähig zu halten sowie zu positionieren.

Eine weitere Kongruenz stellt der ‚bottom-up und top-down Prozess' dar. Diese Prozesse werden in beiden Theorien erläutert. Meyer und Rowan beschreiben, dass Entscheidungsträger Entscheidungen treffen, welche die intraorganisationale Struktur beeinflussen und diese folglich weniger flexibel sind (vgl. 1977, S. 37). Auch Schaefers erläutert, dass der „Einfluss von Schulaufsichtsbehörden und Schulministerien" (2009, S. 315) auf die einzelnen Institutionen immens sein kann. Kuzmanovic positioniert sich deutlich, indem sie schreibt, dass bottom-up Prozesse essentiell sind, da „sie tendenziell mit den Akteuren vor Ort entwickelt zu einer größeren Akzeptanz und Erfolg führen" (2003, S. 11).

Durch die beschriebenen Verknüpfungsmöglichkeiten der einzelnen Kategorien der Theorien expliziert sich eine weitere Verbindungslinie, welche die Annahme unterstützt, dass die beiden Theorien miteinander korrespondieren. Die Kategorien ‚Management der Außenwirkungen' sowie die ‚Beziehungspflege und externe Beziehungen' zeigen wichtige Verbindungen zum Neo-Institutionalismus auf. Diese mikropolitischen Aspekte betrachten interorganisationale Prozesse zwischen den Institutionen und können durch intra-

organisationale Merkmale beeinflusst werden. Zunächst wurde angenommen, dass die Mikropolitik ausschließlich die intra-organisationalen Aspekte beleuchtet. Wie bereits zu Beginn erläutert, stellen die Kategorien der Theorie des Neo-Institutionalismus die Basis der Forschungsarbeit dar. Da diese Kategorien allerdings die Akteursperspektive vernachlässigen und vornehmlich die Prozesse zwischen den einzelnen Institutionen in den Blick nehmen (s. Seite 1 ff.), wurde angenommen, dass die Mikropolitik die intra-organisationalen Aspekte analysieren kann, um somit den komplexen Forschungsgegenstand differenzieren zu können.

Nach der Erstellung der Kategorienschemata wird allerdings deutlich, dass sich die Mikropolitik nicht nur ausschließlich auf Prozesse innerhalb einer Organisation beziehen muss. Somit könnte ggf. der Kritik der mikropolitischen Forschung Rechnung getragen werden, indem in dieser Forschungsarbeit mikropolitische Prozesse zwischen den institutionellen Ebenen analysiert werden. Jägersberger expliziert in seinen Ausführungen, „dass Untersuchungen von organisationalen Funktionsweisen sehr oft die Beziehungen und Handlungsweisen der verschiedenen Hierarchieebenen vernachlässigen“ (Jägersberger 2010, S. 56). In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich die Mikropolitik genuin nur auf Prozesse in einer Organisation bezieht. In der vorliegenden Forschungsarbeit analysiert diese Theorie jedoch auch mikropolitische Prozesse innerhalb des Projekts als Organisation, das heißt Handlungen zwischen den einzelnen Institutionen (Schulamt-Studienseminar-Schulen). Diesen Aspekt gilt es im weiteren Verlauf zu beachten und wird nach der Analyse nochmals aufgegriffen. Es kann bedeuten, dass hier ein neues Forschungsfeld für die Theorie der Mikropolitik eröffnet wird.

Aus der Kategorisierung der Theorie des Neo-Institutionalismus können ebenfalls Schnittmengen zu den erstellten Kategorien der Mikropolitik herauskristallisiert werden. Auch die neo-institutionalistischen Kategorien fokussieren einige Bereiche, die der intra-organisationalen Ebene einer Schule zugeschrieben werden können. Dies sind beispielsweise die Beweggründe der Schule für die Teilnahme am Projekt oder die Fragen innerhalb der Kategorie ‚Entkopplung

von Formal- und Aktivitätsstruktur‘. Wird beispielsweise gefragt, wie der Implementierungsprozess in einer Schule abläuft oder welche Gründe es für die Teilnahme am Projekt gibt, können auch Antworten gegeben werden, die der mikropolitischen Ebene zugeordnet werden können.

Aus den Erläuterungen kann vorläufig gefolgert werden, dass die beiden Theorien miteinander korrespondieren. Dies lässt sich an zwei Punkten verdeutlichen. Zum einen ergeben sich Verbindungslinien innerhalb der Kategorienschemata, welche sich gegenseitig beeinflussen können. Mögliche Prozesse, die auf mikropolitischer Ebene in den Schulen erfolgen, können durch Fragen, basierend auf dem Neo-Institutionalismus, erfasst werden, da diese auch das Geschehen innerhalb einer Institution implizieren. Ebenfalls greifen die mikropolitischen Kategorien Aspekte auf, die sich auf inter-organisationaler Ebene befinden.

Zum anderen wird deutlich, dass beide Theorien die rein zweckrationale Sichtweise auf Organisationen negieren. Ihnen geht es nicht um die Bildung von Typisierungen oder Objektivierungen und Ableitungen zweckrationaler bzw. ökonomischer Kalküle“ (Kuzmanovic 2003, S. 10), sondern um eine nicht-instrumentelle Betrachtungsweise einer Organisation. In diesem Zusammenhang ist dennoch kritisch darauf hinzuweisen, dass „mikropolitische Ansätze in Gefahr [sind], die Rationalität organisationaler Handlungen zu überschätzen. Um die Arbeit von Organisationen zu verstehen, müssen auch Handlungen, die hauptsächlich durch Emotion und Affekt beeinflusst werden, die nicht sorgfältig interessensgeleitet geplant wurden und auch solche, die unbeabsichtigte Konsequenzen von anders motivierten Handlungen sind, in die Analyse miteinbezogen werden“ (Altrichter 2004, S. 89). Es wird angenommen, dass es Prozesse gibt, die nicht mikropolitisch angelegt sind. Diesen Aspekt gilt es in der Analyse zu berücksichtigen.

Durch die korrespondieren Aspekte der beiden Kategorienschemata wird angenommen, dass das methodische Vorgehen, wie bereits kurz erläutert, so durchgeführt werden kann. Die Kategorien auf Basis des Neo-Institutionalismus dienen als Grundlage für die Interviewfragen. Aufgrund der

sensiblen Prozesse der Mikropolitik werden die mikropolitischen Kategorien durch allgemeine Fragen generiert. Erst nach den Interviews werden die mikropolitischen Kategorien an das Material angelegt.

Die unten stehende Abbildung ordnet abschließend überblicksartig die teilnehmenden Institutionen der fünf Schulen, des Studienseminars, des Schulamts sowie übergeordnet das Hessische Kultusministerium auf den beiden Ebenen ein. Zudem werden in der Abbildung die beiden verwendeten Theorien zugeordnet. Übertragen lässt sich diese Abbildung auf die vier Ebenen schulischen Handelns (Abbildung 4), da die folgenden Ebenen als äquivalent zu diesen zu sehen sind.

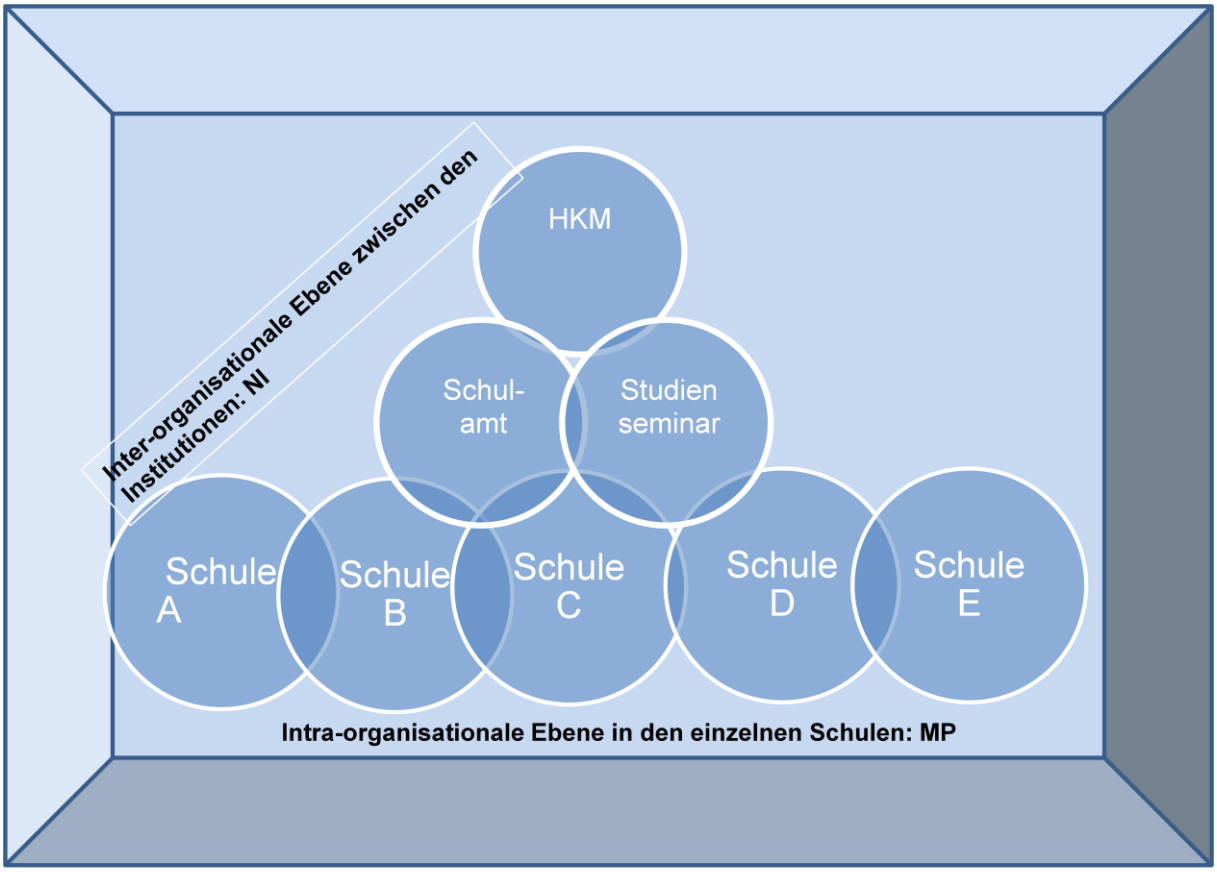

Abbildung 5: Inter- und intra-organisationale Ebenen des Projekts[60]

Abbildung fünf verdeutlicht den Zusammenhang aller aufgeführten Institutionen. Das Hessische Kultusministerium fungiert als politischer Entscheidungs-

[60] NI = Neo-Institutionalismus; MP = Mikropolitik

träger für die Finanzierung des Projekts. Das Schulamt ist auf diese Entscheidungen als Projektleitung angewiesen. Im Rahmen des Projekts steht das Studienseminar vor allem in Beziehung zum Schulamt. Es arbeitet mit dieser Institution und mit Ausbildern (die auch in den einzelnen Schulen tätig sind) in einem Teilprojekt zusammen. Die Schulen hingegen stehen überwiegend mit dem Schulamt als Projektleitung in Verbindung. Sie sind in diesem Projekt an die jeweiligen Anrechnungsstunden (die vom Schulamt zugewiesen werden) gebunden und erhalten Unterstützung durch die Projektleitung.

Durch die beschriebenen Verbindungsmöglichkeiten der einzelnen Kategorien der Theorien, wird deutlich, dass die beiden Kategorienschemata miteinander korrespondieren und die Forschungsfrage „Welchen Beitrag können die Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus sowie das daraus zu entwickelnde heuristische Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprozessen leisten?“ insoweit aufrecht erhalten werden kann, als dass die Kombination der Kategorienschemata möglich ist.

Des Weiteren ist nach der Erstellung der Kategorienschemata deutlich geworden, dass die zuvor theoretisch explizierte Annahme, dass der Neo-Institutionalismus vorrangig die inter-organisationalen Prozesse betrachtet und die Mikropolitik die Prozesse innerhalb einer Organisation, um folgende These erweitert werden kann: Die erstellten mikropolitischen Kategorien können – zu dem jetzigen Zeitpunkt und in diesem Forschungszusammenhang – sowohl intra- also auch inter-organisationale Prozesse analytisch fokussieren.

3.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die theoretische Grundlage für die wissenschaftliche Arbeit dargelegt. Einleitend wurde zunächst verdeutlicht, warum eine Kombination der Theorien des Neo-Institutionalismus und der Mikropolitik möglich erscheint. Die Theorie des Neo-Institutionalismus fokussiert vornehmlich die Prozesse zwischen den einzelnen Institutionen, während sich die Mikropolitik den intra-organisationalen Geschehnissen widmet. Diese Ebenen wurden da-

raufhin den ‚Vier Ebenen schulischen Handelns' nach Bronfenbrenner zugeordnet und damit der Festlegung der Analyseebenen der Forschungsarbeit Rechnung getragen.

Anschließend folgte eine ausführliche Erläuterung der beiden verwendeten Theorien. Zunächst wurde die Entwicklung der Mikropolitik dargelegt, bevor anschließend der Bezug zur Schulentwicklung hergestellt wurde und mögliche Taktiken sowie Strategien mikropolitischer Prozesse erläutert wurden. Hiernach erfolgte die Explikation der Theorie des Neo-Institutionalismus. Auch hier wurden zunächst ein kurzer geschichtlicher Abriss gegeben und die wichtigsten Begriffe, wie Organisation und Institution, erläutert. Zudem wurden die verschiedenen Richtungen und Analyseebenen des Neo-Institutionalismus in den Blick genommen und folglich die Forschungsarbeit eingeordnet. Die essentiellen theoretischen Beiträge wurden anhand der gebildeten Kategorien expliziert. Abschließend erfolgte der Bezug zur Schulentwicklung und den dort bereits vorhandenen Studien und Publikationen im deutschsprachigen Raum. Anschließend wurden die Kernaussagen der beiden Theorien nochmals überblicksartig dargestellt, bevor konkrete Thesen sowohl aus der Mikropolitik als auch aus dem Neo-Institutionalismus aufgestellt wurden. Diese dienen als Grundlage für die empirische Erhebung und sollen (mit den später erstellten induktiven Kategorien) überprüft und ggf. revidiert werden.

Das Ergebnis dieses Kapitels sind die erstellten Kategorienschemata und die Entwicklung möglicher Verknüpfungslinien. Als wichtigstes Resümee kann die Kombination beider Kategorienschemata gelten. Innerhalb dieser korrespondieren Kategorien wird deutlich, dass beide Kategorienschemata sowohl inter- als auch intra-organisationale Prozesse fassen können und sich rekursiv verhalten.

Im folgenden Kapitel wird das Projekt, auf das die Kategorienschemata angewendet werden sollen, eingehend erläutert sowie die Rolle der Forscherin expliziert. Zunächst wird dabei der Frage nachgegangen, ob das Projekt den Kriterien eines Modellversuchs entspricht, um somit letztlich die Rolle und Funktion der Forscherin in diesem Projekt dezidiert erläutern zu können. Des

Weiteren werden die beteiligten Akteure des Projekts beschrieben, da diese im Rahmen der empirischen Erhebung eine wichtige Funktion einnehmen. Darüber hinaus erfolgt ein Beleuchten der Projektentwicklung und des aktuellen Arbeitsstands.

4 Das Projekt: ‚Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten' an beruflichen Schulen in Hessen

4.1 Rolle des Projekts in der Forschungsarbeit

Das Lehr-Lern-Projekt ‚Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten' unterstützt die wissenschaftliche Arbeit im Sinne eines Erhebungs- bzw. Feldzugangs. Das Projekt wird als Forschungsobjekt verwendet, um zu explorieren, welchen Beitrag die Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus sowie das zu entwickelnde heuristische Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten leisten können. Lamnek definiert ein Forschungsfeld als einen „räumlich und sozial definierten Bereich […]" (2005, S. 587), der sich im Verlauf der Forschung vergrößern, respektive verringern kann. Essentiell ist es, das Feld detailliert zu erläutern, da dieses „mit seinen Strukturen wichtige Interpretationshilfen für das in ihm ablaufende Geschehen" (ebd.) bildet. In Kapitel 4.4 bis 4.6 wird diesem Vorgehen Rechnung getragen.

Da die Projekte in den einzelnen Schulen gerade erst eingeführt worden sind, wird daher die Phase der Projektimplementation näher analysiert. Projekte als Innovationen implizieren verschiedene Phasen: Initiation, Implementation und Inkorporation. Anzumerken ist, dass diese Prozesse nicht linear ablaufen, sondern durchaus zyklisch oder spiralförmig von statten gehen können (vgl. Rolff 2010, S. 31). Die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert das Modellprojekt in der Phase der Implementation, welche von Rolff als die wichtigste Phase des Innovationsprozesses angesehen wird. Grund hierfür ist vor allem, dass dieser Zeitraum als „Stadium des Konflikts, insbesondere über Macht"[61] (ebd., S. 37) angesehen wird. Das schulische Projekt ruft in der

[61] Der Begriff der Macht spielt in der Theorie der Mikropolitik eine besondere Rolle. Dieser wird in Kapitel 3.2 eingehend erläutert.

Implementationsphase das „stärkste Ungleichgewicht in der Organisation hervor“ (Holtappels; Rolff 2010, S. 74).[62] Den nicht zweckrationalen Prozessen kommt in dieser Phase daher eine essentielle Bedeutung zu. Anzumerken ist, dass in diesem Forschungszusammenhang das entstehende Mehrperspektivenmodell einen Fokus auf diese Phase legt.

4.2 Die Modellversuchsforschung und das Projekt als Forschungsgegenstand

In den folgenden Abschnitten wird schwerpunktmäßig das Projekt als Modellversuch erläutert. Hierbei wird deutlich werden, dass das zu erforschende Projekt die Kriterien eines Modellversuchs nicht vollständig erfüllt. Daher werden diese Aspekte besonders kritisch beleuchtet. Zunächst erfolgen eine kurze Genese der Modellversuchsforschung sowie eine allgemeine Definition bezüglich des Begriffs des Modellversuchs, bevor das Projekt dahingehend eingeordnet wird.

4.2.1 Die Modellversuchsforschung

Die Modellversuchsforschung „ist eine theoriegeleitete Implementation von Modellversuchen, um Erkenntnisse über und durch die Veränderung in sozialen Feldern zu gewinnen“ (Sloane 1995, S. 14). Ein wichtiges Datum für die Modellversuchsforschung in der Bundesrepublik Deutschland ist der 29.07.1970. Hier tritt die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung zu einer konstituierenden Sitzung zusammen und beschließt zur langfristigen Planung für die Struktur des Bildungswesens:

> *Es „bedarf der praktischen Erfahrung und der wissenschaftlichen Erkenntnis. Wenn Erfahrung und wissenschaftliche Erkenntnis in Zukunft genutzt werden sollen, sind planmäßig angelegte und wissenschaftlich*

[62] Aufgrund dieser Annahmen kann davon ausgegangen werden, dass die beiden nicht zweckrationalen Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus fundiert auf den Forschungsgegenstand (die Implementationsphase des Schulprojekts) angewendet werden können.

kontrollierte Versuche nötig. Auf lange Sicht kann es keine Bildungsplanung ohne kontrollierte Schulversuche geben. Bei Schulversuchen muss man auch das Risiko des Scheiterns einzelner Konzeptionen eingehen" (BLK 1970, zitiert in Rauner 2002, S. 4).

Zu diesem Zeitpunkt hatten Modellversuche vor allem die Funktion, die bildungspolitischen Vorgaben umzusetzen und daher spielte die Transferproblematik zunächst eine untergeordnete Rolle. Ein Transfer auf die Praxis sowie eine mögliche Generalisierung der Projektergebnisse waren von geringerer Bedeutung. Auch die Anforderung an Modellversuche bezüglich einer „Initiierung von Veränderungsprozessen im Sinne organisationalen Lernens in Prozessen der Organisationsentwicklung" (ebd., S. 8) war zunächst unwesentlich. Das wichtigste Instrumentarium stellte daher die wissenschaftliche Begleitforschung dar, welche die Umsetzung der Modellversuche kontrollierte (vgl. Rauner 2002, S. 5 ff.) und die Bildungspraxis als Forschungsobjekt analysierte.

Mitte der 1970er Jahre wurde Kritik zu fehlenden Transfermöglichkeiten laut. Es sei wichtig, Konsequenzen aus den Ergebnissen der Modellversuche für weitere Planungen, die Bildungspolitik und die Administrative zu ziehen (vgl. ebd., S. 11). Somit ändert sich die Funktion der Modellversuche, weg von der reinen Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben hin zu einer Innovationsfunktion in lernenden Organisationen (vgl. Pätzold 1995, S. 47). In diesem Zusammenhang betont Rauner, dass durch diese realistische Wende in der Modellversuchspraxis die Bildungspolitik den Anschluss an die Modellversuche verloren habe, da in der Modellversuchsforschung Forschungsfragen nachgegangen werde, die die Politik sich noch nicht stelle (vgl. ebd., S. 16). Auch die Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung ist durch diese Veränderung minimiert. Sie ist nicht mehr die verantwortliche Instanz für die Durchführung eines Modellversuchs, sondern Innovationsträger, oftmals im Rahmen der Aktions- bzw. Handlungsforschung. „In der Konsequenz wird die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen immer wieder in Frage gestellt. Eine beachtliche Zahl von Modellversuchen wird daher ohne wis-

senschaftliche Begleitung durchgeführt“ (Rauner 2002, S. 36). Grund hierfür sind u. a. die fehlenden Standards für wissenschaftliche Begleitungen.

Im Jahr 1998 unterlagen die Modellversuche einer Neuordnung. War es bislang üblich, die Modellversuche an einzelnen Schulen durchzuführen, so wird nun der Versuch der „flächenhaften Wirkung“ (Ploghaus 2001, S. 13) initiiert. Es geht um gemeinsame Vorhaben zu genau definierten Themenbereichen an mehreren Schulen. Der Fokus wurde seitdem vor allem auf „die verbesserte Effizienz durch Verstärkung von Transfermaßnahmen sowie Einführung von Programmträgerstrukturen […]“ (BLK 2005, S. 9) gelegt. Seit 2007 gibt es die aufgeführte Struktur dieser Modellversuche in der Bund-Länder-Kommission nicht mehr. Die Zuständigkeit von Modellversuchen liegt nun, aufgrund der Föderalismusreform, ausschließlich bei den einzelnen Bundesländern. Auch die zu erfüllenden Kriterien hinsichtlich der Förderung eines Modellversuchs sowie die Standards von wissenschaftlicher Begleitforschung sind Aufgabe der Länder.

4.2.2 Das Projekt und dessen Einordnung als Modellversuch

Da keine genaue bzw. einheitliche Definition von Modellversuchen und der darin enthaltenen wissenschaftlichen Begleitung existieren, wird sich auf Ausführungen u. a. von Dehnbostel (1995, 1998, 2005), Sloane (1995, 2005), Rauner (2002) und Pätzold (1995) bezogen. Das Projekt wird im Folgenden auf Basis der Kriterien eines Modellversuchs kritisch reflektiert. Dieses Vorgehen hat zum Ziel, die Funktion und vor allem die Handlungsprinzipien – die z. T. auf den Kriterien der Modellversuchsforschung basieren – der Forscherin in diesem Projekt ausführlich begründen zu können.

Modellversuche „sind exemplarische Veränderungen in sozialen Feldern, wobei gleichzeitig berücksichtigt werden muss: Soziale Felder sind von Personen und Institutionen beherrschte und durch sie gestaltbare Ausschnitte der Erziehungswirklichkeit“ (Sloane 1995, S. 14). Kerngedanke der Modellversuche ist die Verbreitung der Ergebnisse und deren Transfer (vgl. Pätzold 1995, S. 47).

Damit ist diese Art von Versuchen ein wichtiger Faktor in der beruflichen Bildung geworden, denn sie bieten essentielle Entscheidungshilfen für die Gestaltung der beruflichen Bildung (vgl. Severing 2001, S. 45). An einem Modellversuch beteiligen sich generell verschiedene Akteure. Zum einen ist dies der *Modellversuchsträger* (hier: Schulamt) als „gesellschaftlich zugelassener Gestalter von sozialen Feldern“ (Sloane 1995, S. 15). Zum anderen existieren die *Feldagenten*, deren Handlungen Mittel sind, um ein Modellversuchsziel zu erreichen. In diesem Zusammenhang sind dies die beteiligten Lehrer in diesem Projekt, die durch ihr Agieren im Rahmen der veränderten Lehrerolle, die Voraussetzung für ‚Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten‘ schaffen. Hierbei sind die Schüler bzw. *Lernsubjekte* die Zielgruppe. Schlussendlich bemisst sich der Erfolg des Projekts am Lernergebnis der Schüler und ist damit auch ein wichtiger zu untersuchender Personenkreis. Hinzu kommt die *wissenschaftliche Begleitung* (als Institution oder einzelne Person), „die nach wissenschaftlichen Kriterien eine Reflexion des Modellversuchs bzw. der durch ihn bewirkten Änderungen in sozialen Feldern vornimmt“ (ebd.). In Bezug auf das Projekt kann dargelegt werden, dass bis auf die wissenschaftliche Begleitung generell alle beschriebenen Akteure vorhanden sind. Zwar hat das Fachgebiet als wissenschaftliche Institution an dem Projekt teilgenommen, allerdings nicht als wissenschaftliche Begleitung per Definition gearbeitet, sondern eine beratende Funktion eingenommen. Zudem muss kritisch festgehalten werden, dass eine externe Evaluation der Lernergebnisse der Schüler nicht vorgenommen wird und damit ein wichtiger Aspekt der Modellversuchsforschung verloren geht.

Rauner definiert drei verschiedene Formen der Modellversuche: Erstens gibt es Modellversuche als Experiment. Sie sind der ursprünglichen Funktion der Modellversuche dienlich: der Umsetzung von bildungspolitischen Planungen. Umsetzungsmodellversuche als zweite Form sind vornehmlich für dasselbe Ziel tätig. Hier werden wiederum drei Umsetzungsaufgaben unterschieden: die Einführung neuer Schul- bzw. Ausbildungsformen, die Einführung neuer Ausbildungsordnungen und Curricula sowie die Einführung neuer didaktischer

Konzepte. Modellversuche zur Erprobung und Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte sind die dritte und am meisten verwendete Form; sie agieren im Sinne der Handlungsforschung (vgl. Rauner 2002, S. 17 ff.). Hier spielt die wissenschaftliche Begleitforschung eine aktive Rolle im Forschungsfeld. Wird versucht das Projekt in eine der Formen einzuordnen, wird deutlich, dass dies nicht sofort eindeutig vorzunehmen ist. Allerdings lässt sich der Modellversuch als Experiment auszuschließen, da hier quasi-experimentelle Forschungsdesigns als Basis dienen. In der Form der Umsetzungsmodellversuche spielt die Umsetzung bildungspolitischer Vorstellungen eine essentielle Rolle. Zwar hat das Schulamt in dem vorliegenden Projekt die Rolle der Projektleitung inne, jedoch generiert sich die ursprüngliche Idee des Projekts aus einem Kreis von Lehrern und ist daher als ein bottom-up Prozess anzusehen. Der bildungspolitische Träger (Schulamt und Studienseminar) wurde erst involviert als eine offizielle Finanzierung des Projekts sowie die mögliche Einbindung anderer Schulen angestrebt wurde. Modellversuche zu didaktisch-methodischen Innovationen unterliegen bestimmten Kriterien zur Förderung von Modellversuchen. Das vorliegende Projekt entspricht vor allem hinsichtlich der wissenschaftlichen Begleitforschung nicht den Kriterien. In dieser Form agiert die wissenschaftliche Begleitung im Sinne der Handlungsforschung, greift aktiv in den Versuch ein, evaluiert diesen und unterstützt den Modellversuch von Beginn an mit wissenschaftlichen Erkenntnissen.

In den Ausführungen wird deutlich, dass sich das Projekt nicht ohne Probleme einer Modellversuchsart zuordnen lässt. Eine Schlussfolgerung kann daher lauten, dass das Projekt nicht genuin als Modellversuch per Definition angelegt ist. Vor allem die Aufgabe und Rolle der wissenschaftlichen Begleitung ist in dem Projekt nicht strukturell angelegt. Dies lässt sich vor allem in dem Projektantrag erkennen, in dem die Forderung nach einer wissenschaftlichen Begleitforschung nur am Rande erläutert bzw. verlangt wird. Dennoch wird die vorliegende Forschungsarbeit als eine Forschung im Modellversuch nach Beck (2003) eingeordnet. Der Autor definiert zwei Varianten der Modellversuchsforschung: Zum einen gibt es die Forschung durch Modellversuche (DM-

Forschung) und zum anderen die Forschung in Modellversuchen (IM-Forschung) (vgl. Beck 2003, S. 240). Die DM-Forschung ist in diesem Zusammenhang auszuschließen, da die Forscherin bzw. das Fachgebiet nicht als wissenschaftliche Begleitung in dem Modellversuch arbeitet. Laut Beck ist die IM-Forschung unproblematisch,

> *„denn selbstverständlich kann erkenntnisgenerierende Forschung ja in den unterschiedlichsten pragmatischen Kontexten erfolgen, also neben dem Laborexperiment auch im Feldexperiment oder in der Feldstudie. Warum also sollte sie nicht […] im Rahmen von Modellversuchen möglich sein“ (Beck 2003, S. 240)!*[63]

4.3 Aufgabe und Rolle der Forscherin im Projekt

Die Aufgaben der Forscherin im Projekt werden in den folgenden Abschnitten ausführlich dargelegt, da sie eine doppelte Rolle im Projekt einnimmt.

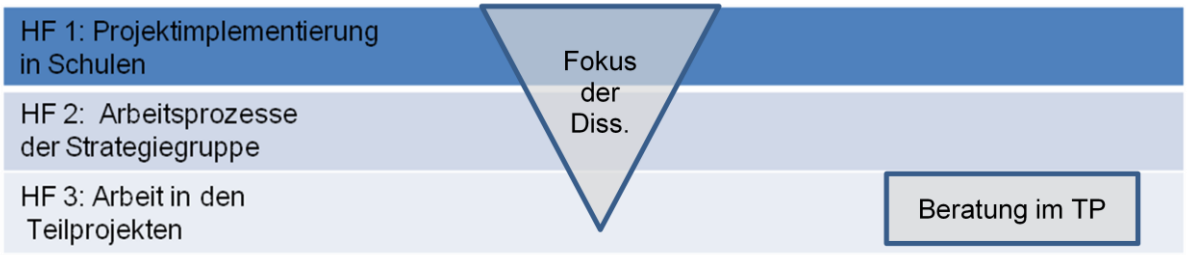

Abbildung 6: Fokus der Dissertation und Rolle der Forscherin

Wie in der Abbildung ersichtlich wird, legt die Forscherin ihren Fokus auf die Arbeit ihrer Forschung (Rolle 1) und verwendet das Projekt als Forschungsgegenstand. Die andere Aufgabe nimmt sie als beobachtendes Mitglied der Strategiegruppe ein, insbesondere in der wissenschaftlichen Beratung des Teilprojekts ‚Schulbegleitung‘ (Rolle 2).

Die Forscherin nimmt während des gesamten Forschungsprozesses eine eher distanzierte-datenerhebende Haltung ein (vgl. Büchter; Göderz 2008, S. 1) und verlässt nur in dem Teilprojekt ‚Schulbegleitung‘ diese Haltung, da sie hier

[63] Eine Auseinandersetzung mit der systematischen Sichtweise von Klaus Beck findet sich in dem Artikel von Sloane (2005) wieder.

auf organisatorischer Ebene (Vorbereitung der Fachtagung) mitarbeitet. Hierbei wird darauf geachtet, dass die Sitzungen des Teilprojekts nicht Teil der Analyse sind. So wird in diesem Zusammenhang keine teilnehmende Beobachtung durchgeführt oder die Sitzungsprotokolle analysiert. Dennoch ist in diesem Kontext immer der „kommunikativ-institutionelle Gesichtspunkt“ (Sloane 1995, S. 17) zu beachten. So ist der Zugang zu dem Forschungsfeld seitens der Forscherin determiniert, da diese zuerst immer mit der verantwortlichen Institution kommunizieren muss. „Die wissenschaftliche Reflexion des pädagogischen Feldes ist nicht frei von Interaktionen zwischen den Feldteilnehmern und dem Forscher“ (ebd.). Dieser Aspekt ist essentiell, da dieser immer Auswirkungen auf die Ergebnisse des Modellversuchs hat bzw. auf die Ergebnisse der empirischen Erhebung seitens der Forscherin. Dehnbostel hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass der Forscher einem schwierigen und kontinuierlichen Wechsel der Lebenswelten zwischen Wissenschaft und Modellversuchsalltag ausgesetzt ist. Hier ist es als Forschender wichtig „Modellversuche als Grundlage für Theoriebildung“ (Dehnbostel 2005, S. 338) zu begreifen, und dass „man sich nicht zeitgleich in beiden Lebenswelten aufhält, sondern diese wechselt“ (ebd.). Dieser Grundsatz wird von der Forscherin eingehalten bzw. kritisch und stetig reflektiert.

4.3.1 Erstes Aufgabengebiet: Die Forschungsarbeit im Rahmen des Projekts

Die IM-Forschung nach Beck (vgl. 2003, S. 240) wird in der vorliegenden Forschungsarbeit als Möglichkeit wahrgenommen und das Projekt fungiert, wie bereits erläutert i. S. eines Modellversuchs, als Grundlage der Forschungsarbeit. In dieser geht es darum, unter einem bestimmten theoretischen Fokus, Funktionsweisen und Zusammenhänge alltäglicher Prozesse zu begreifen und kritisch zu analysieren. Ziel ist es schlussendlich, einen Beitrag zur Theoriegewinnung durch die Erstellung des heuristischen Mehrperspektivenmodells zu leisten und die Frage zu beantworten, welchen Beitrag die Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus sowie das daraus zu entwickelnde

heuristische Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprozessen erbringen können.

Die Forschungsarbeit legt ihren Fokus inhaltlich auf die inter- und intraorganisationalen Handlungsstrukturen des Projekts, d. h. sie analysiert die Prozesse zum einen in den Schulen sowie zwischen den Institutionen der Schulen, des Studienseminars und des Schulamts stets unter dem Aspekt der Projektimplementierung. Hierzu agiert die Forscherin als Beobachterin in den Strategiegruppen und interviewt die Projektteilnehmer. Die Arbeit in dem Teilprojekt ‚Schulbegleitung', in der die Forscherin eine andere Rolle einnimmt, wird nicht in die Auswertungen der Forschungsarbeit mit einbezogen.

4.3.2 Zweites Aufgabengebiet: Die Beratung im Teilprojekt

Neben der Dissertation ist die Forscherin Mitglied des Teilprojekts ‚Schulbegleitung'. Sie arbeitet dort mit einem Lehrer der Pilotschule sowie mit dem Projektleiter zusammen, berät diese auf wissenschaftlicher Basis und bereitete die Veranstaltung im Dezember 2010 vor. Die Forscherin reflektiert kontinuierlich Situationen und Strategien kritisch und spiegelt diese anhand von wissenschaftlichen Kriterien zurück.[64] Wie bereits erläutert, arbeitet die Forscherin nicht als wissenschaftliche Begleitung in dem Projekt mit, dennoch wird sich in der Arbeit an dessen Prinzipien orientiert. Somit kann eine möglichst objektive Sichtweise, auch bezüglich der Forschungsarbeit, gewährleistet werden.[65]

Handlungsprinzipien der Forscherin im Rahmen der beratenden Tätigkeit

Eine wissenschaftliche Begleitung hat in einem Modellversuch festgelegte Handlungsprinzipien zu folgen. In der vorliegenden Forschungsarbeit ist dies zum einen durch die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung[66] gesichert und

[64] Konkret übernahm die Forscherin Aufgaben wie die Gestaltung eines Formulars für die Projektentwürfe der Schulen sowie die methodisch-didaktische Beratung hinsichtlich des Veranstaltungsablaufs.
[65] Durch die vorliegende Dissertation werden zudem Handlungen und Arbeitsstrukturen von Beteiligten auf Grundlage spezifischer theoretischer Aspekte analysiert.
[66] Die Gütekriterien werden in Kapitel 5.2.1 eingehend erläutert.

wird zudem durch die folgenden Prinzipien kritisch reflektiert. Zum einen hat die wissenschaftliche Begleitung unabhängig vom Programmträger zu sein. Dies bedeutet, dass der Projektträger keinerlei Auflagen generiert und die wissenschaftliche Begleitung keinem der beteiligten Akteure durch ihre Analyse einseitig Vorteile verschafft (vgl. Buggenhagen; Busch 2000, S. 11). Zum anderen verpflichtet sich die wissenschaftliche Begleitung dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit. Es geht um eine objektive Beratung des Projekts, die durch „eine analytische Arbeit und eine komplexe Betrachtung des Prozesses der Projektdurchführung“ (ebd.) gewährleistet wird. Diese Prinzipien werden in dem Projekt seitens der Forscherin eingehalten. Weitere Prinzipien wie bspw. der Grundsatz der Praxis- sowie der Transferorientierung können nicht beachtet werden, da die Forscherin nicht als wissenschaftliche Begleitung arbeitet. Die Forscherin berät lediglich die Mitglieder der Teilprojektgruppe.

4.4 Entwicklung des Projekts

Die Idee für dieses Projekt entstand ursprünglich aus einem kleinen Kreis von Lehrerinnen und Lehrern einer beruflichen Schule in Hessen (= Pilotschule). Im Rahmen einer Fortbildung des Studienseminars im November 2006 stellte die Kantonschule Züricher Oberland ihre Erfahrungen mit einem sogenannten ‚Selbstlernsemester‘ vor, in dem die Schüler einer gymnasialen Oberstufe überwiegend eigenverantwortlich gelernt haben. Nach dieser Veranstaltung beschloss eine Teilgruppe des Workshops die Anregungen „zur Förderung von selbstständigem und individuellem Lernen der Schulform der Fachoberschule, A-Form[67], anzupassen und ein entsprechendes Unterrichtsentwicklungsprojekt zu starten“ (Müller; Gruber o. J. S. 5). Mit beteiligt waren einige Lehrer der Schule A[68] sowie Vertreter aus dem Studienseminar und dem

[67] Form A: Hiermit ist die Organisationsform einer Fachoberschule gemeint. Diese gliedert sich in Form A und B. Form A ist eine zweijährige fachpraktische sowie fachtheoretische Ausbildung (Klasse 11 und 12). Form B bezeichnet entweder eine vollzeitschulische einjährige (Klasse 12) oder eine teilzeitschulische zweijährige Ausbildung (vgl. Bildungsserver Hessen, Stand: 17.02.2011).

[68] Hier wird bereits deutlich, dass das Projekt in seiner Entstehungsform oder -geschichte einer bottom-up Steuerung folgte.

Staatlichen Schulamt.[69] Daraus gründete sich die Arbeitsgruppe Selbstlernsemester (AG SLS).

Im Dezember 2008 wurde von Seiten des Schulamts ein Projektantrag an das Hessische Kultusministerium gestellt. Verantwortlich für die Durchführung des Projektvorhabens ist damit das Schulamt. „Es initiiert und begleitet den Schulentwicklungsprozess sowohl an den berufsbildenden Schulen als auch an den allgemeinbildenden Schulen“ (Kohl; Rupprecht 2008, S. 15).[70] Der Titel des Projektantrags lautet:

> *„Projektantrag zur Gewährung einer Zuwendung aus Landesmitteln zum Modellvorhaben des Staatlichen Schulamtes für die Schulen der Sekundarstufe II“.*
>
> *Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten. Nachhaltige Förderung des fachlichen und metakognitiven Lernens im Rahmen aufgabenbasierter individualisierter Lernformen in Bildungsgängen der Sekundarstufe II durch systemische Unterrichts- und Schulentwicklung selbstverantwortlicher Schulen mit Hilfe eines Qualitätsmanagementmodells“ (ebd.).*

Beantragt wurden umfassende Mittel bzw. Stellen (u. a. auch für Begleitforschung, Dokumentation und Fachberatung) für den Förderungszeitraum von Januar 2009 bis Dezember 2013. Bewilligt wurden letztlich Anrechnungsstunden im Umfang von insgesamt 42 Stunden, welches ein Deputat von sieben Stunden je Schule bedeutet. Derzeit nehmen sechs berufliche Schulen in Hessen an diesem Projekt teil und entwickeln Konzepte zur Förderung des individuellen Lernens. Eine Schule ist erst im März 2010 in das Projekt eingestiegen und wird daher in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

Pilotschule ist seit dem Jahr 2006 die Schule A in Hessen im Rahmen ihres Projekts zur Förderung des selbstständigen Lernens in der Fachoberschule.

[69] Zur Erleichterung des Leseflusses wird im Verlauf nur vom Studienseminar und dem Schulamt gesprochen.
[70] Die Forschungsarbeit fokussiert ausschließlich die Projekte in den berufsbildenden Schulen.

Das sogenannte ‚Selbstlernsemester' an der Schule A impliziert einen Selbstlerntag, an dem die Schüler frei wählen, welches Fach sie mit wem, wo (in der Schule) lernen möchten.

Die AG SLS, die aus Mitgliedern der Schule A, des Studienseminars und des Schulamts besteht, arbeitet auf der strategisch-konzeptionellen Ebene des Projekts. Sie entwickelt Aufgaben- und Rollenverteilungen, bespricht kurz- und langfristige Ziele des Projekts und konkrete Arbeitsschritte in der Umsetzung. Zudem berät sie die Schulen in der konkreten Umsetzung des Projekts und bietet Fortbildungsveranstaltungen zu verschiedenen Themen an. Das Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik der Universität Kassel trat im Juni 2009 als Rat gebende und beobachtende Institution in die AG ein. Eine offizielle wissenschaftliche Begleitung wird derzeit nicht finanziert. Ein entsprechender Projektantrag wurde in diesem Zusammenhang gestellt, erlangte jedoch keine Förderung. Ende August 2009 wurde eine neue Struktur zur Steuerung des Projekts geschaffen. Die Mitglieder der AG SLS formierten sich, mit den Universitätsmitarbeitern, in der sogenannten Strategiegruppe.[71] Im September 2009 hat die damalige AG SLS sogenannte ‚förderliche Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Schulentwicklungsprojekts aus Sicht der AG SLS' formuliert. Die Inhalte der Rahmenbedingungen und der Projektantrag beeinflussen sich gegenseitig, da die AG SLS bereits vor dem offiziellen Projektantrag bestand, das Papier der Rahmenbedingungen allerdings erst nach dem Antrag formuliert wurde.

4.5 Beteiligte Akteure

Um die beteiligten Akteure anschaulich darstellen zu können, wird die Abbildung in Kapitel 4 in veränderter Form nochmals verwendet.

[71] Die damit verbundenen und aktuellen Entwicklungen werden in Kapitel 4.4 beschrieben.

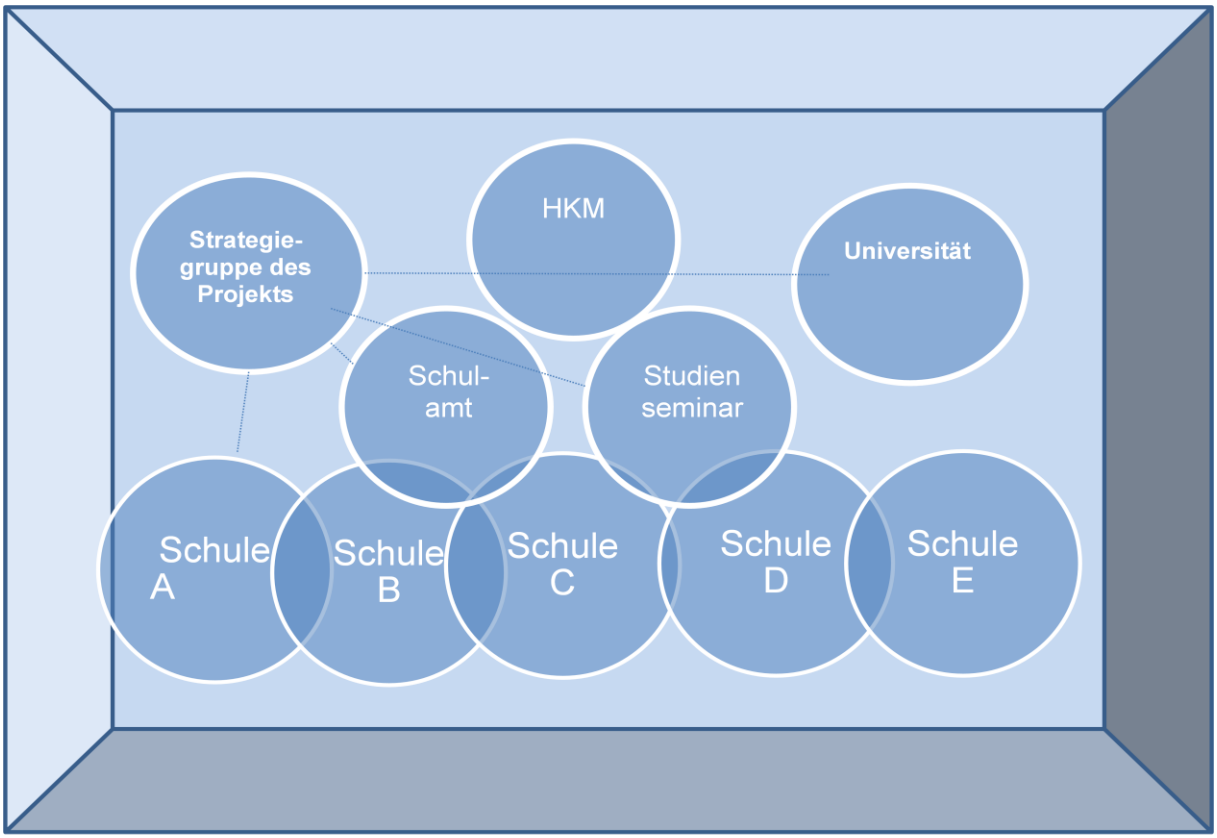

Abbildung 7: Beteiligte Akteure des Projekts

Auf der unteren Ebene sind die fünf beteiligten beruflichen Schulen eingetragen. Hierzu zählt auch die Pilotschule, aus jener im Jahr 2006 die Projektidee entstand. Darüber befindet sich das Schulamt als Projektverantwortlicher. Daneben (auf derselben institutionellen Ebene) steht das Studienseminar. Dieses soll vor allem beim Aufbau von professionellen Lerngemeinschaften sowie Ausbildungsclustern[72] tätig werden. Die Universität als weitere Institution soll die wissenschaftliche Begleitung im Projekt übernehmen und integriert Studierende bzw. universitäre Seminare. Das Hessische Kultusministerium (HKM) als Entscheidungsträger des Projekts wird übergeordnet platziert. Das HKM ist u. a. für die Lehrerbildung in Hessen zuständig. Es hat die Aufsicht über das Amt für Lehrerbildung sowie die Schulverwaltung und fördert das Projekt mit Deputatsstunden.[73]

[72] Siehe Handlungsfeld Personalgewinnung und -entwicklung in Kapitel 4.6.
[73] Deputatsstunden = Anrechnungsstunden

In der Strategiegruppe arbeiten die Vertreterinnen und Vertreter des Schulamts und des Studienseminars, der Schulleiter und Lehrer der Pilotschule sowie Vertreter der Universität. Aus der obigen Abbildung wird deutlich, dass alle Institutionen, die an den Phasen der Lehrerbildung beteiligt sind, an diesem Projekt teilnehmen. Die Universität als zuständige Institution für die erste Phase, das Studienseminar für die zweite Phase sowie die einzelnen Schulen und das Schulamt für die dritte Phase der Lehrerbildung. Die Kooperation dieser Institutionen verdeutlicht die Besonderheit des Projekts.

Durch den offiziellen Projektantrag des Schulamts im Jahr 2008 an das HKM hat sich die hierarchische Projektstruktur geändert. Die öffentliche Verantwortung für das Projekt übernimmt nun das Schulamt, ganz im Sinne eines top-down Ansatzes, und überlagert zumindest in organisationaler Hinsicht den ursprünglichen bottom-up-Ansatz. Die Idee für das Projekt stammte ursprünglich aus einem Kreis von Lehrern der Pilotschule und war damit zu Beginn auch organisational bottom-up gesteuert. Hinsichtlich der einzelnen Projekte in den Schulen soll dieser (inhaltliche) bottom-up-Ansatz allerdings weiterhin gewährleistet werden. Dieser Strukturwechsel stellt jedoch ein weiteres charakteristisches Merkmal im Projektverlauf dar und wird in den Interviews bedacht.

In den folgenden Abschnitten werden nun die einzelnen beteiligten Institutionen und deren Rollen und Aufgaben in diesem Projekt erläutert. Dies ist ein wichtiger Bestandteil, vor allem hinsichtlich der Interviewauswertungen.

Schulen

Die Schulen arbeiten im Rahmen des Projekts relativ autonom an ihren schulindividuellen Konzepten. Beraten werden sie dabei durch das Schulamt. Durch verschiedene Fortbildungsveranstaltungen kommen sie untereinander in Kontakt und können sich gegenseitig über ihre Projekte informieren. Die Pilotschule sitzt zudem in der Strategiegruppe sowie in dem Teilprojekt ‚Schulbegleitung'.

Schulamt

Das Schulamt bzw. ein Mitarbeiter des Schulamts stellt die (institutionenübergreifende) Projektleitung dar und ist verantwortlicher Ansprechpartner für das HKM. Zudem zählen die Budgetverwaltung, die teilprojektübergreifende Koordination sowie die Kommunikation mit den einzelnen Schulen zu seinen Aufgabenbereichen. Die Leitung „verfügt über eine Entscheidungskompetenz und Vetorecht bei Meinungsverschiedenheiten im Gesamtprojekt unter Berücksichtigung der Entscheidungsvorlagen der Strategiegruppe und übernimmt nach außen und innen die formale Entscheidungsfähigkeit (zu 51%)“ (Strategiegruppe des Projekts 2009a, o. S.).

Studienseminar

Das Studienseminar arbeitet sowohl in der Strategiegruppe als auch in dem Teilprojekt ‚Ausbildungscluster‘[74] mit. Diese Institution ist allerdings Anfang 2011 aus dem Projekt ausgestiegen.

Universität

Das Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik leistet Beiträge in der Strategiegruppe und arbeitet im Teilprojekt ‚Schulbegleitung‘ mit. Eine offizielle, finanziell geförderte wissenschaftliche Begleitung für das Projekt ließ sich nicht realisieren. Zurzeit kooperieren Lehrende und Studierende mit einigen beteiligten Lehrern in einem Kooperationsprojekt zur Gestaltung innovativer und praxisnaher wirtschaftsdidaktischer Lehr-Lernkonzepte. Zudem wird die vorliegende wissenschaftliche Arbeit in diesem Projektzusammenhang verfasst. In der Strategiegruppe nimmt das Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik eine wissenschaftlich-beobachtende sowie beratende Funktion ein, vor allem für die Projektleitung. Im Teilprojekt ‚Schulbegleitung‘ wird auf organisatorischer Ebene mitgearbeitet.

[74] Die Teilprojekte werden im folgenden Kapitel erläutert.

4.6 Handlungsfelder des Projekts

Die folgenden Beschreibungen der Handlungsfelder des Projekts basieren einerseits auf dem Projektantrag, der überwiegend von zwei Mitarbeitern des Schulamts formuliert wurde. Andererseits stützen sich die Ausführungen auf das Papier der AG SLS zu den fördernden Rahmenbedingungen.

In den folgenden Abschnitten wird ersichtlich, wie umfassend diese Handlungsfelder konzipiert sind. In Abschnitt 4.7 (weitere Entwicklungen und aktueller Arbeitsstand) wird deutlich, an welchen Handlungsfeldern derzeit gearbeitet wird. Die Abweichung zu den Ausarbeitungen im Projektantrag ist deutlich zu erkennen und werden im Kapitel 6 kritisch reflektiert. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass das Fachgebiet der Wirtschaftsdidaktik zum Zeitpunkt der Antragsstellung an das HKM nicht Mitglied des Projekts war.

Das Projekt ‚Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten' legt einen Schwerpunkt auf die „nachhaltige Förderung des fachlichen und metakognitiven Lernens im Rahmen aufgabenbasierter individualisierter Lernformen in Bildungsgängen der Sekundarstufe II durch systemische Unterrichts- und Schulentwicklung selbstverantwortlicher Schulen mit Hilfe eines Qualitätsmanagementmodells" (Kohl; Rupprecht 2008, S. 1). Das Besondere dieses Projekts ist, dass die Schulen, im Sinne ihres individuellen Schulprofils, ein eigenes Projekt entwickeln. Die Strategiegruppe gibt hierzu nur Eckwerte vor, sodass die Schulen schulspezifische Konzepte entwickeln können.

Ausgangspunkt für den Projektantrag an das Hessische Kultusministerium seitens des Schulamts im Dezember 2008 sind die aktuellen Entwicklungen und Forschungsbeiträge in der Schul- und Bildungsforschung. Ein Aspekt dieser Entwicklungen ist die Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schüler[75] auf Basis konstruktivistischer Ansätze. Ein Hauptziel im Rahmen des Projekts ist daher die Etablierung einer individuali-

[75] Zu Gunsten des Textflusses wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet; impliziert sind allerdings immer beide Geschlechter.

sierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Unterricht (vgl. ebd., S. 3 f.) beispielweise im Sinne von Selbstlernphasen in mehreren Fächern in Form von Gruppen- und/oder Einzelarbeit. So können die Schüler eigene Lerngeschwindigkeiten bei der selbsttätigen Aufgabenbearbeitung entwickeln und Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen (vgl. ebd.).

Für die Lehrenden können im Zuge des selbstgesteuerten Lernens der Schüler ‚Freiräume' geschaffen werden, die für eine individuelle Lernbegleitung und Beratung nutzbar sind. Im Zuge dessen, ändert sich die Rolle des Lehrers im Unterricht, er wird Lernmoderator bzw. Lernbegleiter. „Ihre zentralen Aufgaben bestehen in der Bereitstellung von Lernlandschaften, in der Entwicklung von diagnostikbasierten Förderkonzepten und der individuellen Lernberatung im Rahmen von eigen- und fremdevaluierten Prozessen, Lernverträgen und Portfoliokonzepten" (ebd., S. 5).

Die AG SLS erläutert in ihrem Konzept die essentielle Bedeutung einer systematischen Kopplung der Unterrichtsentwicklung mit der Weiterentwicklung von Schule als lernende Organisation „für eine erfolgreiche Initiierung und nachhaltige schulorganisatorische Implementierung dieser neuen Lernkultur […]" (AG SLS 2009, S. 2). In diesem Kontext entwickelte die AG SLS förderliche Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Schulentwicklungsprojekts im Sinne von Handlungsfeldern.[76]

[76] In der Abbildung sind diese Handlungsfelder rot markiert.

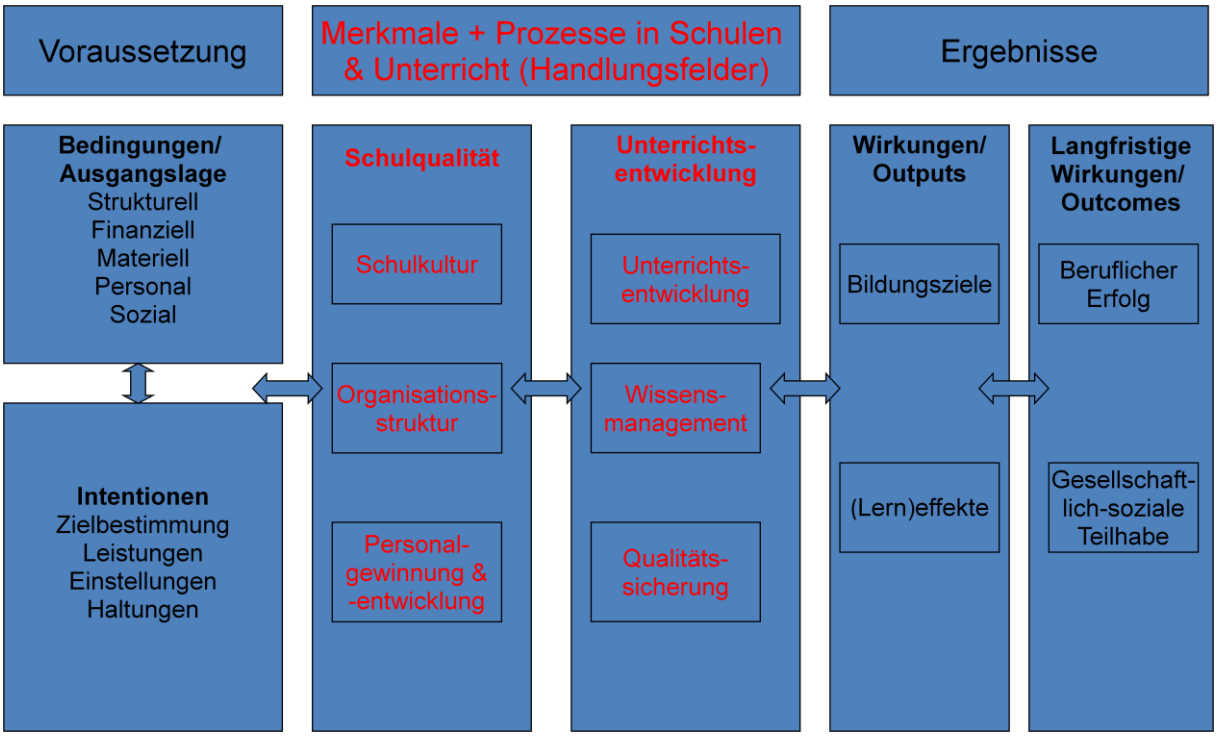

Abbildung 8: Handlungsfelder des Projekts: geordnet nach Dittons Modell (2000) ‚Qualität in Schule und Unterricht'

Handlungsfeld Schulkultur

Die AG SLS formuliert ein Klima der Offenheit und Toleranz aller Mitglieder einer Schule unter anderem gegenüber Prozessen der Veränderung, die als essentiell für das Handlungsfeld der Schulkultur gelten. Hierbei spielen „die Weiterentwicklung (und der Transfer) des Wissens der Lehrkräfte über (ihren) Unterricht" (AG SLS 2009, S. 4) sowie eine dazugehörige Plattform im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften eine wichtige Rolle. In diesen Lerngemeinschaften sollen die Lehrer Gelegenheit finden, sich vertrauensvoll und angstfrei über ihren Unterricht auszutauschen sowie Hilfestellungen und Verbesserungen hinsichtlich der Methodik im Rahmen individualisierter Lernformen zu erarbeiten. Übergeordnetes Ziel ist die Optimierung des Lernens seitens der Schüler.

Weitere förderliche Rahmenbedingungen sind die Entwicklung von Leitideen und deren Implementierung in das Schulprogramm, die Erarbeitung von Qualitätsaussagen zum individualisierten Lernen sowie die Akzeptanz des Schul-

entwicklungsprojekts auf breiter Ebene (Schulleitung, Kollegium und Schüler) (vgl. ebd., S. 5).

Handlungsfeld Organisationsstruktur

Die Basis für das Handlungsfeld Organisationsstruktur bildet ein „konstruktivistisch angelegter Wissensaneignungsprozess“ (ebd., S. 8). Es sollen Veränderungen in der Stundenplan- und Raumgestaltung, in der Kooperations- und Kommunikationsstruktur sowie in der Leitungsstruktur stattfinden. Wichtig hierfür ist die Entwicklung eines schuleigenen Konzepts. Die AG SLS sieht vor, dass sich „in der Pilotphase parallel mindestens zwei bis drei Klassen eines Jahrgangs einer Schulform bzw. eines Bildungsganges an dem Schulentwicklungsprojekt“ (ebd., S. 9) beteiligen. Außerdem sollen drei bis fünf Unterrichtsfächer in das Projekt involviert sein. Wichtig ist hierbei, dass mindestens die Kernfächer (Deutsch, Englisch, Mathematik) sowie gegebenenfalls berufs- oder fachrichtungsbezogene Schwerpunktfächer mit einbezogen sind. Damit das Prinzip der professionellen Lerngemeinschaften Anwendung findet, sind von jedem Fach mindestens zwei Lehrer einer Schule in dem Projekt integriert. In diesem Zusammenhang muss gewährleistet werden, dass diese Lehrerteams bestimmte Zeitfenster im Stundenplan erhalten.

Des Weiteren, so die AG SLS, soll sich die Schulleitung sowie das Projektteam bereit erklären, neue Raumnutzungskonzepte zu entwickeln und zu testen. Es wird ersichtlich, dass in Aus- bzw. Umbaumaßnahmen der Schulbibliotheken etc. investiert werden muss. Ziel ist, sogenannte Selbstlernzentren zu schaffen, in denen die Schüler selbstgesteuert lernen können (vgl. ebd.).

Handlungsfeld Personalgewinnung und -entwicklung

Wie auch im Handlungsfeld der Schulkultur ist ebenfalls hier die Offenheit und Toleranz sowie die Etablierung einer Vertrauens- und Fehlerkultur für die Entwicklung eines Schulprojekts, im Sinne eines Lernkulturwandels, unerlässlich. Daher wird in dem Konzept der AG SLS formuliert, dass individuelle Kompe-

tenzen der Lehr- und Führungskräfte im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erhalten, gefördert und weiterentwickelt werden. Hierbei kommt auch den eben erwähnten Lerngemeinschaften eine essentielle Bedeutung zu. Die AG SLS definiert diese Lerngemeinschaften wie folgt: „Diese professionellen Lerngemeinschaften sind Untereinheiten des Kollegiums, die aus zwei bis zehn Mitgliedern bestehen. Sie sind im Kern auf zwei Zielsetzungen ausgerichtet: auf die Verbesserung des Schülerlernens und der Schülerleistungen sowie auf das individuelle Lernen der Lehrerinnen und Lehrer mit Bezug auf das kompetenzorientierte Unterrichten“ (ebd., S. 10). Im Sinne einer Vertrauens- und Fehlerkultur ist es zudem wichtig, dass eine Deprivatisierung des Unterrichts erfolgt und sich die Lehrer frei über ihren Unterricht austauschen können.

Darüber hinaus plant das Projekt die Etablierung von Ausbildungsclustern an den teilnehmenden Schulen. Ein Ausbildungscluster setzt sich aus Lehrern des jeweiligen Bildungsganges und des Ausbildungsleiters zusammen sowie aus Lehrern im Vorbereitungsdienst in der jeweiligen Schule, den Fachleitern des Studienseminars und Studierenden im Schulpraktikum (vgl. ebd., S. 10).

Handlungsfeld Unterrichtsentwicklung

Die Unterrichtsentwicklungsprozesse basieren auf dem kompetenzorientierten Unterricht. Um den eigenaktiven Erwerb von Kompetenzen der Schüler zu entwickeln und anzuregen, ist es wichtig, dass die Lehrer Freiräume „bei der Gestaltung und Umsetzung konstruktivistisch- und subjektorientierter Lehr- und Lernarrangements sowie der Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben erhalten“ (ebd., S. 6 f.).

Zudem spielt die Erweiterung der bestehenden Erkenntnisbereiche durch Erhebungen und Evaluationen hinsichtlich der Formen des Zugangs der Schüler zu den individualisierten Lernformen eine bedeutende Rolle. Die AG SLS interessiert sich u. a. für eventuell auftretende Lernwiderstände bei einem Systemwechsel vom instruktiven zum systemisch-konstruktivistischen Lehr- und

Lernarrangement. Zudem stehen motivationale Aspekte hinsichtlich der selbstgesteuerten Lernprozesse sowie die Frage der pädagogischen Diagnostik im Mittelpunkt der Betrachtung.

Ein weiterer Bereich ist die Aufgaben- und Curriculumentwicklung sowie das Prüfungswesen. „Die eigenen Aufgabenformate, das schuleigene Curriculum, die geltenden Lehrpläne und das gegenwärtige Prüfungswesen sollen im Hinblick auf individualisierte Lernformen kritisch analysiert und bewertet werden“ (ebd., S. 7).

Handlungsfeld Wissensmanagement

In diesem Handlungsfeld wird herausgestellt, dass ein gezieltes Wissensmanagement für die Nachhaltigkeit des Schulentwicklungsprojekts von hoher Bedeutung ist. Angestrebt wird die Entwicklung einer Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und den beteiligten Lehrkräften, um neue Strukturen hinsichtlich Wissensrepräsentation, Wissenskommunikation sowie Wissensnutzung in den genannten Handlungsfeldern zu schaffen sowie neue Konzepte zu erproben und zu evaluieren (vgl. ebd., S. 8).

Handlungsfeld Qualitätssicherung

Eine Autonomieerweiterung der Schulleitung und Lehrkräfte verlangt ein internes Qualitätsmanagement der Schule. Ziel ist eine schulinterne Steuerungs- und Entwicklungsarbeit im Hinblick auf den nachhaltigen Transfer zu generieren. Dieser Transfer soll letztlich auf den gesamten Bildungsgang einer Schule ausgeweitet werden (vgl. ebd., S. 8).

Allen Handlungsfeldern ist gemeinsam, dass sie auf einer einvernehmlich entwickelten Lernkultur aller Mitglieder der beteiligten Projektschulen entstehen sollen. In allen Handlungsfeldern sind die Vertrauenskultur sowie ein Klima der Offenheit von essentieller Bedeutung. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Gründung von professionellen Lerngemeinschaften in den beteiligten Schulen.

Diese fungieren in allen Handlungsfeldern und tragen wesentlich zur kooperativen Lern- und Kommunikationskultur sowie zum Informationsaustausch bei (vgl. ebd.).

Aus diesem Papier der AG SLS sowie aus dem Projektantrag wurden sogenannte strukturbildende Prinzipien formuliert, die auch an die Schulen weitergeleitet wurden:

- „Ermöglichung und Begleitung konstruktivistisch angelegter Wissensaneignungsprozesse auf der Basis von Lernaufgaben und metakognitiver Lernstrategien unter besonderer Berücksichtigung individueller Aushandlungsprozesse
- Maximierung der individuellen Lernzeit der Lernenden
- Gestaltung (Taktung) der zur Verfügung stehenden Interaktionszeit zwischen Lernenden und Lehrkräften auf der Basis der Lernausgangslage der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers
- Einrichtung Professioneller Lerngemeinschaften (PLG) für eine problembasierte Schulentwicklung
- Einrichtung und konzeptionelle Ausgestaltung von Ausbildungsclustern
- Organisatorische Einbindung des Schulentwicklungsprojekts durch Bildung einer temporären, bildungsgangbezogenen Versuchsschule in Regelschule
- Kooperation mit der Strategiegruppe des Schulentwicklungsprojekts und Öffnung der Versuchsschule für wissenschaftliche Begleitforschung (Ermöglichung des Feldzugangs)

- Optional: Anwendung von Q2E[77] zur strukturierten Begleitung des Schulentwicklungsprojekts im Rahmen der internen Evaluation“ (Strategiegruppe 2009b, S. 1).

4.7 Weitere Entwicklungen und aktueller Arbeitsstand

Die fünf beteiligten Schulen an diesem Projekt befinden sich in unterschiedlichen Arbeitsphasen. Während einige Schulen erst an den ersten konkreten unterrichtlichen Umsetzungen arbeiten, befinden sich andere bereits in der Optimierungsphase des ersten Durchgangs. Eine weitere Schule ist erst im März 2011 in das Projekt eingestiegen. Der gemeinsame konzeptionelle Nenner in der Unterrichtsentwicklung besteht nun darin, dass alle individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten ermöglichen sollen. Dies bedeutet, dass die Schulen verschiedene Konzepte im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens entwickeln. Die konkreten Konzepte sind höchst schulindividuell gestaltet. So gibt es beispielsweise ein Selbstlerntag an einer Schule sowie sogenannte individuelle Lernstunden an anderen Schulen, in denen die Schüler selbstgesteuert an ihren Aufgaben und Skripten arbeiten. Beratungsgespräche zwischen der Projektleitung und den einzelnen Schulen haben stattgefunden.[78]

Ein Meilenstein der Strategiegruppe war ein Workshop am 11.03.2010, welcher durch einen externen Moderator gestaltet wurde. Hier wurde vor allem an Projektzielen gearbeitet sowie Rollen und Aufgaben der einzelnen Mitglieder geklärt. Zudem wurden die nächsten Schritte formuliert.

Das Gremium der Strategiegruppe ist als „Expertengruppe mit beratender Funktion auf der Grundlage von handlungsleitenden Prinzipien“ definiert (Stra-

[77] „Q2E ist ein Orientierungsmodell für den Aufbau eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen. Das zentrale Anliegen von Q2E ist es, die Schulen beim Aufbau und bei der Umsetzung eines schulinternen Qualitätsmanagements durch die praxisnahe Beschreibung von Instrumenten, Verfahren, Problemlösungen usw. zu unterstützen“ (Fachhochschule Nordwestschweiz o. J., Stand: 09.10.2012).

[78] Die einzelnen Arbeitsstände in den Schulen werden in Kapitel 6 (Auswertung der Interviews) genau erläutert und ausgewertet. In dem vorliegenden Kapitel geht es vorrangig um die ganzheitliche Entwicklung des Projekts, vor allem auf konzeptionell-strategischer Ebene.

tegiegruppe des Projekts 2009a, o. S.). Die Gruppe übernimmt die Gesamtkoordination, berät als Expertengremium die Teilgruppen des Projekts, erarbeitet Entscheidungsvorlagen für die Projektleitung[79], sichert die institutionenübergreifende Kooperation ab, definiert die Anforderungen an die Projektbeteiligten und koordiniert Aufgaben und Ergebnisse der Teilprojekte (vgl. ebd.). Zudem bildeten sich auf dem Workshop drei Teilprojekte. Zum einen ist dies das Teilprojekt ‚Ausbildungscluster'. Hier sind das Studienseminar sowie das Schulamt vertreten. Inhaltlich wird ein „Konzept zur phasenverschränkenden Lehrerausbildung im Kontext einer systemischen Schulentwicklung" (ebd.) erarbeitet. Diese Gruppe gestaltet und begleitet die Ausbildungscluster, in denen Lehrer im Vorbereitungsdienst, Lehrer und Ausbilder zusammen lernen und arbeiten sollen. Das andere Teilprojekt trägt den Titel ‚Schulbegleitung'. Diese Gruppe besteht aus dem Projektleiter, dem Lehrer aus der Pilotschule sowie der Forscherin. Es wird daran gearbeitet, schulübergreifende Fachgruppen zu etablieren, die im Sinne der Netzwerkgestaltung zusammenarbeiten. Zudem organisiert sie Fortbildungen und dokumentiert die Arbeit der Schulen (vgl. ebd.). In der dritten Teilprojektgruppe ‚wissenschaftliche Begleitung' arbeitet das Fachgebiet der Wirtschaftsdidaktik. Sie fungiert in beratender Funktion. Des Weiteren ist die hier vorliegende Forschungsarbeit in diesem Teilprojekt angesiedelt. Außerdem wird eine Projektkooperation im Rahmen einer universitären Studienwerkstatt mit Studierenden und Lehrern durchgeführt.

Auf der Workshop-Sitzung wurde beschlossen, eine Fachtagung für alle teilnehmenden Schulen zu veranstalten. Diese wurde auch im Dezember 2010 durchgeführt. Hier stellten sich der Projektleiter sowie alle Teilprojektgruppen vor. Zudem hatten die Schulen Gelegenheit zum kommunikativen Austausch sowie zur Gestaltung von Netzwerken. Die Institution des Studienseminars fungiert seit dieser Sitzung als passives Mitglied, so dass das Teilprojekt ‚Ausbildungscuster' vorübergehend nicht aktiv arbeitet.

[79] Die Aufgaben der Projektleitung sind in Kapitel 4.5 beschrieben.

Eine erste Fortbildung im Projektmanagement für die teilnehmenden Schulen fand im April 2011 statt. Hier arbeiteten die Schulen mit professioneller Unterstützung an ihren konkreten Handlungsfeldern.[80]

Zum Ende des Schuljahres 2010/2011 wurde das Projekt von Seiten des Hessischen Kultusministeriums offiziell eingestellt. Eine offizielle Begründung ist nicht vorhanden. Unter diesem Umstand löste sich auch die Strategiegruppe auf. Die Schulen wurden zu Beginn des Schuljahrs 2011/2012 darüber informiert. Nach dem derzeitigem Erkenntnisstand wird an den meisten Schulen an dem Projekt weitergearbeitet. Auch das Schulamt unterstützt die Schulen dahingehend mit Beratungsgesprächen. Angebote soll es nochmals zum konkreten Projektmanagement geben; außerdem wurde eine Veranstaltung zu der Thematik der Aufgabendidaktik durchgeführt. An den Aktivitäten ist das Fachgebiet bzw. die Forscherin nicht beteiligt.

4.8 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde vornehmlich das Forschungsobjekt der Dissertation erläutert: das Schulmodellprojekt ‚Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten' an beruflichen Schulen in Hessen. Darüber hinaus wurde die Rolle des Projekts für die Forschungsarbeit dargelegt, bevor sich kritisch mit der Frage auseinandergesetzt wurde, ob das Projekt als Modellversuch einzuordnen ist. Es kann festgestellt werden, dass das Projekt kein Modellversuch per Definition ist, allerdings als Forschungsgegenstand im Sinne der IM-Forschung nach Beck (2003) verwendet wird. Innerhalb des Projekts übernimmt die Forscherin eine doppelte Funktion. Zum einen ist die vorliegende Forschungsarbeit in diesem Projekt verankert, zum anderen nimmt die Forscherin beratend an dem Teilprojekt ‚Schulbegleitung' teil. Bei dieser Arbeit orientiert sie sich an bestimmten Handlungsprinzipien, die auf der Modellversuchsforschung basieren.

[80] Auf dieser Fortbildungsveranstaltung wurden die ersten Interviews durchgeführt.

Auf Basis dieser Erläuterungen wird im folgenden Kapitel (5), der Zugang der Forscherin zu dem Feld beschrieben (5.1). Daran anschließend erfolgt zunächst die Erläuterung zur Verfahrensweise im Rahmen der Datenerhebung (5.2). Gewählt wird hier eine qualitativ-empirische Fallstudie als Zugang zum Feld (5.2.1). Diese Fallstudie unterteilt sich in drei Methoden, gemäß einer Methodentriangulation (5.2.2). Im letzten Teil des folgenden Kapitels werden die erhobenen Daten der Dokumentenanalyse und der teilnehmenden Beobachtung ausgewertet, da diese die Basis für die Leitfragen der Interviews darstellen (5.3). Die Ergebnisse werden schließlich in Kapitel sechs ausgewertet.

5 Forschungsdesign: Planung und Durchführung der empirischen Exploration

5.1 Erhebungskontext und Zugang zum Feld

Die Erhebung findet in dem Kontext des Projekts ‚Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten' an beruflichen Schulen in Hessen statt. Wie bereits in Kapitel 4 erläutert, arbeitet die Forscherin in zwei Aufgabenbereichen an dem Projekt mit. Sie nahm regelmäßig an den Strategiegruppensitzungen sowie an den Treffen des Teilprojekts ‚Schulbegleitung' teil. Des Weiteren war sie mit für die Umsetzung der Fachtagung im Dezember 2010 verantwortlich.

Die Strategiegruppe begrüßte die Arbeit der Forscherin im Rahmen der Dissertation und unterstützte sie von Beginn an. Der Zugang zum Feld wurde im Vorhinein automatisch durch die Zustimmung der Schulen zu der Projektteilnahme gesichert. Durch die Zusage verpflichteten sich alle Projektteilnehmer offiziell zu der Öffnung der Arbeitsprozesse für wissenschaftliche Begleitforschungen. Die Transparenz des Forschungsvorhabens wurde durch eine frühe Bekanntmachung beim Schulleitertreffen im Frühjahr 2009 und der Fachtagung im Dezember 2010 gesichert. Überdies wurden die Interviewpartner von Anfang an über das gesamte Forschungsvorhaben informiert und konnten jederzeit in Kontakt mit der Forscherin treten.[81]

[81] Weitere Erläuterungen wie bspw. zu der Rollendefinition der Forscherin sowie die genaue Beschreibung des Projekts finden sich in Kapitel 4.

5.2 Datenerhebung

5.2.1 Die qualitativ-empirische Fallstudie als Zugang zum Feld

Eine Einzelfallstudie gilt nach Schnell et al. als eine „Betrachtung einer singulären Untersuchungseinheit“ (2005, S. 248). Diese Einheit können sowohl einzelne Individuen als auch eine Organisation implizieren. In diesem Fall ist die Untersuchungseinheit das Projekt ‚Individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten‘, welches die Institutionen des Studienseminars und des Schulamts sowie die fünf beruflichen Projektschulen umfasst. Die dort darin arbeitenden Individuen werden jeweils als eine Einheit definiert.

In einer Einzelfallstudie ist es essentiell, dass die Komplexität sowie die Vielschichtigkeit des Falls erhalten bleiben, sodass ein ganzheitliches und realistisches Bild der sozialen Welt in den Blick genommen, beobachtet, beschrieben und analysiert werden kann (vgl. Lamnek 2005, S. 298). Eine Einzelfallstudie gestaltet sich nach dem Prinzip der Wechselbedingtheit, welches besagt, „dass das Einzelne seine Bestimmung nicht aus sich, sondern aus den Gesetzen seiner Beziehung zu anderem erhält“ (Bude 2003, S. 60). Dies kann u. a. als Begründung dafür gelten, dass alle Institutionen des Projekts analysiert werden.

Ziel einer Fallstudie ist es, wissenschaftlich gewonnene Informationen zu analysieren und sie mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen, „um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf „Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Fadtke 1997, S. 59).

Eine Einzelfallstudie fokussiert die Explikation typischer Vorgänge und Handlungsmuster im Sinne einer wissenschaftlichen Rekonstruktion auf Basis alltagsweltlicher und realer Handlungsabläufe der Individuen in Organisationen

(vgl. Lamnek 2005, S. 312). Ein darauf basierendes Ziel kann daher die Generierung neuer Ideen und Konzepte sein, die letztendlich zu angemesseneren Theorien führen. Diese Aussage impliziert ein exploratives Vorgehen, in dem Thesen im Laufe des Forschungsprozesses und auf Basis des Materials entwickelt, formuliert und modifiziert werden. Die deduktiv gebildeten Kategorien werden im Forschungsprozess stetig durch induktiv gewonnene Kategorien erweitert. Es wurde daher zu Beginn der Forschung eine breite Zielsetzung gewählt, „um in permanenter Auseinandersetzung mit der Realität durch Exploration schließlich zu engeren Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Hypothesen zu kommen“ (ebd., S. 93). Ist eine Organisation Gegenstand der Untersuchung, so beinhalten die entsprechenden Hypothesen häufig „Aussagen über Vernetzung, Arbeitsteilung, Informationsfluss, Entscheidungsprozesse u. a. zwischen und über Individuen hinweg“ (Schnell et al. 2005, S. 249). Letztendlich soll durch ein exploratives Forschen ein möglichst genaues Bild des untersuchten Komplexes deduziert werden. Außerdem sollen, durch die in der Exploration gewonnenen deskriptiven Informationen, theoretische Zusammenhänge erkennbar werden (vgl. Lamnek 2005, S. 93).

Lamnek definiert vier verschiedene Typologien von Einzelfallstudien, in denen die vorliegende Einzelfallstudie dahingehend eingeordnet wird. Die beiden ersten Typologien beziehen sich zum einen auf die Beziehung einer Einzelperson und die Binnenstruktur (meist biografische Ansätze) und zum anderen auf die Außenkontakte einer Einzelperson. Die beiden essentiellen Typen für die vorliegende Arbeit sind die Binnenstruktur sozialer Aggregate sowie die Außenkontakte eines sozialen Aggregats, die im Folgenden kurz erläutert werden:

Im Fokus der Binnenstruktur sozialer Aggregate steht

> *„die Struktur der Interaktion zwischen den Mitgliedern oder den Mitgliedsgruppen der sozialen Einheit […]. Ziel solcher Untersuchungen ist die Auffindung von Interaktionsmustern der Komponenten eines sozialen Aggregats bzw. von Organisations- und Herrschaftsmustern. Einzelfallstudien dieses Typs bestehen aus intensiven, detaillierten Untersuchungen der einzelnen Komponenten und ihrer Interaktionen, die das*

analytisch als geschlossen betrachtete Aggregat konstituieren“ (ebd., S. 325).

Diese Typologie beschäftigt sich also im vorliegenden Fall mit den mikropolitischen Strukturen auf der intra-organisationalen Ebene, das heißt mit den einzelnen Akteuren der Schulen und deren Beziehungen zueinander. Das einzelne Individuum wird hier als „Fachmann für die Deutungen und Interpretationen seiner Alltagswelt verstanden und ist kein austauschbares Mitglied einer Population“ (ebd., S. 300). Der Forscher weiß in diesem Rahmen um die Relativität der Aussagen des Individuums und bezieht die erhobenen Daten nur auf den vorliegenden Fall.[82]

Der zweite Typ impliziert die Außenkontakte eines sozialen Aggregats. Dies sind hier die Beziehungen der Schulen untereinander und das Verhältnis zwischen dem Studienseminar und dem Schulamt sowie die Relationen der beiden letztgenannten Institutionen zu den Schulen. Dies betrifft folglich die inter-organisationale Ebene auf Meso- und Exoebene.[83] Beide genannten Typen werden in der vorliegenden Forschungsarbeit miteinander verknüpft.

Theorie	**Mikropolitik**	**Neo-Institutionalismus**
Typologie der Einzelfallstudie	Binnenstruktur innerhalb einer Organisation (Schule) (soziales Aggregat)	Binnenstruktur zwischen den einzelnen Organisationen (Außenkontakt eines sozialen Aggregats)
Methode	Interviews	Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung, Interviews
Ebene schulischen Handelns	Mikroebene (Schule)	(Mikroebene) Mesoebene zwischen den • Schulen • den Schulen und dem Schulamt/Studienseminar • dem Schulamt/Studienseminar und dem HKM

Tabelle 6: Die Verknüpfung der Theorien mit den Typologien der Einzelfallstudie sowie mit den Ebenen des schulischen Handelns (eigene Darstellung)

[82] Eine weitere Explikation dieser Aussage findet sich im folgenden Abschnitt der Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung.
[83] Eine genaue Erläuterung der intra- und inter-organisationalen Ebene sowie zu der Mikro-, Meso- und Exoebene befinden sich in Kapitel 3.

Um die Begründung der Wahl für die verschiedenen Typologien einer Einzelfallstudie zu verdeutlichen, wird in der Tabelle ‚Verknüpfung der Theorien-Typologie der Einzelfallstudie-Ebene des schulischen Handelns' überblicksartig die Verbindung zwischen der theoretischen und methodischen Basis verdeutlicht. Diese Tabelle baut auf der Abbildung 5 ‚Inter- und intraorganisationale Ebenen des Projekts' aus dem Kapitel 3 auf und vervollständigt diese um die Wahl der Methode.

Die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung

Die vorliegende Forschungsarbeit im Rahmen der Fallstudie richtet sich nach den Gütekriterien von Mayring (2002) und Lamnek (2005), die im Folgenden kurz erläutert und in Verbindung mit dem Untersuchungsgegenstand gebracht werden. Grund für die Kombination beider Ansätze ist eine umfassendere Anzahl von Gütekriterien, die für die Absicherung des qualitativen Forschungsdesigns von essentieller Bedeutung sind.

Mayring (2002) nennt sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung. Er bezieht diese Kriterien in erster Linie auf das Verfahren einer Forschungsarbeit. Übergeordnete Aspekte, die für die gesamte Forschung von Belang sind, sind zum einen die *Verfahrensdokumentation*: Um den Verlauf der Forschungsarbeit für andere nachvollziehbar zu gestalten, soll das Vorverständnis, das Forschungsdesign sowie die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung explizit erläutert werden (vgl. Mayring 2002, S. 145). Zum anderen nennt er die *argumentative Interpretationsabsicherung*: Interpretationen sind nicht per se gesetzt, „sondern müssen argumentativ begründet werden" (ebd. S. 145). Daher muss die Interpretation in sich stringent sein und zudem soll immer nach Alternativdeutungen geforscht werden. U. a. muss diese Interpretationsabsicherung nach bestimmten Verfahrensregeln verlaufen, in dem das Material systematisch bearbeitet wird. Mayring benennt daher das dritte Merkmal, die *Regelgeleitetheit* im Sinne der Einhaltung bestimmter Verfahrensregeln, während der systematischen Bearbeitung des Materials.

Im empirischen Teil der Forschungsarbeit sind besonders die nachstehenden Kriterien von immenser Wichtigkeit. Hier kommen auch Lamneks Gütekriterien

zum Tragen, die sich vor allem auf den konkreten Forschungsgegenstand beziehen. Die Nähe zum Gegenstand ist ein relevantes Merkmal in der qualitativen Sozialforschung. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird dies vor allem durch die Mitarbeit der Forscherin in der Strategiegruppe sichergestellt. Hier spielt auch eine stetige *Kommunikation zwischen Forscher und zu Erforschendem* eine wichtige Rolle (vgl. Lamnek 2005, S. 22). Mayring erläutert weiter, dass es ebenfalls bedeutend ist, die Ergebnisse dem Beforschten vorzulegen. Findet er sich darin wieder, ist dies ein wichtiges Argument zur Ergebnisabsicherung (vgl. Mayring 2002, S. 148).

Während der Erhebung ist die *Offenheit zum Forschungsgegenstand* ein Gütekriterium. Es sollen vorab keine Hypothesen formuliert werden. Grund dafür, so Lamnek, ist die Absicherung des Forschers, dass er gegenüber neuen und unerwarteten Informationen in Bezug auf den zu Erforschenden und der Untersuchungssituation offen sein kann. Ziel ist daher ein hypothesengenerierendes Verfahren. „Der Hypothesenentwicklungsprozess ist bei qualitativen Projekten erst mit dem Ende des Untersuchungszeitraums vorläufig abgeschlossen. Im Untersuchungsprozess selbst ist der Forscher angehalten, so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen einfließen können“ (Lamnek 2005, S. 21).

Zu Beginn der Forschungsarbeit werden zwar Thesen, basierend auf den Theorien, entwickelt. Diese werden aber durch induktiv generierte Kategorien und daraus abgeleitete Thesen umfassend erweitert, geprüft und ggf. revidiert.

Da Forschung ein offener Prozess sein soll, ist auch der *Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand* bedeutend. Es wird qualitativ geforscht, das heißt, dass sich Wirkungszusammenhänge stetig verändern können (vgl. ebd., S. 23). Diese Wirkungszusammenhänge im Forschungsgegenstand muss der Forscher laufend *reflektieren*. Jede Bedeutung und Handlung ist eingebunden in einen spezifischen Kontext sowie in ein umfassenderes Regelwerk bzw. in einen Gesamtzusammenhang. Der Forschungsgegenstand kann nicht losgelöst von dem *symbolischen oder sozialen Kontext des Forschungsfelds* analy-

siert werden. Der Forscher muss daher ebenso reflektiert denken und handeln und sich ggf. dem Untersuchungsinstrumentarium anpassen (vgl. ebd., S. 24). Dies hat zur Folge, dass er *flexibe*l sein muss. Es muss sich darauf eingestellt werden, die Forschungslinie zu verlassen, andere Aspekte aufzunehmen und neue Wege zu gehen. Das bedeutet nach Lamnek, dass der Blickwinkel des Forschenden zunächst umfassend ist und sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses minimiert und spezifiziert. Gewährleistet wird dieses Handeln durch „die stetige Einbeziehung der erhaltenen Daten für die nachfolgenden Untersuchungsschritte“ (ebd., S. 25). In Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit ist hier folgendes Beispiel zu nennen: Da das Projekt in den Schulen langsamer und komplizierter angelaufen ist als zuvor angenommen, wurde im Forschungsdesign eine stärkere Methodentriangulation fokussiert. Außerdem wurde die Fragestellung weit mehr theoretisch angelegt als vorher geplant, sodass die Forschungsarbeit nicht vollständig von dem Erfolg des Projekts abhängt.

Zuletzt ist noch das Gütekriterium der *Triangulation* zu nennen. Dieses Kriterium kann sich auf verschiedene Datenquellen, unterschiedliche Interpreten, Theorieansätze oder Methoden beziehen. Ziel ist allerdings immer, dass versucht wird „für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen. Ziel der Triangulation ist dabei nie, eine völlige Übereinstimmung zu erreichen“ (Mayring 2002, S. 148).[84]

Da die Einzelfallstudie keine Erhebungstechnik ist, sondern als Forschungsansatz gilt, werden im folgenden Abschnitt die einzelnen Erhebungstechniken erläutert. Da mehrere Methoden angewendet werden, wird im Folgenden von einer Methodentriangulation gesprochen.

[84] Da sich die qualitative von der quantitativen Forschung erheblich unterscheidet (bspw. in der Methodenwahl oder in der Beziehung zwischen Forscher und Beforschtem), haben sich auch verschiedene Gütekriterien entwickelt (vgl. Lamnek 2005, S. 5 ff.). Die im Text benannten Gütekriterien beziehen sich ausschließlich auf die qualitative Sozialforschung. Gütekriterien, wie beispielsweise Validität und Reliabilität, sind der quantitativen Forschung zugeordnet. Die qualitative Forschung fragt jedoch ebenfalls nach gültigen Daten. Diese Prämisse zeigt sich u. a. in der Offenheit zum Forschungsgegenstand sowie in der Verfahrensdokumentation.

5.2.2 Methodentriangulation und zirkulärer Ablauf

Lamnek erläutert in seinen Ausführungen, dass die Fallstudie multimethodisch anzulegen sei, um eine differenzierte und vielschichtige Erkenntnis sowie eine ganzheitliche Sicht auf allen Ebenen zu erreichen (vgl. 2005, S. 299). Daher besteht das Forschungsdesign aus einer Einzelfallstudie mit Methodentriangulation. Diese bezieht sich auf die ‚Data Triangulation', das heißt, dass Daten aus verschiedenen Quellen kombiniert werden (vgl. Flick 2003, S. 161). Die Verwendung verschiedener Methoden wird ebenfalls als ‚between-method' bezeichnet. In diesem Fall werden die Daten aus einer Dokumentenanalyse, einer teilnehmenden Beobachtung sowie aus leitfadengestützten Interviews analysiert. Ziel ist eine differenzierte und vielschichtige Erkenntnis sowie eine ganzheitliche Sicht auf allen Ebenen mit der Methodentriangulation zu erreichen. Außerdem können durch die Kombination der Methoden die verschiedenen Ebenen der beteiligten Institutionen (s. Kapitel 3) besser miteinander verknüpft werden. Die Daten aus den verschiedenen Methoden spiegeln zudem eine zeitliche Einteilung wider. Zuerst werden in der empirischen Phase die Dokumente sowie die Protokolle der Strategiegruppe verglichen und analysiert. In der zweiten Phase erfolgt eine unstrukturierte teilnehmende Beobachtung der Strategiegruppensitzungen und der Treffen mit den Schulen. Aus den jeweiligen ersten beiden Phasen entstehen induktive Kategorien, die schlussendlich die Basis für die Leitfragen der Interviews bilden.[85] Die Hauptphase erfolgt mit der Methode des leitfadengestützten Interviews. Hier werden die beteiligten Lehrer am Projekt, der Projektleiter der jeweiligen Schule sowie ausgewählte Personen aus den Institutionen Schulamt und Studienseminar interviewt. Diese Interviews werden im späteren Verlauf anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring kategorisiert.

In Kapitel 3 (Entwicklung theoriegeleiteter Kategorienschemata) sind bereits Kategorien auf Basis der Theorie gebildet worden. Diese werden im Folgenden als deduktiv erstellte Kategorien bezeichnet. Hinzu kommen die Erkennt-

[85] Hinzu kommen die deduktiv gebildeten Kategorien sowie die daraus entstandenen Leitfragen.

nisse aus der Dokumentenanalyse sowie aus der teilnehmenden Beobachtung. Diese, aus der Empirie gewonnenen Kategorien, werden als induktiv gebildete tituliert. Ziel ist es, die induktiv sowie deduktiv gebildeten Kategorien zusammenzuführen, um letztendlich ein empirisch fundiertes Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten zu entwickeln.

Folglich ergibt sich ein zirkulärer Ablauf, das heißt, dass „die Phasen der empirischen und theoretischen Erkenntnissuche“ (Steinemann 2008, S. 94) sich einander abwechseln. Die Grundlage bilden die theoretischen Ausführungen. Diese werden durch die empirischen Erhebungen der Dokumentenanalyse, der teilnehmenden Beobachtung sowie durch die Interviews erweitert.

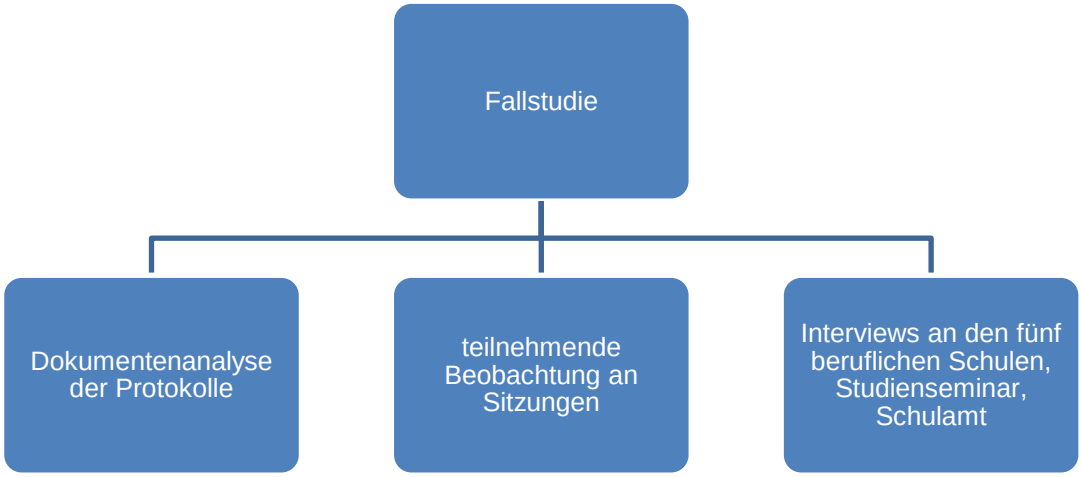

Abbildung 9: Methodentriangulation

Einzelfallstudie mit Methodentriangulation und Aufteilung in drei Phasen

1. Phase: Dokumentenanalyse anhand der Protokolle der Strategiegruppe des Zeitraums Juni 2009-Dezember 2010
2. Phase: Beobachtung: unstrukturierte teilnehmende Beobachtung an den Projektsitzungen, der Schulleitertreffen und der Fachtagung (März 2010-Dezember 2010)
3. Phase: ‚Hauptphase‘: Leitfadengestützte Interviews mit den Projektteilnehmern (April 2010-Juni 2010)

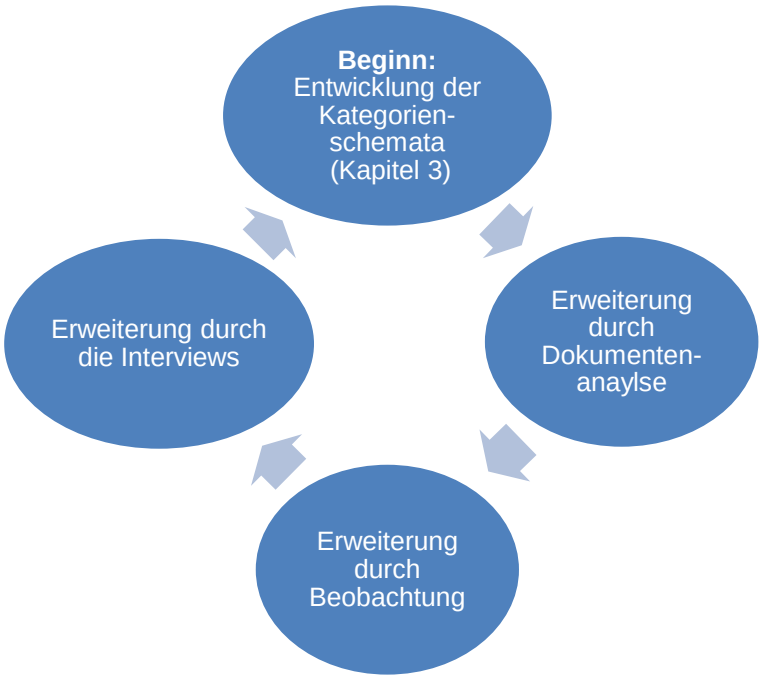

Abbildung 10: Zirkulärer Ablauf der empirischen Erhebung

1. Entwicklung des Kategorienschemas auf Basis der Theorien (Kapitel 3)
2. Erweiterung der Schemata anhand der Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse
3. Erweiterung der Schemata anhand der Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung

⇨ Die ersten drei Phasen bilden schlussendlich die Leitfragen für das Interviewverfahren mit den Akteuren.

Der zirkuläre Ablauf des Forschungsprozesses bietet den Vorteil, dass er zu einer stetigen Reflexion des gesamten Forschungsvorgehens und seiner Zwischenschritte veranlasst. Flick formuliert in diesem Kontext eine wichtige Frage, die sich der Forschende fortwährend zu stellen hat: „Inwieweit werden die verwendeten Methoden, Kategorien und Theorien auch tatsächlich dem Gegenstand und den Daten gerecht“ (2002, S. 72)?

Die verwendeten Theorien (Neo-Institutionalismus und Mikropolitik) werden für diese Forschungsarbeit als „Versionen der Welt“ (ebd.) definiert.

> *„Theorien sind demnach nicht (richtige oder falsche) Abbildungen gegebener Fakten, sondern Versionen oder Perspektiven, in denen die Welt*

gesehen wird. Durch die Formulierung einer Version und durch die Sichtweise auf die Welt, die sich in ihr verbirgt, wird die Wahrnehmung der Welt in einer Weise bestimmt, die wiederum die soziale Konstruktion dieser Sichtweise und darüber der Welt um uns herum beeinflusst" (ebd.).

Theorien sind demnach vorläufig und können revidiert sowie fortgeführt werden. Die Weiterentwicklung kann durch Interpretation zusätzlicher Daten bzw. Materialien geschehen. Dies bedeutet, dass das Fundament der Forschung ein Vorverständnis des zu untersuchenden Gegenstands inkludiert, welches im weiteren Verlauf sukzessive extendiert wird (vgl. Lamnek 2005, S. 89). Wichtig ist hierbei, die Textstellen in den Dokumenten mehrmals und genau zu lesen. Verhindert werden soll, dass Textpassagen vorschnell eigenen Fragestellungen zugeordnet und andere Textpassagen nicht beachtet werden, „denen man den Zusammenhang zur Fragestellung nicht auf den ersten Blick ansieht" (Schmidt 2003, S. 447). Es soll nicht darum gehen, das Material auf die eigenen theoretischen Vorannahmen passend zu kategorisieren (vgl. ebd.).

Das Wirklichkeitsverständnis der qualitativen Forschung zeichnet sich durch die Annahme „einer symbolisch strukturierten, von den sozialen Akteuren interpretierten und damit gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit" (Lamnek 2005, S. 295) aus. Berger und Luckmann bestätigen diese Annahmen, in dem sie die Wirklichkeit als gesellschaftlich konstruiert ansehen (vgl. 1982, S. 1); diese befindet sich aufgrund menschlicher Handlungen im fortlaufenden Prozess. Dies gilt es im gesamten Forschungsprozess zu berücksichtigen.

Gemäß dem zirkulären Ablauf werden in den folgenden Kapiteln die einzelnen Methoden expliziert.

5.2.2.1 Dokumentenanalyse

Für die Forschungsarbeit wird im ersten Schritt die Methode der Dokumentenanalyse, im Sinne einer qualitativ-interpretativen Analyse, gewählt. Dieses Verfahren ist eine nichtreaktive Methode, die sprachliche Eigenschaften eines Textes analysiert, um „Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und

gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen“ (Mayntz et al. 1974, S. 151). Texte bzw. Dokumente sind das häufigste Material, das mit Hilfe der Dokumentenanalyse ausgewertet wird (vgl. Lamnek 2005, S. 492). Der Vorteil besteht darin, dass diese Methode nicht nur einen Zugang „zum reflexiven oder theoretischen, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und somit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack et al. 2003, S. 40) bietet. Bohnsack et al. erläutern, dass auf diesem Weg viel Wissen über die Vorstellungen und subjektiven Intentionen der Akteure erlangt werden kann (vgl. ebd.).

Die Dokumentenanalyse erschließt Material bzw. Daten, die bereits vorliegen und nicht vom Forscher erhoben werden müssen (vgl. Mayring 2002, S. 47). Der Vorteil besteht darin, dass die Dokumente „weniger den Fehlerquellen der Datenerhebung“ unterliegen (ebd.). Mayring unterteilt den Ablauf der Dokumentenanalyse in vier Schritte: Zuerst muss eine Fragestellung formuliert werden. In diesem Zusammenhang sind dies die Weiterentwicklung der theoretischen Kategorienschemata bzw. neue Kategorienbildungen. Dem folgt die Definition der Dokumente. Es muss deutlich werden, wie und welche Dokumente untersucht werden sollen. In diesem Fall sind dies die Protokolle der Strategiegruppensitzungen, welches standardisierte Dokumente sind, aus denen „legitimerweise Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisationen gezogen werden können“ (Wolff 2003, S. 503). Die vorliegenden Dokumente werden anschließend anhand der oben genannten Fragen und Kriterien untersucht sowie analysiert. Der vierte Schritt besteht in der Interpretation und Auswertung der analysierten Dokumente (vgl. ebd., S. 48 ff.).

Die Dokumentenanalyse erfolgt hermeneutisch auf der Basis der vorliegenden Quellen. Die Hermeneutik macht das Verstehen zum Untersuchungsgegenstand und ist daher ein interpretatives Vorgehen, da die Bedeutung eines Sachverhalts ergründet werden soll. Das zu analysierende Material liegt in Form der Protokolle bereits vor. Dies bedeutet, dass die Daten vorinterpretiert sind und die Analyse eine Konstruktion von Konstruktionen sind. Der Sozial-

wissenschaftler entwirft folglich Konstruktionen zweiter Ordnung. „Diese sind kontrollierte, methodisch überprüfte, verstehende Rekonstruktionen der Konstruktion erster Ordnung“ (Flick 2002, S. 165). Aufgrund dessen ist es wichtig zu verdeutlichen, dass die vorliegenden Dokumente in einem bestimmten Kontext, Milieu sowie spezifischen Deutungsgemeinschaften entstanden sind. Daher können diese nur im Rahmen des spezifischen Erfahrungsraumes und dem soziohistorischen Sinnzusammenhang analysiert werden.[86]

Ausgewertet werden im Folgenden die Protokolle der Strategiegruppensitzungen, die in der Zeit von Juni 2009 bis Dezember 2010 stattfanden. Dieser Zeitraum entspricht den konstituierenden Sitzungen der Strategiegruppe in der jetzigen Zusammensetzung. Die Universität Kassel nahm ab Juni 2009 in einer beratenden Funktion regelmäßig an den Strategiegruppensitzungen teil.[87]

Die Dokumentenanalyse orientiert sich an der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, S. 118 ff.). Diese Form von Inhaltsanalyse dient dazu „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern[,] […] dies können [auch] inhaltliche Aspekte sein“ (ebd., S. 118.). Aufgrund dessen werden anhand der theoretischen Kategorien des Neo-Institutionalismus[88] (siehe Kapitel 3.5) die oben genannten Dokumente analysiert. Zuerst werden die zuvor gebildeten theoretischen Kategorien an das Material angelegt, um in einem zweiten Schritt zu analysieren, welche Kategorien darüber hinaus anhand des Materials aus den Dokumenten entwickelt werden können (induktive Kategorienbildung). Auf dieser Basis werden Leitfragen entwickelt. Diese haben die Funktion, die aus der Theorie gewonnenen (deduktiven) Kategorien zu erweitern, um in Kumulation, mit den aus der Beobachtung stammenden Kategorien, eine Grundlage für die leitfadengestützten Interviews zu bilden.

[86] Diese Aussage entspricht dem Gütekriterium ‚Reflexivität von Gegenstand und Analyse‘ von Lamnek (2005).
[87] Der Projektantrag sowie die förderlichen Rahmenbedingungen aus Sicht der AG SLS sind zwar fundamentale Dokumente, allerdings wird in Kapitel 4 deutlich, dass diese lediglich die Vorhaben deskriptiv erläutern und derzeit nur an einem kleinen Teil aktiv gearbeitet wird.
[88] In der Dokumentenanalyse werden ausschließlich die Kategorien aus der Theorie des Neo-Institutionalismus herangezogen, weil die Dokumente lediglich die inter-organisationale Ebene des Projekts betreffen bzw. beschreiben (d. h. die verschiedenen Institutionen untereinander).

Die Dokumentenanalyse unterliegt allerdings der Prozesshaftigkeit sowie der Mündlichkeit und Informalität vieler Entscheidungen. „Über viele Entscheidungsprozesse […] liegen lediglich Ergebnisprotokolle vor, nicht aber Aufzeichnungen über den Weg der Entscheidungsfindung und das Verhalten der Akteure dabei.“ (Noetzel et al. 2009, S. 333). Diese Aussage entspricht dem vorliegenden Fall. Um die oben genannte Grenze zu erweitern, wird daher zusätzlich eine teilnehmende Beobachtung an den Strategiegruppensitzungen sowie an weiteren Treffen durchgeführt. Ebenfalls werden abschließend Interviews geführt (vgl. ebd.). Die theoretischen Ausführungen zu einer teilnehmenden Beobachtung sowie die Ergebnisse werden im weiteren Verlauf diskutiert.

5.2.2.2 Beobachtung

Eine teilnehmende Beobachtung hat „die Zielsetzung einer Rekonstruktion der Erklärungen, Handlungsgründe und Absichten von Handelnden […] durch kommunikative Interaktion mit den Handelnden“ (Köckeis-Stangl 1980, S. 348). Es wird deutlich, dass der Forscher „am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen und Gruppen teil [nimmt] und versucht durch genaue Beobachtung etwa deren Interaktionsmuster und Wertvorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertungen zu dokumentieren“ (Lamnek 2005, S. 548 f). Dies ist in diesem Forschungsvorhaben durch die aktive Mitarbeit der Forscherin in der Strategiegruppe gesichert.

Die unstrukturierte teilnehmende Beobachtung erfolgt in zwei Tätigkeitsfeldern, in denen die Rolle der Forscherin unterschiedlich definiert ist. Zum einen finden Beobachtungen während der regelmäßigen Treffen der Strategiegruppe statt. Hier nimmt die Forscherin einen aktive Rolle ein, da sie das Projekt in bestimmten Bereichen mitgestaltet (hier: Vorbereitung der Fachtagung im Dezember 2010). Zum anderen finden Beobachtungen während der Treffen mit den Schulen statt. Dies waren das informelle Schulleitertreffen im April 2010[89],

[89] Wird ein spezifisches, bereits stattgefundenes, Treffen erläutert, werden die Erklärungen dazu nicht in der Gegenwartsform erläutert.

das informelle Treffen mit einem Schulleiter sowie die Fachtagung (mit den teilnehmenden Projektlehrern aus den Schulen) im Dezember 2010. Hier trat die Forscherin explizit als Wissenschaftlerin auf, indem sie ihr Dissertationsvorhaben während dieser Treffen erläuterte und dahingehend Fragen zur Informationsgewinnung stellte.

Die ersten Zugänge zu dem Projekt fanden ab Mitte des Jahres 2009 durch die Teilnahme an den Strategiegruppensitzungen statt.[90] Ein ‚Meilenstein' der Strategiegruppe war ein Treffen im März 2010, in dem genaue Rollen und Aufgabenpakete der einzelnen teilnehmenden Institutionen (Schulamt, Studienseminar, Pilotschule und Universität) definiert wurden. Hier wurde der Forscherin ein erster direkter Feldzugang zugesichert, indem sie zu einem informellen Treffen der Schulleiter der beteiligten Projektschulen eingeladen wurde.

Schnell et al. erläutern, dass „im Wesentlichen die Anwesenheit eines Beobachters nach relativer kurzer Zeit ‚vergessen' wird […]" (2008, S. 403). Im Setting der Strategiegruppensitzungen ist dies der Fall, da die Forscherin vor allem als Mitglied in der Strategiegruppe gesehen wird, die die Arbeitsprozesse im Teilprojekt ‚Schulbegleitung' aktiv unterstützt. Die Rolle der Beobachterin scheint den meisten Beforschten in Vergessenheit geraten zu sein. Lamnek macht deutlich, dass der Forscher bei der teilnehmenden Beobachtung sehr genau überlegen muss, „welche Rolle als Beobachter im sozialen Feld als geeignet gilt und einzunehmen ist" (Lamnek 2005, S. 570). Daher wird sich im Vorfeld mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung auseinandergesetzt und die Rolle und Aufgabe der Forscherin genau definiert.

Kriterien der teilnehmenden Beobachtung

Die Rolle der Forscherin ist in eine wissenschaftliche Beobachtung einzuordnen, da sie einem bestimmten Forschungszweck dient, systematisch abläuft

[90] Aufgabe und Rolle der Strategiegruppe sowie Beschreibung/Ablauf des Projekts finden sich in Kapitel 4.

und „Beobachtungsinhalte systematisiert werden“ (Schnell et al. 2005, S. 390). Die Beobachtungen erfolgen durchgehend unstrukturiert, das heißt, es werden vorher keine Kriterien definiert. Dies entspricht dem Gütekriterium der Offenheit zum Forschungsgegenstand sowie dem der Flexibilität. Es wird gewährleistet, dass auch unerwartete Informationen von dem Forscher aufgenommen werden können.

Des Weiteren vollzieht sich die Beobachtung in einer teilnehmenden Form. Die Forscherin ist durch die aktive Mitarbeit in der Strategiegruppe Element des zu beobachtenden Feldes. Zudem erfolgt die Beobachtung in einem offenen Prozess. Der Beobachter tritt ausdrücklich als Forscher auf, d. h. das Feld kennt die Rolle des Forschers, den Zweck und die Absicht der Forschung.[91] Ziel ist, ein Vertrauensverhältnis zwischen Forscher und dem Feld aufzubauen. Gleichzeitig ist der Forscherin das Dilemma zwischen Identifikation und Distanz bewusst, da sie eine ambivalente Stellung zwischen involvierten Beteiligten und distanziertem Beobachter einnimmt“ (ebd., S. 582).[92] Die Forscherin handelt zum einen im Interesse der Wissenschaft, zum anderen im Interesse des Projekts. Daher werden während der teilnehmenden Beobachtungen folgende Regeln eingehalten: Es wird stetig darauf hingewiesen, dass aus rein wissenschaftlichen Motiven an dem Projekt teilgenommen wird und daher auch aus dieser Perspektive heraus die Prozesse beobachtet werden (vgl. ebd., S. 597 ff.). Dabei wird zu allen teilnehmenden Institutionen in der Strategiegruppe Kontakt gehalten. Von Vorteil erweist es sich hier, dass die Forscherin Vertrauenspersonen im Feld hat, die in informellen Gesprächen relevante Informationen bereithalten, sodass die Forscherin bestimmte Situationen besser einschätzen kann. Dies ist von essentieller Bedeutung, um zuverlässige Auskünfte zu erhalten (vgl. ebd., S. 402).

Die Aufzeichnung der Sitzungen erfolgt in Form von Gedächtnisprotokollen. Für diese Art wurde sich entschieden, da bspw. Aufnahmegeräte als Störung

[91] „Dies impliziert natürlich keineswegs, dass die beobachteten Personen nun ganz genau wissen, welches die eigentlichen Ziele sind, die mit der Studie verfolgt werden“ (Lamnek 2005, S. 561), da sonst die Beobachtungssituation verfälscht werden kann.
[92] Dieser Aspekt wird in Kapitel 4.3 ausführlich expliziert.

empfunden werden oder auch Misstrauen auslösen können (vgl. Lamnek 2005, S. 616). Bei dieser Art der Aufzeichnung ist jedoch kritisch anzumerken, dass das Erinnerungsvermögen des Forschers zum einen zeitlich begrenzt, zum anderen die Wahrnehmung selektiv ist. Es kann daher passieren, dass nur jene Aspekte aufgenommen werden, die vertraut sind, während Unbekanntes außer Acht gelassen wird. Um diese Art der Einschränkungen möglichst gering zu halten, werden während den Beobachtungen Notizen angefertigt. Diese werden im Anschluss umgehend in Form eines Protokolls ausformuliert.

In den wissenschaftlichen Ausführungen zu der Methodik der teilnehmenden Beobachtung (siehe u. a. Lamnek 2005, Schnell et al. 2008) werden vielfach auf weitere Probleme aufmerksam gemacht, die der Forscherin bewusst sind und im Folgenden kurz Erwähnung finden. Das Prinzip der subjektiven Interpretation ist oder auch Wahrnehmungsfehler sind generell in der qualitativen Forschung von Bedeutung.[93] In diesem Zusammenhang steht auch der Aspekt der zeitlichen Begrenzung. Die Beobachtung kann lediglich Ausschnitte erfassen und ist nicht in der Lage, vorangegangene oder informelle Prozesse zu erfassen (vgl. Lamnek 2005, S. 91). Darauf ist in der Forschung explizit zu achten, da sonst Ergebnisse falsch interpretiert oder dargestellt werden können.

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung stellt an sich ein „weitgehend problematisches Verfahren dar“ (Schnell et al. 2005, S. 406), welches hier bewusst gemacht werden soll. Aus diesem Grund dienen die Ergebnisse der Beobachtung lediglich als unterstützendes Material, um weitere Leitfragen anhand der empirischen Daten für die Interviews zu entwickeln. Daher werden, wie auch bei der Dokumentenanalyse, im Folgenden zuerst die theoretischen Kategorien an das Material angelegt, um in einem zweiten Schritt zu analysieren, welche Leitfragen darüber hinaus anhand des Materials aus den Beobachtungen entwickelt werden können.

[93] Siehe hierzu auch die Erläuterungen zu dem Gütekriterium ‚symbolischer oder sozialer Kontext des Forschungsfeldes‘ in Kapitel 5.2.1.

5.2.2.3 Das leitfadengestützte Interview

In diesem Forschungszusammenhang wird sich für die Methode des leitfadengestütztes Interviews entschieden. Hier wird anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählanreizen besteht, ein besonderes Problem in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gestellt. Diese Art des Interviews basiert auf der Form des problemzentrierten Interviews[94] nach Witzel (1989; 2000). Der Interviewer nutzt in dieser Variante oftmals das eigene theoretische Vorwissen, um mithilfe von Fragen an den Interviewten auf „jenes problemorientierte ‚objektive' Vorwissen zu rekurrieren" (Kruse 2008, S. 46). „Problemzentrierte Interviews zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass den subjektiven Problemsichten und Bewältigungsmustern theoretische, als objektiv geltende Vorannahmen gegenübergestellt werden" (ebd., S. 50). Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass die Forscherin im Interview das theoretische Konzept nicht mitteilt, da es vorläufig ist und nicht suggestiv lenken soll. Es sollen die subjektiven Problemsichten des Befragten vorherrschen, sodass das theoretische Konzept der Forscherin sukzessive modifiziert werden kann (vgl. Lamnek 2005, S. 368).

Ausgewählt wurde diese Form des Interviews aufgrund der theoriegeleiteten Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit sowie der Komplexität des Gegenstandes. Übergeordnetes Ziel ist, ein heuristisches Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten auf Basis zweier Theorien zu entwickeln. Aus diesen Theorien werden Kategorien formuliert, die sowohl durch die Dokumentenanalyse als auch durch die teilnehmende Beobachtung sukzessive erweitert werden. Im Interview sollen diese Kategorien fokussiert und extendiert werden. Da die Theorie des Neo-Institutionalismus sehr komplex ist, wurde sich gegen die Form des narrativen Interviews entschieden. Denn das leitfadengestützte Interview ermöglicht das explizite Ansprechen relevanter komplexer Themen. Durch die Teilstandardisierung wird sich zudem

[94] Im folgenden Verlauf wird stets der Begriff des leitfadengestützten Interviews verwendet. Diese Form des Interviews basiert auf der Methode der problemzentrierten Interviews nach Witzel (1989, 2000).

erhofft, die Interviews am Ende der Auswertung einem besseren Vergleich unterziehen zu können.

Kern der problemzentrierten Interviews bilden die sogenannten drei Grundgedanken (vgl. Witzel 2000). Die *Problemzentrierung* impliziert, dass an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt wird, „deren wesentliche objektive Aspekte der Forscher sich vor der Interviewphase erarbeitet“ (Mayring 2002, S. 68). *Die Orientierung an einem konkreten Gegenstand sowie an einem Prozess* bilden die beiden anderen Grundgedanken. Prozessorientierung meint eine flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes. Es geht um „eine schrittweise Gewinnung und Überprüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herausschälen“ (Witzel 1989, S. 72).

Die Gesprächsphasen sind eindeutig festgelegt und ein problemzentriertes Interview beginnt immer mit einer vorformulierten Eingangsfrage. Witzel beschreibt die Funktion dieser Eingangsfrage mit der Metapher, dass diese für den Interviewten wie „eine leere Seite wirken soll, die er zu füllen hat“ (Witzel 2000, S. 5). Danach erfolgen allgemeine Sondierungsfragen, die jene thematischen Aspekte beinhalten, die der Befragte in der vorherigen Erzählsequenz kurz erwähnt hat und noch weiter detailliert ausgeführt werden sollen. Des Weiteren sind Ad-hoc-Fragen während des Interviews von Belang. Diese sind notwendig, wenn bestimmte Themenbereiche nicht angesprochen wurden, die für die Vergleichbarkeit der Interviews allerdings essentiell sind. Der Interviewer muss im Gespräch immer wieder entscheiden, ob es notwendig ist, den Gesprächsfluss zu unterbrechen (vgl. Witzel 1989, S. 245). Am Ende des Interviews erfolgt die spezifische Sondierung. „In dieser Phase versucht der Interviewer, verständnisgenerierend die Erzählsequenzen und Darstellungsvarianten des Befragten nachzuvollziehen“ (Lamnek 2005, S. 365). Hier kann sowohl die Zurückspiegelung (der Interviewer unterbreitet mit seinen eigenen Worten dem Befragten ein Interpretationsangebot) als auch eine Verständnis-

frage und eine Konfrontation mit Widersprüchen und Ungereimtheiten in den vorherigen Erzählsequenzen erfolgen.

Witzel schlägt in seinen Ausführungen die Verwendung mehrere Instrumente innerhalb des problemzentrierten Interviews vor. So favorisiert er zu Beginn des Interviews einen Kurzfragebogen, der typische Frage-Antwort-Schemata beinhaltet (formale Angaben etc.). Die Antworten können dann als Gesprächseinstieg verwendet werden (vgl. Witzel 2000, S. 4). Der Leitfaden dient als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen für den Interviewer. „Darüber hinaus sind einige Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und eine vorformulierte Frage zum Gesprächsbeginn enthalten“ (ebd.).

> *„In ihm ist der gesamte Problembereich in Form von einzelnen thematischen Feldern formuliert, unter die die in Stichpunkten oder in Frageform gefassten Inhalte des jeweiligen Feldes subsumiert sind. Die innere Logik des Aufbaus der Themenfelder sowie die Reihenfolge der einzelnen, unter die jeweilige Thematik fallenden Fragerichtungen, sind nur der ‚leitende Faden‘ für die Problemzentrierung des Interviewers“ (Witzel 1989, S. 236).*

Folglich steht der Gesprächsleitfaden des Interviewten im Mittelpunkt und die Gliederungspunkte sind möglichst vom Befragten entwickelt worden.

Nach dem Interview empfiehlt Witzel die Möglichkeit der Postskripte. In diesen Skizzen können situative und nonverbale Aspekte notiert werden sowie Informationen vor und nach dem Abschalten des Diktiergerätes, die möglicherweise im Verlauf von Belang sein könnten (vgl. Witzel 2000, S. 5, vgl. Lamnek 2005, S. 367).

In der vorliegenden Erhebung wird auf einen Kurzfragebogen vor den jeweiligen Interviews verzichtet, da formale Daten entweder schon bekannt waren oder in ein bis zwei Fragen geklärt werden können. Auf das Schreiben der Postskripte wird allerdings rekurriert. So werden nach jedem Interview die wichtigsten nonverbalen Aspekte oder auch die ersten Eindrücke notiert.

Die einschlägige Literatur verweist zudem auf verschiedene Handlungsempfehlungen und Hinweise für den Interviewer, die im Folgenden kurz erläutert und von der Forscherin bei der Durchführung der Interviews beachtet werden. Essentiell ist hier, vergleichbar zu dem Gütekriterium der qualitativen Forschung, das Prinzip der Offenheit in Bezug auf die Fragestellung. Es geht in dem leitfadengestützten Interview nicht darum, vorgefertigte Antwortkategorien darzulegen, suggestive Fragen zu stellen oder bewertende Aussagen zu geben (vgl. Lamnek 2005, S. 353, vgl. Hopf 2003, S. 359). Lamnek spricht sich in diesem Zusammenhang für einen neutralen bis weichen Interviewstil aus, in dem es vor allem darum geht, ein Vertrauensverhältnis zum Befragten zu entwickeln und Sympathie zu zeigen (vgl. 2005, S. 346). Ein weiterer Grund für diesen Interviewstil sind auch die persönlichen Themen bzw. Meinungen, die angesprochen werden können.[95] Bevorzugt wird hier eine passiv-rezeptive Rolle des Interviewers. Um dieser Gestaltung zu entsprechen, ist es von Bedeutung, den Befragten auf die Anonymisierung der Daten hinzuweisen sowie das Erkenntnisinteresse möglichst offen zu legen (vgl. Witzel 2000, S. 4). Es geht also insgesamt darum, eine alltagsnahe Gesprächssituation zu schaffen. Daher wird darauf hingewiesen, das Interview möglichst im Alltagsmilieu des Befragten durchzuführen (vgl. Lamnek 2005, S. 353).

5.2.2.3.1 Befragter Personenkreis

Da die Untersuchung, wie bereits in Kapitel 3 erläutert, auf verschiedenen Ebenen des Projekts stattfindet, erfolgt die Befragung über die Projektteilnehmer aller teilnehmenden Institutionen. Das Feld soll sowohl auf intra-organisationaler als auch auf inter-organisationaler Ebene umfassend analysiert werden.

Auf intra-organisationaler Ebene des Projekts werden die einzelnen Schulen befragt. Es nehmen fünf Schulen an dem Projekt teil. Aus jeder Schule werden jeweils zwei bis drei Lehrer, der Projektleiter sowie der Schulleiter interviewt. Auf inter-organisationaler Ebene werden jeweils Akteure aus dem Schulamt

[95] Daher wird sich auch für die Durchführung im Rahmen von Einzelinterviews entschieden.

(Projektleiter sowie zwei weitere Mitarbeiter) sowie aus dem Studienseminar befragt.

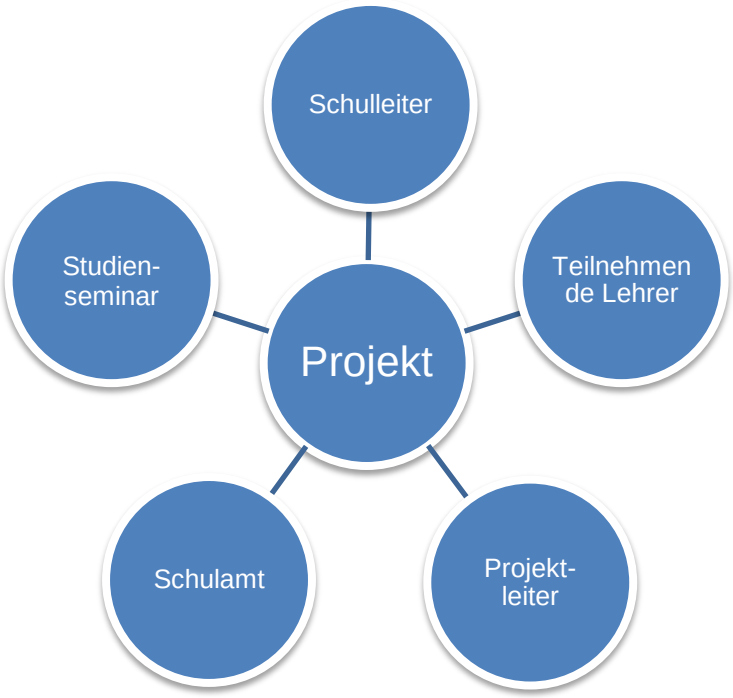

Abbildung 11: Teilnehmende Akteure des Schulprojekts

Institution	Personen	Gesamt
Schulen (5)	Schulleiter	
	Projektleiter	
	Lehrer 1	
	Lehrer 2/3	
		21
Schulamt	Mitarbeiter 1	
	Mitarbeiter 2	
	Mitarbeiter 3	3
Studienseminar	Mitarbeiter	1
		25

Tabelle 7: Interviewpartner

Eine erste inhaltliche Präsentation erfolgte auf der Fachtagung im Dezember 2010. Hier wurden die konkreten Forschungsfragen erläutert sowie darüber informiert, wer interviewt werden kann. Im Zuge dessen wurde bereits deutlich darauf hingewiesen, dass die Interviews nur rein wissenschaftlichen Zwecken dienen sollen sowie anonymisiert werden.

Die ersten Interviews erfolgten auf der Fortbildungsveranstaltung für die teilnehmenden Lehrer und Projektleiter Ende März 2011. Die Durchführung der Interviews wurde bereits im Zuge der formalen Einladung seitens der Projektleitung angekündigt. Da die einzelnen Schulen in separaten Räumen an ihren Projekten arbeiteten, kam die Forscherin auf jede einzelne Projektgruppe zu und fragte nach möglichen Teilnehmern für die Interviews. Schließlich erklärten sich zur Teilnahme aus jeder Schule zwei bis drei Lehrer sowie der Projektleiter bereit. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte folglich nach dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Schulleiter wurden nach der Fortbildungsveranstaltung telefonisch kontaktiert und auch sie erklärten sich gerne dazu bereit, der Forscherin ein Interview zu geben. Die teilnehmenden Akteure aus den Institutionen Schulamt und Studienseminar sind, durch ihre Teilnahme an der Strategiegruppe, von Beginn an über das Forschungsvorhaben informiert gewesen, und gaben bereits zu diesem Zeitpunkt ihr Einverständnis. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich über zwei Monate. Das letzte Interview wurde am 01.06.2011 geführt.

5.2.2.3.2 Leitfaden

Verfahren für die Erstellung des Leitfadens

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird der Leitfaden für die leitfadengestützten Interviews nach dem SPSS-Prinzip nach Helfferich (2009) konstruiert. Die hier aufgezeigten Phasen sind nicht zwingend chronologisch abzuarbeiten, sondern „in der Praxis zirkulär verbunden“ (Kruse 2008, S. 63). In der Arbeit werden die theoretischen Kategorien (Neo-Institutionalismus/Mikropolitik) und die erstellten Kategorien aus den Analysen (Dokumentenanalyse der Protokolle sowie teilnehmende Beobachtung) als Basis für die Erstellung des Leitfadens nach dem SPSS-Prinzip verwendet.

S: Sammeln von Fragen	Um Leitfragen für einen Leitfaden zu generieren, ist es sinnvoll, zuerst in einem ganz offenen Brainstorming sehr viele Fragen zu sammeln
P: Prüfen	Wenn dann ein großer Fundus an Fragen vorliegt, müssen die Fragen auf ihre Geeignetheit überprüft und alle nicht passenden gestrichen werden
S: Sortieren	Die übrig gebliebenen Fragen müssen sowohl inhaltlich sortiert werden, als auch nach offenen Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkreten Nachfragen
S: Subsumieren	Die geprüften und sortierten Fragen müssen dann zum Abschluss noch in den Leitfaden subsumiert, also ein- bzw. untergeordnet werden

Tabelle 8: Die SPSS-Methode der Leitfadenerstellung nach Helferrich (erweitert nach Kruse 2008, S. 62)

Zudem wird dieses Prinzip dazu genutzt, die Präzision der Forschungsfragestellung sowie die Kategorien kritisch zu hinterfragen. Kruse erläutert in seinen Ausführungen, dass die erste Phase (S: Sammeln von Fragen) stets dazu genutzt werden sollte, „während der Generierung der Fragen-Materialsammlung die eigenen Forschungsfragestellungen und Intentionen zu prüfen, zu klären und gegebenenfalls nochmal daran zu ‚feilen'" (2008, S. 64). Dieses Vorgehen entspricht auch dem zirkulären Ablauf, auf dem die Forschungsarbeit basiert.

Im ersten Schritt, dem Sammeln von Fragen, geht es darum, alles an Fragen zusammen zu stellen, „die im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand von Interesse sind" (Helfferich 2009, S. 182). Danach erfolgt die Prüfung der Fragen mit der Unterstützung von Merkmalen der Offenheit und des Vorwissens (vgl. ebd.). Faktenfragen bspw. sind nicht zwingend im laufenden Interview zu erfragen. Ebenfalls sollten möglichst Fragen eliminiert werden, die lediglich der Überprüfung der theoretischen Zusammenhänge dienen. Im dritten Schritt geht es um das Sortieren der Fragen. Hierbei kann sowohl zeitlich als auch thematisch sortiert werden. Letztlich werden die Fragen subsumiert. „Es gilt nun für jedes im dritten Schritt sortierte Bündel eine einzige, möglichst einfache Erzählaufforderung zu finden, unter die die Einzelaspekte subsumiert (= untergeordnet) werden können" (ebd., S. 185).

An einen Leitfaden für leitfadengestützten Interviews werden bestimmte Anforderungen gestellt, denen bei der Erstellung der Fragen entsprochen werden soll. Helfferich erläutert, dass die „Komposition eines Leitfadens […] dem ‚na-

türlichen Erinnerungs- oder Argumentationsfluss folgen und nicht zu abrupten Sprüngen und Themenwechseln zwingen“ soll (2009, S. 180). Daher werden die Interviews nach Themenkomplexen geordnet. Diese entsprechen der intra- und der inter-organisationalen Ebene und damit auch den beiden in der Forschungsarbeit verwendeten Theorien. Der Neo-Institutionalismus fokussiert vorrangig die inter-organisationale Ebene sowie zu einem bestimmten Teil die Prozesse in den Schulen. Die Mikropolitik beschäftigt sich hingegen mit dem Akteur und dessen Beziehungen sowie der Feinstruktur von Handlungen zu anderen (Organisationen).

Der Leitfaden

Der Leitfaden der Interviews gründet sich auf den erarbeiteten Kategorien (basierend auf den Theorien des Neo-Institutionalismus und der Mikropolitik) sowie auf den Kategorien (entstammend aus den vorgelagerten empirischen Analysen). Es gibt insgesamt vier Leitfäden. Der erste Leitfaden ist für die teilnehmenden Lehrer und den Projektleiter des Projekts bestimmt. Dieser bildet die Grundlage für die weiteren Interviewleitfäden. Der Zweite ist für die Pilotschule des Projekts konstruiert. Dieser enthält einen zusätzlichen Teil zu dem Themenbereich der mimetischen Prozesse i. S. einer möglichen Vorbildfunktion für die anderen Schulen. Der dritte Leitfaden bezieht sich auf die Schulleiterebene. Dieser Bogen enthält weniger Fragen, da die Schulleiter lediglich durch organisatorische Aufgaben im Rahmen des Projekts eingebunden sind. Der letzte Leitfaden dient schließlich den Interviews mit den Mitarbeitern des Schulamts sowie des Studienseminars. Dieser inkludiert vornehmlich die inter-organisationalen Prozesse des Projekts.

Die Leitfäden sind unterteilt in zwei bis drei Themenkomplexe. Dieses Vorgehen basiert auf den zu analysierenden institutionellen Ebenen. Die Lehrer des Projekts werden einerseits zu den Prozessen innerhalb der Schule interviewt (intra-organisational) sowie zu den Interaktionen zu den anderen teilnehmenden Institutionen (inter-organisational). Für die Interviews mit den Institutionen

des Schulamts und des Studienseminars wird die inter-organisationale Ebene nochmals unterteilt in das Verhältnis einerseits zu den Schulen und andererseits zu den Beziehungen zu dem Schulamt respektive Studienseminar.

Der ursprüngliche Leitfaden wurde anhand eines Probeinterviews mit einem ehemaligen teilnehmenden Projektlehrer getestet. Dieser Lehrer gab ein ausführliches Feedback zu dem Verständnisgehalt der Fragen und erläuterte mögliche Problembereiche. Aufgrund dessen wurde der Leitfaden optimiert und nun im Folgenden dargestellt:

Interview mit Lehrern und Schulleitern[96]

Formale Fragen

- Seit wann nimmt Ihre Schule an dem Projekt teil?
- Wie viele Lehrer arbeiten an Ihrer Schule in diesem Projekt?
- Wie sieht die Konzeptidee des Projekts an Ihrer Schule aus? Wie und durch wen ist es entstanden?*(Hierdurch können die bottom-up und top-down Prozesse der Projektstruktur deutlich werden*)[97]
- Wie lange arbeiten Sie schon an der Schule?
- Welche Fächer unterrichten Sie?
- Wie lange arbeiten Sie in dem Projekt an Ihrer Schule mit?
- Wo stehen Sie mit Ihrer Arbeit in diesem Projekt? Also wie weit sind Sie?

Einleitende Frage

Jetzt arbeiten Sie also schon einige Zeit an dem Projekt in Ihrer Schule. Wenn Sie an Ihr Projekt denken: wie läuft es so? *(mikropolitische Kategorien)*

1. Implementierung des Projekts innerhalb der Schule (intra-organisational)

- Gründe für die Teilnahme am Projekt

[96] Die Fragen für die Schulleiter weichen geringfügig von den hier dargestellten Fragen für die Lehrer ab.

[97] Die kursiv gesetzten Ausführungen nach den jeweiligen Fragen beziehen sich auf die neo-institutionalistischen und/oder mikropolitischen Kategorien, die in dieser Frage angesprochen werden können.

- Als erstes interessiert mich, warum die Schule an dem Projekt teilnimmt. Was denken Sie: Aus welchen Gründen hat Ihre Schule entschieden, an dem Projekt teilzunehmen? *(neo-institutionalistische Kategorien der Isomorphie, der Legitimität und der Stabilisation)*
- Warum nehmen Sie persönlich an dem Projekt teil*? (mikropolitische Kategorien, neo-institutionalistische Kategorien der erzwungenen Isomorphie, der Legitimität und Stabilisation)*
- Was denken Sie: Warum nehmen Ihre Kollegen an dem Projekt teil?

Veränderungen aufgrund des Projekts

- Mich interessiert, wie die Veränderungen in diesem Projekt hier sind. Erzählen Sie mir doch bitte, ob es Veränderungen auf der organisatorischen Ebene gibt?
- Bei negativer Antwort: Welche Lösungsansätze gibt es Ihrer Meinung nach bei den eben geschilderten Problemen?
- Erzählen Sie mir doch bitte etwas zum konkreten Unterricht. Wenn Sie jetzt an die ursprünglichen Ideen und Ziele denken und sie mit heute vergleichen. Gibt es Planabweichungen oder werden der Unterricht und die Inhalte gemäß den Ideen bzw. Reformen umgesetzt?
- Bei negativer Antwort: Welche Lösungsansätze gibt es Ihrer Meinung nach bei der eben geschilderten Problematik?[98]
- Glauben Sie, dass das Projekt nachhaltig wirken kann?

Mimetische Prozesse

- Wenn Sie in Ihrem Team arbeiten; was machen Sie, wenn Sie mehrdeutige Ziele haben und unsicher sind?
- Woran oder vielleicht an wem orientieren Sie sich in Ihrer Projektarbeit?
- Mich interessiert Ihre persönliche Einschätzung: Gibt es im Rahmen des Projekts Regeln oder Verordnungen, an denen aus Tradition

[98] Diese Fragen werden eventuell mit der Einstiegsfrage beantwortet; Entkopplung von Aktivitäts- und Formalstruktur; Ebene der Unterrichtsentwicklung.

festgehalten wird, die aber eigentlich aus Ihrer Sicht nicht mehr effizient sind?

- Glauben Sie, dass die Schule sich generell (unabhängig vom Projekt) an externen Bewertungsmaßstäben orientiert wie bspw. Preise, Auszeichnungen, Besuch von Persönlichkeiten etc.? *(neo-institutionalistische Kategorien der mimetischen Prozesse, der externen Bewertungsmaßstäbe sowie der Effizienz und Tradition)*

Mikropolitische Prozesse im Projekt

- Wie ist die Akzeptanz des Projekts im Kollegium?
- Gibt es Widerstand?
- Bei positiver Antwort: Wie äußert er sich? Welche Strategien werden angewendet?
- Bei positiver Antwort: Was wird dagegen unternommen?
- Wer ist der/die Entscheidungsträger des Projekts? Wie empfinden Sie das?
- Was ist die Aufgabe der Schulleitung? Wie steht/stand die Schulleitung zu diesem Projekt? *(mikropolitische Kategorien)*
- In welchem Bereich im Projekt gibt es die größten Probleme bzw. Konflikte?

2. Verhältnis zu anderen Institutionen (inter-organisational)

- Tauschen Sie sich bezogen auf das Projekt mit Kollegen aus anderen Schulen aus?*(neo-institutionalistische Kategorie der mimetischen Isomorphie)*
- Wie haben Sie den Austausch auf der Fachtagung im letzten Dezember und auf der Fortbildungsveranstaltung zum Projektmanagement wahrgenommen? (*neo-institutionalistische Kategorie der mimetischen Isomorphie)*
- Was sagen Sie zu den Projekten der anderen Schulen*? (neo-institutionalistische Kategorie der mimetischen Isomorphie)*

- Wie sehen Sie die Rolle des Schulamts als Projektleitung? *(neo-institutionalistische und mikropolitische Kategorie des bottom-up und top-down Prozesses, neo-institutionalistische Kategorien der rationalisierten Regeln seitens der administrativen Einrichtung, der erzwungenen Isomorphie)*
- Wie empfinden Sie die Vorgaben und Regeln seitens der Projektleitung? Schlagwort: strukturbildende Prinzipien
- Fühlen Sie sich durch diese Vorgaben in Ihrer Projektarbeit eingeschränkt? *(neo-institutionalistische und mikropolitische Kategorie des bottom-up und top-down Prozesses)*
- Was denken Sie: Wie ist das generelle Verhältnis unabhängig vom Projekt der Schule/der Schulen 1) zum Schulamt und 2) zum Studienseminar?

Interview mit Schulamt und Studienseminar

Einleitende Frage

Erzählen Sie doch bitte im Allgemeinen über das Projekt. Wie ist die Entwicklung bis hierhin, wie läuft es so?

1. Konkrete Projektarbeit an den Schulen:

- Haben die Schulen die Ideen und Konzepte im konkreten Unterricht umgesetzt?
- Haben Sie den Eindruck, dass dieses Projekt und die Umsetzung in den Schulen nachhaltig wirken können? *(neo-institutionalistische Kategorien der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur und der Ebene der Unterrichtsentwicklung)*

2. Beziehungen zu den Schulen:

- Wie nehmen Sie eigentlich das Verhältnis zu den einzelnen Schulen wahr?*(induktive Kategorie der Dependenz auf der inter-organisationalen Ebene)*

- Wie, glauben Sie, werden die Vorgaben und Regeln von Ihnen/der Projektleitung in den Schulen wahrgenommen? *(neo-institutionalistische und mikropolitische Kategorie des bottom-up und top-down Prozesses, neo-institutionalistische Kategorie der rationalisierten Regeln seitens administrativer Einrichtungen)*
- Was meinen Sie: Warum nehmen die Schulen an dem Projekt teil? *(neo-institutionalistische Kategorien der erzwungenen Isomorphie und Legitimität und Stabilisation)*
- Wie haben Sie den Austausch zwischen den Schulen auf der Fachtagung im Dezember letzten Jahres und auf der Fortbildungsveranstaltung zum Projektmanagement wahrgenommen? *(neo-institutionalistische Kategorie der mimetischen Isomorphie)*

Frage nur für das Schulamt

- Mich interessiert Ihre Einschätzung zu folgender Frage: Inwieweit, glauben Sie, beeinflussen Sie als Projektleitung die Arbeit der Schulen in diesem Projekt*? (neo-institutionalistische und mikropolitische Kategorie des bottom-up und top-down Prozesses, rationalisierte Einrichtungen seitens administrativer Einrichtungen)*

3. Beziehung zu den anderen Institutionen

- Vielleicht könnten Sie noch mal kurz berichten, wie das Verhältnis in diesem Projekt Ihrer Meinung nach einerseits zum HKM und andererseits zum Studienseminar respektive Schulamt ist? *(induktive Kategorien der Dissonanz zwischen den einzelnen Institutionen und der Dependenz auf der inter-organisationalen Ebene)*

Diese Fragen sind als Leitfaden gedacht. Dies bedeutet, dass nicht zwingend alle Fragen in der dargestellten Reihenfolge gestellt werden. In einigen Interviews beantworten die Befragten bestimmte Fragen in anderen Zusammenhängen, sodass einige Fragen nicht nochmals gesondert gestellt werden.

In diesem zweiten Abschnitt des fünften Kapitels wurden die Methoden der qualitativen Fallstudie vorgestellt und theoretisch expliziert. Hierzu wurde ein

zirkulärer Ablauf gewählt. Zunächst wurde die Methode der Dokumentenanalyse vorgestellt, danach erfolgten die Erläuterung der teilnehmenden Beobachtung sowie der Kriterien der teilnehmenden Beobachtung. Die Interviews bilden die dritte (Haupt-)Methode. In diesem Kapitel wurden zudem der befragte Personenkreis sowie die verschiedenen Interviewleitfäden vorgestellt. Damit wurde die Basis geschaffen, um die Daten zu erheben bzw. auszuwerten, wie dies im folgenden Kapitel geschieht.

5.3 Datenauswertung

In diesem Kapitel werden die Schriften der Dokumentenanalyse und der teilnehmenden Beobachtung ausgewertet sowie die Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Dieses Vorgehen entspricht der Methodentriangulation sowie dem zirkulären Ablauf (siehe Kapitel 5.2.2), welche der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde gelegt werden.

An dieser Stelle soll vermerkt werden, dass alle Daten über einzelne Personen gemäß des ‚Datenschutzes in Wissenschaft und Forschung' (Metschke; Wellbrock o. J.) verwendet werden. Dies bedeutet, dass auf Basis des Datensparsamkeitsgebots „die Übermittlung und Verwendung personenbezogener Daten zu Forschungszwecken […] sich also auf das zum Erreichen des angegebenen Zwecks erforderliche Minimum" (ebd., S. 7) beschränkt. Des Weiteren werden die Daten entsprechend „des legitimierenden Gemeinschaftsinteresses, des Erforderlichkeitsgrundsatzes (Einholen einer Einwilligung des Betroffenen) sowie des Übermaßverbots (Abwägung, ob die mit der ausgewählten und erforderlichen Datenverarbeitung verbundenen Beeinträchtigungen der Betroffenen nicht übermäßig belastend wirken […]" gehandhabt (ebd., S. 9). Zusätzlich erfolgt eine Anonymisierung der Daten. Die Interviewpartner unterschreiben hierzu eine Einverständniserklärung zu der anonymisierten Datenverwendung für wissenschaftliche Forschungszwecke. Ziel ist, dass „eine direkte oder indirekte Identifizierung der einzelnen Merkmalsträger unmöglich

ist“ (ebd., o. J., S. 16). In diesem Zusammenhang ist aber auch auf ein Restrisiko der Deanonymisierung hinzuweisen.

Es wird hierbei auf das Pseudonymisierungsverfahren zurückgegriffen. Es werden die Daten, die eine Person identifiziert, durch eine „für das Einzelvorhaben zu bildende Zuordnungsvorschrift derart verändert, dass das so gebildete Pseudonym nur mit Kenntnis dieser Zuordnungsvorschrift wieder einer natürlichen Person zugeordnet werden kann“ (ebd., S. 19). Das Verfahren wird mithilfe von Buchstaben- und Zahlenkürzeln erfolgen.

5.3.1 Auswertung der Dokumentenanalyse

Dokumentenmaterial

	Termine/ Dauer	Ort	Teilnehmende Institutionen	Adressaten
1	25.06.2009 2 Stunden	Universität Kassel	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel	Keine Daten vorhanden
2	22.08.2009 Dauer: k. A.	Universität Kassel	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel	Strategiegruppe, Externe aus Schulamt, Projektschulen
3	26.10.2009 3 Stunden	Universität Kassel	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel	Strategiegruppe, Externe aus Schulamt, Projektschulen
4	11.03.2010 8,5 Stunden	Reinhards-waldschule	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel, Moderator	Strategiegruppe, Externe aus Schulamt
5	21.05.2010 4 Stunden	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel, Moderator	Strategiegruppe, Externe aus Schulamt
6	01.06.2010 2 Stunden	Schulamt	Schulamt, Studienseminar, Pilotschule, Universität Kassel	Strategiegruppe, Externe aus Schulamt
7	28.06.2010 3 Stunden	Schulamt	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel, Moderator	Strategiegruppe, Externe aus Schulamt
8	02.09.2010 3 Stunden	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel	Strategiegruppe, Externe aus Schulamt
9	24.09.2010 3 Stunden	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Pilotschule, Universität Kassel	Strategiegruppe, Externe aus Schulamt
10	12.11.2010 3 Stunden	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Schule A Universität Kassel	Strategiegruppe
11	29.11.2010 3 Stunden	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel	Strategiegruppe
12	10.12.2010 2 Stunden	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel	Strategiegruppe
13	08/2010 Dauer: k. A.	Auswertung der Projektskizzen	Teilnehmende Projektschulen	Strategiegruppe

Tabelle 9: Material der Dokumentenanalyse

Grundsätzlich ist anzumerken, dass der Autor der Protokolle bekannt ist und jede Mitschrift der jeweiligen Sitzung am Ende von der gesamten Strategiegruppe verabschiedet wird. Aus der oben stehenden Tabelle lassen sich bereits einige Informationen entnehmen. Die Treffen fanden in regelmäßigen Abständen statt, mit einem Arbeitspensum von durchschnittlich drei Stunden. Ende des Jahres 2009 wechselte die Projektleitung innerhalb der Institution des Schulamts. Im Februar 2010 hat sich die Strategiegruppe für einen externen Moderator entschieden, aufgrund einer ungenauen Arbeitsstruktur in der Gruppe. Dieser war bei einigen Treffen in seiner Funktion tätig. Außerdem wird anhand der Tabelle deutlich, dass sich der Adressatenkreis der Protokolle geändert hat. Wurden zu Beginn noch die Projektschulen informiert sowie der Gesamtleiter und der Teilprojektleiter des Projekts für die allgemeinbildenden Schulen mit gymnasialer Oberstufe, minimierte sich dieser Kreis Ende des Jahres 2010 auf die Mitglieder der Strategiegruppe.

Aus den Analysen der Protokolle werden die Dependenzen zwischen den einzelnen Institutionen auf inter-organisationaler Ebene deutlich. Abhängigkeit kann zum einen vom Schulamt zum Ministerium und zum anderen von den einzelnen Projektschulen zu dem Schulamt existieren. Dies zeigt sich vor allem in der Kategorie ‚erzwungene Isomorphie' und insbesondere in der Unterkategorie ‚bottom-up und top-down Prozess' mit der Definition, dass „die staatlichen Vorgaben, Erlasse, Handreichungen und Empfehlungen der Schulministerien […]" (Schaefers 2008, S. 40) auf das Projekt einwirken können. „Der Einfluss von Schulaufsichtsbehörden und Schulministerien können Strukturangleichungen durch Zwang bedeuten" (ebd.).

Die Projektleitung legte zu Beginn mit der Projektbeschreibung förderliche Rahmenbedingungen für die teilnehmenden Schulen fest. Diese implizieren bspw. die Öffnung der schulischen Prozesse für eine wissenschaftliche Begleitung, die Kooperation mit der Strategiegruppe oder die Transparenz der Projektorganisation. Da alle Projektschulen die Teilnahme am Projekt verbindlich für einen bestimmten Zeitraum zugesichert haben, verpflichten sie sich gleichzeitig zur Einhaltung dieser förderlichen Rahmenbedingungen (vgl. Protokoll

25.06.2009).[99] Diese Ausführungen lassen sich ebenfalls der Unterkategorie ‚rationalisierte Regeln seitens der administrativen Einrichtungen' zuordnen.

Die Beziehung zwischen dem Hessischen Kultusministerium und dem Schulamt zeichnet sich zu Beginn des Projekts positiv ab. So wird am 25.06.2009 protokolliert, dass die gegenwärtige Offenheit von Seiten des HKM gegenüber Veränderungen von Rahmenbedingungen für Schulen (Kontext: ‚eigenverantwortliche Schule') ein Gelingen des Projektvorhabens begünstigt" (Protokoll 25.06.2009). Allerdings wird die Finanzierung des Projekts in einigen Protokollen erwähnt. Hier wird die Determiniertheit seitens des Schulamts als Projektleitung deutlich. Zum Start des Projekts wurden 40 Anrechnungsstunden an das Teilprojekt berufliche Schulen vom Ministerium vergeben. Zusagen in Bezug auf Sachmittel und einer Finanzierung einer wissenschaftlichen Begleitung wurden zu dem Zeitpunkt noch nicht getroffen (vgl. Protokoll 22.08.2009). In diesem Zusammenhang gibt es einen Hinweis des Studienseminars, in dem angeraten wird, eine klare Positionierung seitens der beruflichen Schulen gegenüber dem Ministerium einzunehmen, um damit ein einheitliches Konzept verfolgen zu können (vgl. Protokoll 21.05.2010). In einem Protokoll vom 02.09.2010 äußert sich die Projektleitung komplementär gegenüber einer Finanzierung hinsichtlich Sachmittel von Seiten des Ministeriums. Auch eine schriftliche Stellungnahme des Schulamts und der Universität führten zu keinem Ergebnis. Im Rahmen der Finanzierung spricht der Leiter im August 2010 erstmals davon, dass das Projekt ‚Selbstverantwortung plus' (SV+) und der SV+-Transfer (SBS) durch Landesmittel unterstützt wird.[100] Ein Mitglied des Schulamts unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass nicht nur diese Projekte unterstützt werden sollten (vgl. Protokoll 24.09.2010).

[99] Siehe Beschreibung des Projekts (Kapitel 4).

[100] „Im Zentrum des Modellprojekts stehen die Qualitätsentwicklung des Unterrichts und die Verbesserung der schulischen Arbeit. Eng damit verbunden ist die pädagogische Weiterentwicklung der Schulen im Zusammenhang mit der Förderung des lebensbegleitenden Lernens. Die Schulen werden mehr als bisher ihr eigenes – auch an der Region orientiertes – Profil entwickeln. ‚Selbstverantwortung plus' ist somit auch ein Projekt, das die Entwicklung regionaler Bildungsstrukturen stärkt" (HKM, o. J., o. S.). Das Modellprojekt ist im Januar 2012 an 35 beruflichen Schulen in Hessen in den Regelbetrieb der selbstständigen Schulen übergegangen. Dem sogenannten SBS-Transfer.

In den Protokollen der Strategiegruppensitzungen finden sich einige Aussagen, die zu der Kategorie ‚mimetische Prozesse' zugeordnet werden können. Diese deuten mimetische Prozesse vor allem auf der intra-organisationalen Ebene (d. h. zwischen den Schulen) an. Auf Basis der Auswertung der Projektskizzen der teilnehmenden Projektschulen zeigte sich der Wunsch einer Netzwerkgestaltung. Es sollen zudem schulübergreifende Fortbildungsveranstaltungen angeboten sowie vorhandene Materialien und Ideen (Konzepte) bereitgestellt werden. Ein regelmäßiger Informationsaustausch und die Konzeption eines schulübergreifenden Netzwerks sind einstimmig von den Schulen gewünscht (vgl. Auswertung der Projektskizzen 2010). Diesen Interessen wurde auf der Fachtagung Rechnung getragen, indem die einzelnen Projekte der Schulen gegenseitig vorgestellt wurden und es Gelegenheit zur Netzwerkgestaltung im Rahmen von Fachgruppen gab. Vorerst kann angenommen werden, dass die Schulen mimetisch agieren möchten.

Laut DiMaggio und Powell finden vor allem dann mimetische Prozesse statt, wenn zum einen die Ziele mehrdeutig sind und zum anderen die Umwelt symbolische Unsicherheit produziert (vgl.1983, S. 62). Dieses Phänomen zeigt sich auch im laufenden Projekt. Im Protokoll vom 21.05.2010 legt ein Teilnehmer der Strategiegruppe dar, dass die Lehrer einen hohen Informationsbedarf hinsichtlich des Projekts haben und viele Unsicherheiten sowie Missverständnisse bestehen. Es wird erwartet, dass die Strategiegruppe respektive die Projektleitung deutliche Impulse setzt (vgl. Protokoll 21.05.2010, S. 2).

Im Rahmen der Theorie des Neo-Institutionalismus werden auch ‚externe Bewertungsmaßstäbe' wie Preise, Besuch von wichtigen Persönlichkeiten oder Anerkennung aus wissenschaftlicher Ebene als wichtige Kategorie formuliert (vgl. Meyer; Rowan 1977, S. 41). Auch in der Arbeit in der Strategiegruppe zeigt sich diese Besonderheit. Die meisten Mitglieder der Strategiegruppe sprachen sich, im Rahmen der Fachtagung, für einen externen namenhaften wissenschaftlichen Referenten aus. Des Weiteren wurde es als essentiell erachtet, die örtliche Presse über die Fachtagung zu informieren (Artikel, Interview mit Projektleitung). Durch diese Öffentlichkeitsarbeit wird sich erhofft,

langfristig mehr Unterstützung auf ministerieller Ebene zu erhalten und die Transparenz dieses Projekts, auch durch Veröffentlichungen auf einer Homepage, zu stärken (vgl. Protokoll 21.06.2010, 29.11.2010).

Aus der Analyse der Protokolle geht hervor, dass etliche Aussagen verschiedenen neo-institutionalistischen Kategorien zugeordnet werden können. Dies sind die Kategorien der ‚bottom-up und top-down Prozesse', ‚die rationalisierten Regeln seitens der administrativen Einrichtungen', ‚mimetische Prozesse' sowie ‚externe Bewertungsmaßstäbe'. Hinzu kommen im Folgenden die neuen Kategorien, die aus dem Dokumentenmaterial gebildet werden können. Diese haben die Funktion, die aus der Theorie gewonnenen (deduktiven) Kategorien zu erweitern, um in Kumulation mit den aus der Beobachtung stammenden Kategorien eine Grundlage für die leitfadengestützten Interviews zu bilden. Dies ist das übergeordnete Ziel der Dokumentenanalyse.

Aus den vorliegenden Protokollen kann eine weitere Kategorie entwickelt werden, welche als ‚Dissonanzen zwischen den Institutionen' definiert wird. Ziel aller teilnehmenden Institutionen ist

> *„eine positive, hohe Unterrichtswirksamkeit, die für die Schüler erlebbar wird. Das geplante Kooperationsnetzwerk zwischen den beruflichen Schulen, der Universität Kassel, dem Studienseminar für berufliche Schulen […] sowie dem Staatlichen Schulamt […] soll die Lernprozesse aller im Sinne einer win-win-Situation unterstützen und den Wandel zu vorab beschriebener Lernkultur ermöglichen" (Protokoll 22.08. 2009, S. 4).*

Allerdings gestaltet sich dieses Kooperationsnetzwerk aufgrund unterschiedlicher Zielvorstellungen auf inhaltlicher Ebene als schwierig. Insbesondere tragen die verschiedenen inhaltlichen Ansichten zwischen Schulamt und Studienseminar auf dieser Ebene dazu bei. Die gegenläufigen Positionen zeigen sich vor allem in den Zielvorstellungen des Projekts und machen sich schon früh bemerkbar (vgl. Protokoll 22.08.2009, S. 3). Zudem sind Dissonanzen im Verhältnis zu anderen Großprojekten im hessischen Raum der beruflichen Schulen spürbar. Probleme existieren in der Fragestellung, welche Synergien

und Konfliktpotentiale zu anderen Projekten bestehen (vgl. Protokoll 25.06.2009, S. 6). Besonders problembehaftet ist die Relation zu dem Projekt ‚Selbstverantwortung plus' und dem Transferprozess SBS. Auf mehreren Sitzungen wird dies ohne erkennbares Ergebnis diskutiert (vgl. Protokolle 24.09.2010, 11.03.2010, 12.11.2010) und auf eine Sitzung des Teilprojekts verlegt. Diese Dissonanzen zeigen sich insbesondere in der zeitlichen Verzögerung des Starts dieses Teilprojekts. Zusätzlich besteht die Schwierigkeit, dass die Rollen und Aufgaben innerhalb der Strategiegruppe lange nicht eindeutig definiert wurden und folglich die wechselseitigen Erwartungen nur teilweise erfüllt werden konnten (vgl. Protokoll 26.10.2009, 11.03.2010).

Diese neue induktive Kategorienbildung wird bei der Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung mit berücksichtigt und damit dem methodischen zirkulären Ablauf der empirischen Erhebung entsprochen.

5.3.2 Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung

Dokumentenmaterial

	Termine	Ort	Teilnehmer	Anmerkungen
1	11.03.2010: Strategie-workshop	Reinhardswaldschule	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel, Moderator	Offizielles Protokoll ist vorhanden
2	19.03.2010: Schulleitertreffen	Schule A	Schulleiter und stellvertretende Schulleiter der Schulen: F, C, B, D, A, G	Kein offizielles Protokoll vorhanden
3	21.05.2010: Strategiegruppensitzung	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel, Moderator	Offizielles Protokoll ist vorhanden
4	02.06.2010: Treffen mit dem Schulleiter	Schule A	Schulleiter	Kein offizielles Protokoll vorhanden
5	12.11.2010: Strategiegruppensitzung	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel	Offizielles Protokoll ist vorhanden
6	29.11.2010: Strategiegruppensitzung	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Schule A, Universität Kassel	Offizielles Protokoll ist vorhanden
7	02.12.2010: Fachtagung	Schule A	Schulamt, Studienseminar, Pilotschule, Universität Kassel, Schule B-E	Kein offizielles Protokoll vorhanden
8	10.12.2010: Strategiegruppensitzung	Schule A	Schulamt, Studienseminar Schule A, Universität Kassel	Offizielles Protokoll ist vorhanden

Tabelle 10: Material der Auswertung der Protokolle der teilnehmenden Beobachtung

Im Vordergrund der Analyse stehen die Gedächtnisprotokolle des Treffens der Schulleiter der beruflichen Schulen am 19.03.2010, des informellen Treffens mit einem Schulleiter am 02.06.2010 sowie der Fachtagung des Projekts am 10.12.2010. Hinzu kommen die Protokolle der Strategiegruppensitzungen, bei denen es nicht ausschließlich um organisatorische Angelegenheiten (wie die Planung/Ablauf der Fachtagung) ging.

Im Rahmen der Kategorie ‚erzwungene Isomorphie' auf Basis des Neo-Institutionalismus, können die Gründe für die Teilnahme an diesem Projekt seitens der Schulen erfasst werden. Aus den Protokollen geht hervor, dass die

Schulen erstmals an dem Projekt teilnahmen, weil zur Entlastung Deputatsstunden für die Lehrer angeboten werden. Darüber hinaus warten die Schulen auch auf Impulse und Initiativen von Seiten des Schulamts. Die Schulen arbeiten alle an der Entwicklung von Konzepten im Rahmen von selbstgesteuerten Lehr-Lernprozessen; sind jedoch alle unterschiedlich weit. Dieser Prozess läuft allerdings auch unabhängig von dem Projekt (vgl. Protokoll 02.06.2010, S. 3) bzw. wurde teilweise schon vor dem offiziellen Beginn des Projekts an selbstgesteuerten Lernarrangements gearbeitet.

DiMaggio und Powell erläutern, dass sich eine erzwungene Isomorphie „meist in Vorgaben, Gesetzen oder vertragliche[n] Verpflichtungen“ (1983, S. 64) äußert. Diese Annahme wird durch die Aussage bestätigt, dass „dieser Wille zu mehr selbstgesteuertem Lernen aus der Verpflichtung der Berufsschulen heraus resultiert. In der Handreichung[101] und den Rahmenlehrplänen steht deutlich, dass die beruflichen Schulen verpflichtet sind, auf lebenslanges Lernen vorzubereiten und studienqualifizierend ausbilden. Daraus wird die Notwendigkeit selbstgesteuert zu lernen erkannt“ (Protokoll 02.06.2010, S. 1).

Eine Unterkategorie der Kategorie ‚erzwungene Isomorphie‘ beschäftigt sich mit den bottom-up und top-down Prozessen. Wie bereits in Kapitel 4 beschrieben, ist dieses Projekt als bottom-up Prozess angelegt. Da aber das Schulamt als Projektleitung und damit als Entscheidungsträger fungiert, kann ein Einfluss auf die intra-organisationale Struktur (auch in den einzelnen Schulen) nicht ausgeschlossen werden. Ein Konflikt kann dadurch entstehen, dass politische Entscheidungsträger meist nicht mit den Konsequenzen ihrer Entscheidungen interagieren müssen und oft betreffen die Beschlüsse komplette Klassen von Organisationen, „so dass ihre Flexibilität und Anpassungsfähigkeit geringer wird“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 65). Diese Kontroverse zeigt sich in Aussagen, in denen das Schulamt als obstruktiv an einzelnen Schulen wahrgenommen wird. In der Arbeit der Strategiegruppe zeigt sich die Tendenz ge-

[101] Damit ist die „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen der Bundesländer für anerkannte Ausbildungsberufe“ vom September 2007 gemeint.

nauere Vorgaben für die einzelnen Schulen zu formulieren, gerät aber in den Konflikt, dass das Projekt bottom-up gesteuert angelegt ist. An der einen Schule ist das Projekt tatsächlich aus dem Kreis der Lehrer erwachsen, weil sie die Notwendigkeit von selbstgesteuertem Lernen erkannten. Es war einfach Zufall, dass sich zum richtigen Zeitpunkt die richtigen und motivierten Lehrinnen und Lehrer getroffen haben, so der Schulleiter (vgl. Protokoll 02.06.2010, S. 2 f.).

Der Konflikt zwischen bottom-up und top-down Prozessen kann sich, außer auf der Ebene zwischen Schulamt und den einzelnen Schulen, auch binnen der Beziehung von Schulamt und Kultusministerium zeigen. In einzelnen Sitzungen werden Vermutungen geäußert, dass das Studienseminar mehr Unterstützung von dem Amt für Lehrerbildung (AfL) erhält und somit mehr Einfluss beim HKM hat. Das Schulamt scheint wenig Rückhalt von irgendeiner anderen Institution zu erhalten. Es werden Bedenken laut, dass das Projekt im kommenden Schuljahr 2011/2012 nicht mehr weiter gefördert wird. Darüber soll von Seiten des Ministeriums im März 2011 entschieden werden (vgl. Protokoll 12.11.2010, S. 2).

Die inter-organisationalen Kontroversen werden auch innerhalb der Kategorie ‚mimetische Prozesse' deutlich. Aufgrund inhaltlich gegenläufiger Ansichten haben sich informelle Treffen des Schulleiterkreises gebildet (vgl. Protokoll 19.03.2010, S. 8 f.). Es scheint, als ob die Schulen sich gut austauschen können und sich ein informeller Informationsfluss etabliert hat. Das Schulamt als Leitung des Projekts hat zu diesem Zeitpunkt lediglich einen geringfügigen Einfluss (vgl. ebd. S. 9). Diese Treffen können als Andeutungen für angehende mimetische Prozesse gelten. Das erklärte Ziel seitens der Pilotschule für das Treffen der Schulleiter war es, das eigene Projekt vorzustellen und eventuell weitere Schulen für die Teilnahme am Projekt zu gewinnen (vgl. Protokoll 19.03.2010, S. 3; 8).

„Die beruflichen Schulen in Hessen sind alle sehr unterschiedlich strukturiert und aufgebaut. Grund sind die diversen Angebote der einzelnen Schulen. Da es allein über 350 Ausbildungsberufe gibt, sind die Schulen alle strukturell an-

ders aufgestellt. Es wird berichtet, dass es in Hessen 120 berufliche Schulen gibt, wovon 45 näher bekannt sind. Es wird die Annahme aufgestellt, dass diese 45 Schulen, alle unterschiedliche Strukturen aufweisen. Daraus ergibt sich auch, dass der Status Quo hinsichtlich selbstgesteuerten Lernens (auch unabhängig von diesem Projekt) an den Schulen unterschiedlich ist. Der Fortschritt des selbstgesteuerten Lernens ist abhängig von den Schwerpunkten. Kaufmännische Schwerpunkte arbeiten mehr selbstgesteuert als bspw. die gewerblichen Ausbildungsberufe bzw. Schwerpunkte. Tendenziell ist aber zu sagen, dass alle beruflichen Schulen in Hessen gewillt sind mehr selbstgesteuertes Lernen einzusetzen und dies als notwendig anerkennen“ (Protokoll 02.06.2010, S. 1). Hier wird deutlich, dass die mimetischen Prozesse vermutlich nicht verstärkt auftreten. Diese Annahme gilt es in den Interviews zu überprüfen.

Im Zuge des Projekts ist es sinnvoll, ein Netzwerk zwischen den Lehrern und den einzelnen Schulen aufzubauen (vgl. ebd.). An dem Schulleitertreffen wird dieser Bedarf deutlich. Nach einem Vortrag über ein Projekt zum selbstgesteuerten Lernen kamen viele interessierte Nachfragen zu den unterschiedlichsten Themen. Es wurde sehr detailliert und nach der konkreten Umsetzung bestimmter Bereiche gefragt. Auch die anderen Schulleiterkollegen hörten bei den einzelnen Fragen interessiert zu. Es wurde von vielen verschiedenen Schulleitern Fragen gestellt. Die Schulleiter stimmen darin überein, dass ein Austausch von großem Vorteil ist und vereinbarten (auch im Rahmen dieser Treffen), daran weiterzuarbeiten. Diese Vermutung wurde im späteren Gespräch bestätigt: „Das Interesse ist da; man hätte bei den Nachfragen nach dem Vortrag eine Stecknadel fallen hören können“ (Protokoll 19.03.2010, S. 8). Während dieses Treffens kristallisiert sich zudem eine Vorreiterschule[102] im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens heraus. Diese Schule etablierte im Jahr 2010 neue Raumkonzepte. Die anderen Schulleiter und Stellvertreter zeigten großes Interesse und fragen nach, ob sie die Schule besichtigen könnten“ (ebd. S. 6). Es wird erläutert, dass diese Schule eine Vorreiterposition im

[102] Diese Schule nimmt allerdings nicht an diesem Projekt, sondern an dem SV+-Projekt teil.

hessischem Raum einnehme (vgl. Protokoll 02.06.2010, S. 4). Diese Anfragen können sich folgender Aussage von DiMaggio und Powell (1983) zuordnen lassen. „Es werden jene Organisationen imitiert, die in diesem Feld als legitimer und erfolgreicher als die eigene Institution wahrgenommen wird“ (vgl. DiMaggio; Powell 1983, S. 66 f.).

Auf der Fachtagung am 02.12.2010 wurden diese Prozesse auf der Ebene der Lehrerarbeit weitergeführt. „Die Fachtagung war insgesamt gesehen erfolgreich. Dies sieht die Strategiegruppe genauso und beruft sich auf das Feedback der Teilnehmer. Das Interesse der Lehrer die Projekte der anderen Schulen kennenzulernen war hoch und der Austausch sehr rege“ (Protokoll 10.12.2010, S. 1).

Eine weitere Hauptkategorie wird als ‚Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur‘ definiert. „Während sich die Organisationsmitglieder veränderungsbereit und reformwillig präsentieren und durch ihren ‚talk‘ signalisieren, dass sie die angestrebten Veränderungen der Organisation und deren Zielsetzung kennen und mittragen, dominiert auf der ‚action‘-Ebene ‚business as usual‘, da Routinen und herbrachte Verhaltens- und Deutungsmuster weiter gültig sind“ (Schaefers 2008, S. 228, vgl. Weick 1976). Aus den Protokollen gehen zwei gegensätzliche Tendenzen hervor: Zum einen wird berichtet, dass die Schulen in ihrer Außendarstellung die Arbeit der Konzeptentwicklung im Sinne von selbstgesteuertem Lernen idealisieren. Zum anderen scheint ein wirklicher Wandel bei einzelnen Lehrern von statten zu gehen. „Inzwischen ist bei vielen Lehrern der ‚Schalter‘ umgelegt. Sie wollen nicht mehr zurück in den ‚alten 45minuten-Unterricht‘ und stehen hinter dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens. Dieser Prozess hat allerdings lange gedauert und es wurde bzw. wird immer noch viel optimiert und gearbeitet. Inzwischen aber, so wird berichtet, erfahren die Lehrer Entlastung und es zeigt sich, dass sich die vorher getane Arbeit gelohnt hat“ (Protokoll 02.06.2010, S. 3). Diese Aussage lässt sich auch der Unterkategorie ‚Ebene der Unterrichtsentwicklung‘ zuordnen. „Es scheint, als ob die Schulleiter an dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens interessiert sind, vor allem weil sie schon an ihren Schulen daran arbeiten, so der

Eindruck der Forscherin“ (Protokoll 19.03.2010, S. 8). Schaefers dagegen erläutert in ihren Ausführungen, dass es trotz der Reformbewegungen, minimale Veränderungsprozesse hinsichtlich der Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden gibt (vgl. 2009, S. 318). Dieser Aspekt wird im weiteren Verlauf der empirischen Forschung beachtet.

Aus der Analyse der Sitzungsprotokolle (siehe vorheriges Kapitel) geht eine neue Kategorie hervor: ‚Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen‘. Auch einige Aussagen aus den Gedächtnisprotokollen greifen diese Kategorie auf. Die gegenläufigen Ansichten bezüglich der inhaltlichen Ziele des Studienseminars und des Schulamts hinsichtlich der Arbeit in einem Teilprojekt wird auch in diesen Protokollen ausführlich erläutert. Zwar wurden die grundlegenden Werte (wie demokratisches Miteinander der Gruppe, Integrität etc.) einvernehmlich abgestimmt sowie das grundlegende Interesse am Gelingen des Projekts, allerdings sind die Beiträge und Erwartungen an das dieses höchst unterschiedlich (vgl. Protokoll 11.03.2010, S. 1, Protokoll 12.11.2010, S. 1).

Die Gedächtnisprotokolle der teilnehmenden Beobachtung lassen noch eine weitere Kategorienbildung zu, welche im Folgenden als ‚Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene‘ bezeichnet wird. Hier wird vor allem die Dependenz zwischen Schulamt und Schulen sowie zwischen Schulamt und Ministerium deutlich. Im Verlauf einer Strategiegruppensitzung wird mehrmals darauf hingewiesen, dass das Schulamt als obstruktiv an den Schulen wahrgenommen wird (vgl. Protokoll 11.03.2010, S. 2). Es wird vermutet, dass dabei die doppelte Funktion des Schulamts eine Rolle spielt. Traditionell ist das Schulamt Aufsichtsbehörde. In diesem Projekt allerdings wird erstmals in Unterrichtsentwicklung an Schulen interveniert und das Schulamt nimmt eine unterstützende konstruktive sowie beratende Funktion wahr. Diese doppelte Rollenfunktion wird teils nicht erkannt, teils kritisch betrachtet.

Die Dependenz zwischen dem Schulamt und dem Hessischen Kultusministerium liegt darin, dass von Seiten des Ministeriums die (finanzielle) Unterstützung des SBS-Transfers favorisiert wird. Das Studienseminar sowie das Amt für Lehrerbildung (AfL) fördern diese Entwicklung aus unterschiedlichen Grün-

den. Das Schulamt und insbesondere das hier beforschte Projekt erhalten wenig Protektion seitens anderer Institutionen (vgl. Protokoll 12.11.2010, S. 2).

5.3.3 Rückbezug zu den deduktiv erstellten theoretischen Kategorien

Die zwei neu entstandenen induktiven Kategorien (aus der Dokumentenanalyse sowie aus den teilnehmenden Beobachtungen) befassen sich zum einen mit der Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen (Studienseminar-Schulamt), zum anderen geht es um die Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene. Diese betrifft die Verbindung zwischen dem Schulamt und den Schulen sowie zwischen dem Schulamt und dem Hessischen Kultusministerium. Diese neuen Aspekte werden in der Erstellung des Leitfadens für die Interviews mit aufgenommen.

Aus der Analyse der Dokumente und der teilnehmenden Beobachtung wird die Annahme aus Kapitel 3 bestätigt, dass sich die beiden Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus verknüpfen lassen und einige Schnittmengen aufweisen. Die beiden induktiv gewonnenen Kategorien (Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene und Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen) zeigen, dass mikropolitische Strukturen und Prozesse nicht nur intra-institutionell vorhanden sind, sondern auch zwischen den Institutionen eine essentielle Rolle spielen. Die Tabelle ‚Verknüpfung: Theorien-Typologie der Einzelfallstudie-Ebenen des schulischen Handelns', welche zu Beginn der empirischen Erhebung erstellt wurde, muss nun erweitert werden. Die Zuordnung mikropolitischer Prozesse auf intra-organisationaler Ebene ist auf die inter-organisationale Ebene zu erweitern.

Die induktiv gewonnen Kategorien lassen sich den deduktiv erstellten mikropolitischen Kategorien ‚Management der Außenwirkungen' sowie ‚Beziehungspflege und externe Beziehungen' zuordnen, die im theoretischen Kapitel als mögliche Verbindungslinien zum Neo-Institutionalismus, der vornehmlich die

Verbindungen zwischen den Institutionen einer Umwelt betrachtet, aufgezeigt wurden.

Insgesamt lassen sich viele Aussagen aus den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung sowie aus der Dokumentenanalyse den neo-institutionalistischen Kategorien zuordnen, womit die Theorie des Neo-Institutionalismus in diesem Forschungszusammenhang an Bedeutung gewinnt. Dies wird in der nachfolgenden Tabelle überblicksartig verdeutlicht, bevor daran anschließend die Interviews ausgewertet werden.

Kategorien des Neo-Institutionalismus	Dokumentenanalyse	Teilnehmende Beobachtung
Externe Bewertungsmaßstäbe	X	
Erzwungene Isomorphie		X
Unterkategorie: bottom-up und top-down Prozesse	X	X
Unterkategorie: rationalisierte Regeln seitens der administrativen Einrichtungen	X	
Mimetische Prozesse	X	X
Normativer Druck		
Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur		X
Unterkategorie: Legitimität und Stabilisation		X
Unterkategorie: Effizienz und Tradition		
Unterkategorie: Unterrichtsentwicklung		X
Neue Kategorienbildung: Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen	X	X
Neue Kategorienbildung: Dependenzen auf interorganisationaler Ebene		X

Tabelle 11: Einordnung der Aussagen in das neo-institutionalistische Kategorienschema

5.3.4 Auswertung der Interviews

Im Folgenden wird das Verfahren der Interviewauswertung dargestellt. Zunächst erfolgt die Beschreibung des Verfahrens der Datenaufbereitung. Daran anschließend wird erläutert, wie die Kategorienbildung entwickelt und welches Verfahren zur Inhaltsanalyse verwendet wird. Abschließend wird das methodische Vorgehen kritisch reflektiert. Die kategorienbezogene Analyse sowie die daraus folgende Ergebnisdarstellung finden sich in Kapitel 6.

5.3.4.1 Aufbereitung der Daten

Die Interviews wurden alle mit einem Diktiergerät aufgenommen. Zudem sind nach den Interviews Postskripte verfasst worden, um vor allem non-verbale Momente während des Interviews festzuhalten. Dies sind eventuell auftretende Störungen, Gestik und Mimik sowie besonders auffallende Themen, die vor oder nach dem Interview benannt worden sind.

Die Transkription der Interviews erfolgte nach den wissenschaftlichen Transkriptionsregeln auf der Grundlage von Hoffmann-Riem (1984). Die Transkription der Interviews wird als notwendig erachtet, um das „flüchtige Gesprächsverhalten“ (Kowal; O‘Connal 2003, S. 437) für die wissenschaftliche Analyse und Auswertung langfristig disponibel zu gestalten. Ziel der Transkription ist, sowohl die geäußerten verbalen Worte aber auch die lautliche Gestaltung wie beispielsweise eine gedehnte Sprechweise, Betonungen oder Lachen schriftlich festzuhalten. Die Verschriftlichung des Interviewmaterials kann allerdings nie vollständig die aufgenommenen Daten ersetzen. Kowal et al. bezeichnen Transkripte als „selektive Konstruktionen […] weil an der Herstellung und Verwendung von Transkripten immer Menschen mit ihren besonderen Zielsetzungen, Fähigkeiten und Beschränkungen beteiligt sind“ (ebd. S. 440).[103] Transkripte sowie die Postskripte, die nach den Interviews erstellt werden, sind daher als Ergänzungen zu den Aufnahmen zu betrachten (vgl. ebd.).

[103] Dieser Fall gilt auch für die vorliegenden Auswertungen, da einige Transkriptionen von zwei Schreibbüros vorgenommen wurden.

Die Transkriptionen sowie die Postskripte sind alle nach einem festgelegten System anonymisiert worden. Allerdings bleiben einige Personen aufgrund spezifischer Funktionen und Merkmale trotzdem erkennbar. Dies ist den einzelnen Personen allerdings bewusst und wurde zu Beginn der Interviews kommuniziert.

Als letzter Schritt der Datenaufbereitung ist der Abgleich der Transkripte mit den einzelnen Interviews zu nennen. Hier werden Fehler bereinigt sowie unverständliche Worte gestrichen, um letztendlich die Lesbarkeit zu erhöhen. Zudem wird zu jedem Interview ein Memo angelegt, um die ersten Eindrücke und besondere Aspekte unverzüglich festzuhalten.

5.3.4.2 Kriterien zur Bildung des Kategoriensystems

Die Transkripte werden alle in das Auswertungsprogramm MAXQDA[104] übertragen. „Hierbei handelt es sich um eine Datenanalyse-Software mit deren Hilfe Texte verwaltet, Kategoriensysteme generiert, Textpassagen kodiert und Kategorienlisten, die eine Zusammenstellung aller kodierten Textpassagen umfassen, erstellt werden können“ (Steinemann 2008, S. 273).

In das Auswertungsprogramm wurden als Grundlage die deduktiv generierten Kategorien aus der Theorie sowie die zwei induktiv erstellten Kategorien, basierend auf der Dokumentenanalyse und der teilnehmenden Beobachtung importiert. Die induktiven hergeleiteten Kategorien werden anhand des Materials festgelegt.

Folgende Kriterien werden für die Erstellung des Kategoriensystems verwendet:

- Die Kategorien werden weder zu feingliedrig noch zu umfangreich formuliert, damit in den einzelnen Kategorien ausreichend viele Textstellen

[104] Im Folgenden werden die kursiv gedruckten Bezeichnungen verwendet: Kategorien = Codes. Diese Kategorien sind alle in einem Kategoriensystem zusammengefasst (Ober- und Unterkategorien bzw. Subkategorien) = Codesystem. Zuordnung von Textpassagen zu den Kategorien = codieren. Codierte Textstelle = Coding.

zu finden sind und vor allem die Auswertung nicht zu aufwändig wird (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 37).

- Die Kategorien müssen trennscharf sein. Es wird explizit definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen (vgl. Mayring 2002, S. 118 f.).
- Es werden pro Kategorie Ankerbeispiele formuliert. Dies sind Idealtypen oder Prototypen der jeweiligen Kategorie.
- Die Überschriften der Kategorien sollten den Überschriften gleich sein, die bei der Präsentation der Ergebnisse wieder auftauchen.
- Die Kategorien werden an ein bis zwei Interviews getestet (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 37) und danach ggf. revidiert bzw. überarbeitet.

Folgende Codierregeln werden beachtet:

- Es werden Sinneinheiten codiert, aber mindestens ein Satz, am besten ein Absatz, bei Bedarf mehrere Absätze und die einleitende Interviewfrage. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Textkorpus für sich allein ausreichend verständlich ist.
- Gleiche Informationen können mehrmals codiert werden (Doppelcodierungen).
- Es werden maximal drei Unterkategorien gebildet (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 39).

5.3.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

In der vorliegenden Forschungsarbeit werden die strukturierende und zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2003) kombiniert. Die strukturierende Inhaltsanalyse wird durch die bereits gebildeten deduktiven Kategorien vollzogen; die zusammenfassende Inhaltsanalyse hingegen basiert auf den induktiv gebildeten Kategorien aus dem Material (Interviews, Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung). Auf Basis der deduktiv sowie induktiv hergeleiteten Kategorien der ersten Analysen stammen die Interviewfragen. Daher finden sich die Interviewfragen nicht explizit in den Kategorien wieder,

sondern implizit in den deduktiv generierten Kategorien der beiden Theorien des Neo-Institutionalismus und der Mikropolitik sowie den induktiv gebildeten Kategorien auf Basis der Dokumentenanalyse und der teilnehmenden Beobachtung.

Strukturierende Inhaltsanalyse

Das „Ziel der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring 2002, S. 118 f.) (bspw. inhaltliche Aspekte). Basis sind hier die aus den Theorien gewonnenen deduktiven Kategorien. Diese werden an das Material (Interviews) mithilfe eines Kodierleitfadens angelegt (vgl. ebd.).

Begonnen wird mit einer „Bestimmung der Strukturierungsdimension und Ausprägungen“ (ebd., S. 120), was theoriegeleitet erfolgt. Durch dieses Vorgehen wird das Kategoriensystem zusammengestellt (1. Schritt). Anschließend werden für jede Kategorie, gemäß den Regeln, Ankerbeispiele formuliert (2. Schritt). Nach dieser Vorarbeit erfolgt das Lesen der Interviews und Markieren möglicher passender Fundstellen (3. Schritt). Bevor die Ergebnisse aufbereitet werden und das Kategoriensystem sowie die jeweiligen Ankerbeispiele revidiert werden, wird das Material nochmals durchlaufen und die Fundstellen bearbeitet (4. Schritt) (vgl. ebd., S. 120).

In der vorliegenden Arbeit werden die deduktiv gebildeten Kategorien an die Interviews angelegt und mögliche Fundstellen extrahiert. Parallel dazu wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse durchgeführt, durch die induktive Kategorien gebildet werden.

Zusammenfassende Inhaltsanalyse

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Hier wer-

den aus dem Interviewmaterial heraus induktive Kategorien gebildet. Dabei wird wie folgt vorgegangen: Zuerst werden nochmals die Fragestellung und die Theorie deutlich formuliert (1. Schritt). Anschließend werden mit dem zeilenweisen Materialdurchgang die Kategoriendefinitionen festgelegt bzw. Selektionskriterien formuliert (2. Schritt). Die Kategorien werden dabei definiert oder neue Kategorien bzw. Subkategorien erstellt (3. Schritt). Nach ca. 10-50% des Materialdurchgangs werden die Kategorien kritisch analysiert und ggf. revidiert. In der vorliegenden Erhebung fand dies nach vier Interviews (von 25 Interviews) statt (4. Schritt). Anschließend erfolgt der endgültige Materialdurchgang (5. Schritt), bevor im 6. Schritt die Interpretation bzw. die Auswertung erfolgt (vgl. ebd., S. 116). Dieser Schritt wird in der vorliegenden Arbeit im folgenden Kapitel dargestellt.

Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse

Mayring stellt besondere inhaltsanalytische Gütekriterien auf, damit die Methode einen sozialwissenschaftlichen Status beanspruchen kann (vgl. 2003, S. 109). Die klassischen Gütekriterien Reliabilität und Validität können in diesem qualitativen Zusammenhang kritisch gesehen werden. Daher werden diese beiden Kriterien auf die Inhaltsanalyse bezogen und dementsprechend erweitert (vgl. Krippendorf 2004, S. 214 f., S. 319 ff.). Die Validität im engeren Sinne impliziert zum einen die semantische und korrelative Gültigkeit sowie die Stichproben-, Konstrukt- und Vorhersagegültigkeit. Die semantische Gültigkeit bezieht sich auf die Angemessenheit der Kategoriendefinitionen. Dieses Kriterium kann eingehalten werden, da die Kategorien der vorliegenden Forschungsarbeit spezifischen Definitionen, Ankerbeispielen sowie Kodierregeln unterliegen (vgl. S. 214 ff.). Eine Stichprobengültigkeit kann in dieser Forschung nur insoweit eingehalten werden, als dass alle am Projekt beteiligten Akteure (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter, Mitarbeiter des Schulamts und des Studienseminars) interviewt wurden. Dadurch wurden alle institutionellen Ebenen berücksichtigt. Eine Repräsentativität ist damit nicht erreicht und wurde auch nicht angestrebt. Die korrelative Gültigkeit meint die Validierung durch

Korrelation mit einem Außenkriterium. Dieses Kennzeichen wurde bezüglich einer internen Korrelation eingehalten, da die induktiv erstellten Kategorien aus den Interviews mit den Ergebnissen aus den Analysen der Protokolle überprüft wurden. Die Vorhersagegültigkeit „ist als Gütekriterium nur anwendbar, wenn sich sinnvoll Prognosen aus dem Material ableiten lassen“ (Mayring 2003, S. 112); dies ist in der Forschungsarbeit nicht als Ziel anvisiert. Die Konstruktgültigkeit meint den Vergleich mit ähnlichen Konstrukten. Da in dieser Forschungsarbeit auf bereits durchgeführte Studien Bezug genommen wird (siehe Kapitel 3), wird dieses Kriterium implizit erfüllt.

Die Reliabilität beschreibt in diesem Zusammenhang die Gütekriterien der Stabilität, der Reproduzierbarkeit sowie der Exaktheit. Stabilität kann bei einer nochmaligen Anwendung des Analyseinstruments an das Material gewährleistet werden. Durch den vierten Schritt der strukturierenden Inhaltsanalyse (des nochmaligen Durchlaufens des Materials mit Hilfe des Kategoriensystems) wird diesem Kriterium entsprochen. Die Reproduzierbarkeit bedeutet, dass die Analyse unter Umständen zu den gleichen Ergebnissen führt. „Sie hängt ab von der Explizitheit und Exaktheit der Vorgehensbeschreibung und lässt sich durch die Intercoderreliabilität messen“ (ebd., S. 110). Da die Vorgehensweise der Erhebung genau, gemäß den Gütekriterien qualitativer Forschung, erläutert wurde, ist dieses Kriterium eingehalten. Die Intercoderreliabilität ist dann erfüllt, wenn die Analyse von mehreren Personen durchgeführt wurde. In diesem Forschungszusammenhang wurde diesem Kriterium nur punktuell, aufgrund der Menge des Datenmaterials, entsprochen. Die Exaktheit ist der Grad des funktionellen Standards der Analyse. Voraussetzung ist hierfür einerseits die Reproduzierbarkeit sowie andererseits die Stabilität. Nach Mayring ist dies das am schwersten überprüfbare Reliabilitätsmaß und kann in der vorliegenden Forschungsarbeit nur ansatzweise durch Einhaltung der letztgenannten Kriterien gewährleistet werden (vgl. ebd., S. 110 ff.)

5.4 Kritische Reflexion zum Vorgehen

Kritisch reflektiert werden können insbesondere die teilnehmende Beobachtung sowie die Interviewdurchführung. Wie bereits im Kapitel 5.2.2 erläutert wurde, unterliegen der teilnehmenden Beobachtung etliche Fehlerquellen, wie die subjektive Interpretation oder Wahrnehmungsfehler (siehe hierzu Lamnek 2005, Schnell et al. 2005). Diese Aspekte werden berücksichtigt und daher ist die Beobachtung lediglich ein kleiner Abschnitt der empirischen Erhebung.

Des Weiteren unterscheidet Häder verschiedene Fehlerquellen bei der persönlich-mündlichen Befragung, die im folgenden Abschnitt kritisch reflektiert werden. Zum einen können Fehler durch die Person des Interviewten entstehen; hier ist insbesondere das sozial erwünschte Antwortverhalten zu nennen. Damit ist gemeint, dass „je stärker die Abweichung einer erfragten Meinung von der sozialen Erwünschtheit ist, desto unangenehmer wird eine solche Frage von der Zielperson empfunden“ (Häder 2010, S. 209). Der Interviewte möchte sich gegebenenfalls besser darstellen oder seine Meinung nicht preisgeben, um so den sozialen Normen und Werten zu entsprechen. In der vorliegenden Erhebung muss diese mögliche Fehlerquelle mit einbezogen werden. Vor allem, wenn es um die Frage der Akzeptanz des Projekts im Lehrerkollegium geht und wenn die Beziehung zur Projektleitung erfragt wird. Durch einige vorgelagerte Gespräche mit diversen Akteuren des Projekts ist die Forscherin zu der Auffassung gekommen, dass es durchaus einige Differenzen gibt, die in den Interviews dann abgeschwächt dargestellt wurden. Dieser Aspekt erfährt daher in der Analyse der Ergebnisse besondere Berücksichtigung.

Zum anderen kann eine Fehlerquelle in der Person des Interviewers selbst liegen. Denn manifeste Merkmale des Interviewers können das Antwortverhalten des Befragten beeinflussen. Beispiele sind der Interviewstil oder die unterstützende Haltung bezüglich der Antworten des Interviewten durch Kommentare oder Mimik bzw. Gestik (vgl. Häder 2010, S. 221). Häder macht deutlich, dass der Interviewte bereits „subtile Zeichen [bemerkt], die die Einstellung des Interviewers zum erfragten Sachverhalt signalisiert“ (ebd.). Neben den manifesten Merkmalen existieren auch latente Eigenschaften des Interviewers.

Dies sind u. a. die Interviewerfahrungen, der soziale Status sowie seine Bildung. Mögliche, durch manifeste und latente Merkmale des Interviews hervorgerufene Fehler, können in den durchgeführten Interviews folglich nicht ausgeschlossen werden.

Überdies besteht die Gefahr, dass der Interviewer das Antwortverhalten des Befragten durch unkorrekte Fragestellung steuert Dies ist beispielsweise bei Suggestivfragen oder geschlossenen Fragen der Fall. Zwar wurden theoriebasierte Regeln und Anforderungen an Leitfäden verwendet (vgl. hierzu Kruse 2008), allerdings ist nicht ganz auszuschließen, dass während des Interviews davon abgewichen wurde. Auch hierauf wird in der Ergebnisauswertung besonderes Augenmerk gelegt.

Ein wichtiger Aspekt bezüglich der kritischen Reflektion ist die doppelte Funktion der Forscherin. Diese Thematik wurde bereits in Kapitel 4.3 sowie im Abschnitt 5.2.2 erläutert, aber soll in diesem Zusammenhang nochmals erwähnt werden.

5.5 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Kapitel wurde das Forschungsdesign der durchgeführten Erhebung erläutert. Zunächst wurde dieses als qualitativ-empirische Fallstudie eingeordnet, bevor die einzelnen Methoden eingehend beleuchtet wurden. Dies sind zum einen die Analyse der vorliegenden Protokolle, die teilnehmende Beobachtung der Projektsitzungen sowie zum anderen die leitfadengestützten Interviews mit den Projektteilnehmern. Dieses Vorgehen entspricht einem zirkulären Ablauf sowie der Methodentriangulation. Durch diesen Vorgang wird vermieden, dass lediglich Momentaufnahmen des Projekts erhoben werden. Die Ergebnisse der einzelnen Methoden werden zudem, durch den zirkulären Ablauf, stetig miteinander in Beziehung gesetzt. Die Methoden wurden zunächst beschrieben sowie anschließend das empirische Vorgehen erläutert (5.2). Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse sowie der teilnehmenden Beobachtung wurden bereits in diesem Kapitel dargelegt (5.3), da diese die Basis

für die Leitfragen der Interviews bilden. Zudem wurden die Ergebnisse auf die deduktiv gebildeten Kategorien (siehe Kapitel 3) rückbezogen und kritisch reflektiert.

Im folgenden Kapitel findet nun die Auswertung der Interviewergebnisse statt. Hierbei erfolgt zunächst eine kategorienbezogene Auswertung bevor die Ergebnisse kritisch hinterfragt werden.

6 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER INTERVIEWS

In den folgenden Abschnitten wird die kategorienbezogene Auswertung vorgenommen. Dabei wird in zwei Schritten vorgegangen: Zunächst werden alle Kategorien, welche die intra-organisationale Ebene der Schule betreffen, ausgewertet (6.1). Hierbei werden die Interviews der Lehrer, der Projektleiter sowie der Schulleiter mit einbezogen. Anschließend erfolgt die kategorienbezogene Auswertung der inter-organisationalen Prozesse (6.2). Danach schließt sich die Auswertung der Interviews mit dem Schulamt sowie mit dem Studienseminar auf intra- und inter-organisationaler Ebene an (6.3- 6.4). Dieses Vorgehen entspricht dem grundlegenden Schema der Arbeit, welches u. a. in Kapitel 5 eingehend diskutiert wird. Der Abschluss dieses Kapitels inkludiert einen kritischen Vergleich der Ergebnisse mit dem Projektantrag (6.5) sowie die Zusammenfassung der Ergebnisse (6.6).

Bei beiden Schritten wird folgender Prozess eingehalten: Die Kategorien, die aus den Interviews mit den beteiligten Lehrern stammen, bilden die Basis bzw. den Ausgangspunkt für die Auswertung. Darauffolgend werden die Interviews der Projektleiter kategorienbezogen ausgewertet. Anschließend folgen die Auswertungen der Interviews mit den Schulleitern sowie abschließend mit dem Schulamt und dem Studienseminar.[105] Entstehen also bspw. Kategorien in Stufe 1, die es in Lehrer-Interviews noch nicht gab, werden diese als ‚neue Kategorien (Stufe 1)' bezeichnet. Erfolgt diese Gegebenheit in Stufe 2 (Auswertung der Projektleiter-Interviews), werden diese neuen Kategorien als ‚neue Kategorien (Stufe 2)' betitelt. Dasselbe Vorgehen erfolgt mit neu entstehenden Kategorien in Stufe 3.

Hierbei ist allerdings anzumerken, dass sich letztlich die Aussagen der Lehrer sowie Projektleiter inhaltlich nicht unterscheiden. Bei den Interviews fallen einige gebildete Kategorien aus den Lehrer-Interviews wieder heraus. Dies liegt aller-

[105] Sowohl die Aussagen des Schulamts als auch die des Studienseminars können nur auf inter-organisationaler Ebene ausgewertet werden.

dings in der Natur der Sache, da elf Lehrer interviewt wurden und nur fünf Projektleiter. Bei den Interviews mit den Projektleitern haben sich lediglich nur zwei kleinere Kategorien gebildet. Dieses Phänomen ist bei den Interviews mit den Schulleitern ebenso festzuhalten. Meist stimmen die Aussagen der Schulleiter mit denen der Lehrer bzw. Projektleiter überein. Sind diese different oder werden neue Subkategorien gebildet, erfolgt eine Hervorhebung dieser in einem gesonderten Abschnitt unter der Überschrift ‚Die Sichtweisen der Schulleiter'.

In diesem Zusammenhang ist noch einmal deutlich hervorzuheben, dass mit der Auswertung der Interviews das Ziel der Modellerstellung verfolgt wird. Inhaltliche Themen, wie die Curriculumentwicklung oder methodische Aspekte an den einzelnen Schulen, werden zwar im Hinblick auf die Fragestellung bzw. auf die deduktiv gebildeten Kategorien erläutert, bilden aber nicht den Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit.

Nach jeder Kategorie werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und ein Rückbezug zu den deduktiv generierten Kategorien vorgenommen.[106]

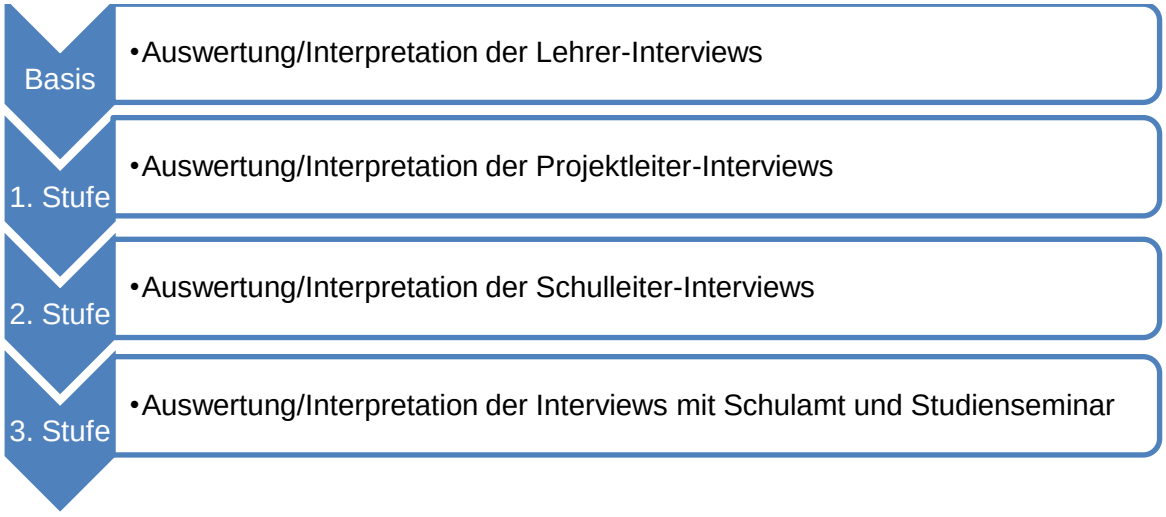

Abbildung 12: Stufenweise kategorienbezogene Auswertung und Interpretation der Interviews

[106] Die Interpretationen sind durch einen grauen Kasten gekennzeichnet.

Durch die Vielfalt und Komplexität der beschriebenen Prozesse in den Interviews, werden die nachstehenden Regeln bzw. Abläufe generell berücksichtigt:

- Sowohl deduktiv als auch induktiv gebildete Kategorien werden zusammen ausgewertet. Werden deduktiv hergeleitete Kategorien erläutert, wird dies nochmals hervorgehoben und in der Interpretation an die Theorien rückgekoppelt.
- Es wird jede Kategorie individuell ausgewertet.
- Vor den größeren Kategorien finden sich zudem Diagramme (basierend auf den Auswertungen in MAXQDA), die die Subkategorien und zum Teil die Häufigkeiten überblicksartig anzeigen.[107]
- Die Aussagen werden hinsichtlich der Häufigkeit nach systematisiert. Dabei werden die am häufigsten genannten Antworten zuerst expliziert. Sind die Antworten zu heterogen bzw. können keine Häufigkeiten gebildet werden, werden die Aspekte pro Schule individuell ausgewertet.
- Nach jeder erläuterten Kategorie werden Analyse- und Interpretationsergebnisse festgehalten sowie ggf. eine Rückkopplung an die deduktiv gebildeten Kategorien und Thesen vorgenommen.

Die folgende Grafik soll ausschließlich die Funktion einer Übersicht haben, um zu erkennen, wie viele Oberkategorien gebildet wurden. Alle Oberkategorien enthalten sowohl induktive (basierend auf dem empirischen Material) als auch deduktive (basierend auf den beiden Theorien) gebildete Kategorien, basierend auf beiden Theorien.

[107] Ziel ist es hier nicht, eine quantitative Analyse durchzuführen. Es geht hier letztlich nur darum, die Vielfalt der Aussagen nachvollziehbar darstellen zu können.

Abbildung 13: Induktiv und deduktiv basierte Kategorien der Basis-Ebene: Interviews mit Lehrern und Projektleitern

6.1 Auswertung der intra-organisationalen Prozesse: Die Sichtweisen der Schulen

Im Folgenden werden die Interviews mit den beteiligten Lehrern, Projektleitern und Schulleitern am Projekt ausgewertet. Dabei werden zunächst die Prozesse

auf intra-organisationaler Ebene analysiert, wie bspw. die Veränderungen in der Schule durch das Projekt oder die Teamstrukturen, bevor in Kapitel 6.2 die inter-organisationalen Prozesse in den Blick genommen werden. Beispiele hierzu sind die Kontakte zu anderen Schulen oder die Kooperation mit der Projektleitung.

6.1.1 Motive der Teilnahme am Projekt

Zunächst wurden die Gründe für die Teilnahme an dem Projekt ermittelt. Hierbei wurde zwischen den persönlichen Gründen, den Beweggründen der Kollegen und dem Hintergrund der Teilnahme der Schule an sich differenziert.

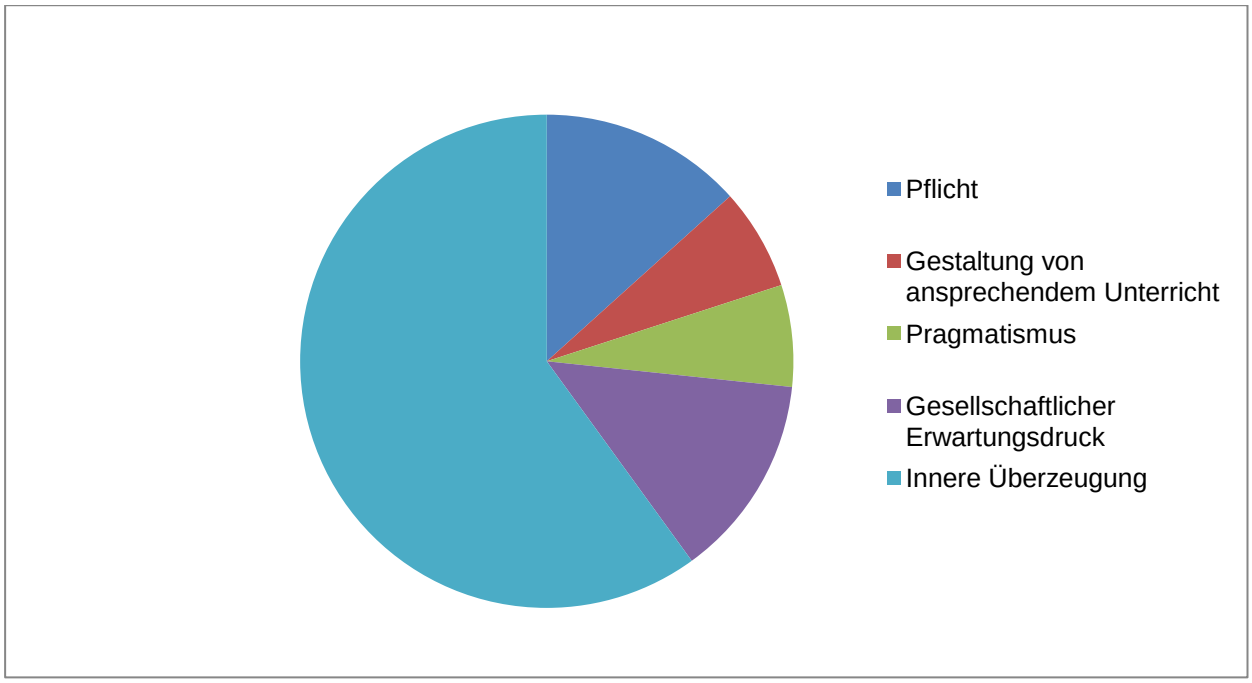

Abbildung 14: Gründe für die persönliche Teilnahme am Projekt

Die häufigste Begründung für die Teilnahme am Projekt ist die der inneren Überzeugung bzw. der Änderung der Lehr-Lernstrukturen als Notwendigkeit (vgl. PLA, Z. 32, PLB, Z. 51, PLE, Z. 38).[108] Dies wird u. a. vom Lehrer LA2 beschrieben, der erläutert, dass die Schüler mehr Verantwortung in ihrem Arbeitsprozess übernehmen müssen und der Frontalunterricht damit nicht der ausschließliche Weg sein kann (vgl. LA2, Z. 37-38). Auch der Lehrer LB1 expliziert in dem Zusammenhang die Studierfähigkeit der Schüler. Er benennt diese Fähigkeit und

[108] Zur besseren Übersicht werden in diesem Kapitel die Kategorien unterstrichen gekennzeichnet (ausgenommen sind hierbei die Abschnitte der Interpretation).

damit verbunden das selbstständige Lernen[109] als wichtigstes Ziel. Das Projekt beschreibt er als hilfreich, um diese Ziele zu erreichen. Die innere Überzeugung an dem Projekt teilzunehmen schildert auch LB2, „weil ich als Schüler auch ganz gerne so gearbeitet hätte! […] Also ich, aus meiner Überzeugung her, ist das System, wirklich gut. Und, das ist der Grund, warum ich mich da auch gleich engagiert habe“ (LB2, Z. 61-62). Ebenso Lehrer LB3 erklärt, das Lernen nur auf einem individualisierten Weg erfolgen kann und „unheimlich glücklich“ (LB3, Z. 66) ist, dass er an dem Projekt teilnehmen kann. Die innere Überzeugung, dass sich etwas ändern muss, rekurriert auch aus der Unzufriedenheit des „klassischen Klassenverbandunterrichts“ (LC2, Z. 17). Der Lehrer LC2 beschreibt:

> *„Also ich hatte das Gefühl wir bedienen nur noch einen winzigen Teil der Klasse mit realistischen Angeboten und den Rest muss ich dann eben mit Gewalt oder Überredung oder Motivationskünsten versuchen zu überzeugen, doch noch eine Zeit lang mitzumachen. Also man hat im Prinzip auf der Beziehungsebene versucht zu kompensieren, was auf der strukturellen Ebene eigentlich schief lief. Und das frisst einen auf“ (LC2, Z. 17-18).*[110]

Ferner verdeutlicht Lehrer LE1, dass er sich schon bevor das Projekt startete, persönlich das Ziel des individualisierten Lernens gesteckt hatte (vgl. LE1, Z. 49-50). Die Gründe der inneren Überzeugung bzw. der Änderung als Notwendigkeit, werden in der Kategorie der persönlichen Teilnahme am Projekt am häufigsten genannt. In diesem Zusammenhang steht auch die Kategorie der Gestaltung von ansprechendem Unterricht, welche von dem Lehrer LE2 erläutert wird. Des Weiteren ist die erhoffte Arbeitsentlastung ein Grund für die Teilnahme am Projekt, welche von zwei Lehrern beschrieben wird (vgl. LA2, Z. 38, LB1, Z. 65).

Im leichten Gegensatz zu den bereits erläuterten Kategorien, stehen die Beweggründe der Pflicht und des Pragmatismus als persönliche Teilnahme am Projekt, welches von drei Kollegen als Grund genannt wird. In einer Schule ist die Teilnahme nur bedingt freiwillig, welches sowohl von einem Lehrer als auch von ei-

[109] In der Interviewauswertung wird die Wortwahl der Interviewten verwendet. Daher werden die Begriffe des selbstständigen, selbstorganisierten, individualisierten und selbstgesteuerten Lernens synonym gebraucht.

[110] Zur besseren Übersicht werden in diesem Kapitel erst Zitate ab sechs Zeilen eingerückt und kursiv dargestellt. In den anderen Kapiteln der Forschungsarbeit gilt diese Regel ab drei Zeilen.

nem Projektleiter beschrieben wird: „Ich bin mehr oder weniger so reingerutscht, weil ich eine elf FOS übernommen habe. […] Und bei uns ist es so, alle, die in der Elf eingesetzt worden sind und die Elfer in die Zwölf führen, die nehmen da dran teil. Also ich wurde nicht vorher gefragt“ (LD2, Z. 4, Z. 32).
Der andere Lehrer erklärt, dass es „ganz pragmatisch war zu Beginn“ (LE2, Z. 33), da sein Mentor an dem Projekt teilnahm und er dort einfach mitgearbeitet habe (vgl. LE2, Z. 33-34). Der Lehrer LB1 berichtet, dass er zu dem Zeitbeginn des Projekts neu an der Schule war und daher „alles mitgemacht [habe], was man machen muss ((lacht)). Und bin dann auch so mehr oder weniger da so reingerutscht, ne? Da wurde gefragt, interessiert dich das. Ja. ((lacht ironisch)) Natürlich. Und dann war man sozusagen mal mit eingeladen. Und wenn man dann einmal in so einem Projekt drin ist erst mal, dann hab ich da auch erst mal mitgemacht“ (LB1, Z. 65).

Ebenso ist die Kategorie gesellschaftlicher Erwartungsdruck in diesem Kontext zu nennen. Ein Lehrer beschreibt, dass er die Entscheidung an dem Projekt teilzunehmen daran fest macht, dass es „heute so verlangt und erwartet [wird], wenn sie [die Schüler, Anm. d. Forscherin] an die Uni kommen, sie müssen selber lernen, sie müssen selber sich Wissen aneignen können und wenn man es nicht mal irgendwo mit denen üben, wo sollen sie es denn sonst mal gezeigt kriegen“ (LD1, Z. 50). Ein Projektleiter fügt hinzu, dass das Thema individualisiertes Lernen eine Tendenzvorgabe ist (vgl. PLE, Z. 16).

Ein Grund für die Teilnahme am Projekt ist die Möglichkeit zur Teamarbeit, welches vom Projektleiter PLC (vgl. PLC, Z. 29-32) genannt und von dem Lehrer LA1 wie folgt beschrieben wird:

> *„Das war zunächst einmal das Team, was sich da gebildet hat, weil ich noch relativ neu in der Schule war, fand ich es einfach schön, in so eine Gruppe reinzukommen, mit denen man einfach auch mehr zusammen arbeiten kann. Das fand ich gut, und so diese Seite der Schüler, das kam erst danach, dass ich gedacht hab, das hat auch einen Sinn. […] Das war sehr, sehr nett, weil man einfach wusste: So, ich gehöre mit in diese Gruppe, und die sind bereit, auch was zu bewegen und ja, das war wohl die*

Primärmotivation. Da war mir Herold[111] noch ziemlich egal […] und das Andere auch. Ich fand's einfach nur spannend" (LA 1, Z. 22-27).

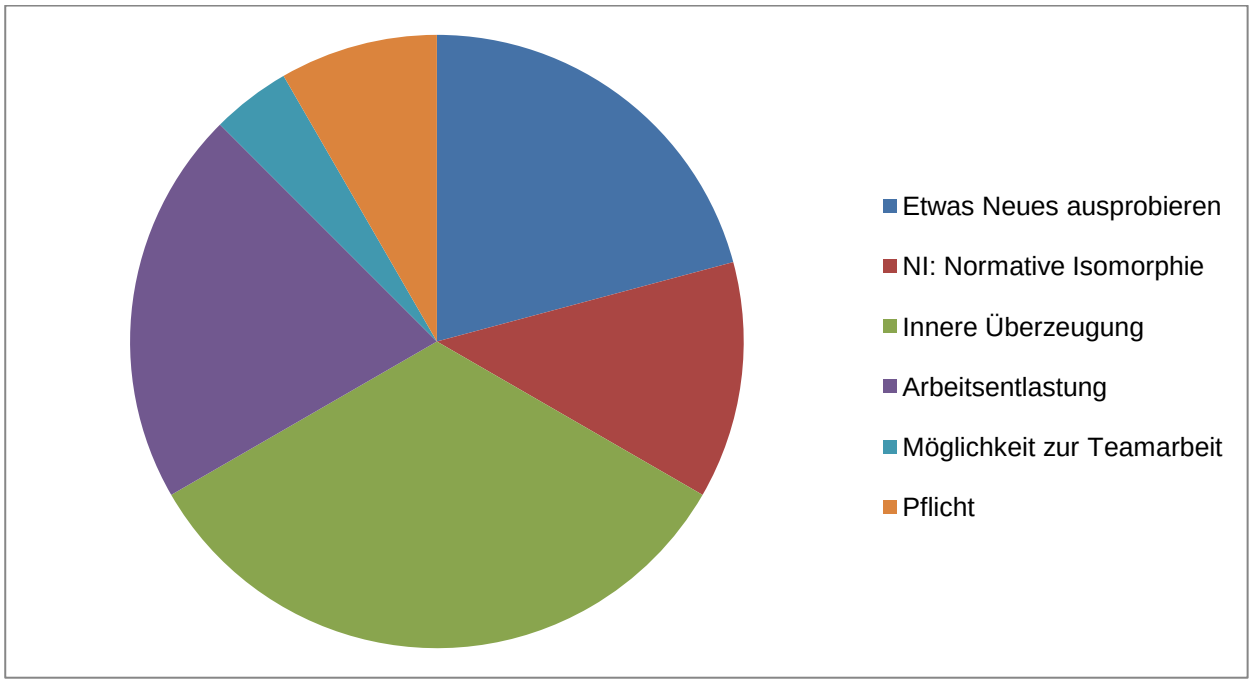

Abbildung 15: Gründe für die Teilnahme der Kollegen am Projekt

Die Lehrer und Projektleiter wurden danach befragt, was sie glauben, welches die Gründe der Kollegen sind, an dem Projekt teilzuhaben. Wie bei den persönlichen Gründen, wird auch die Kategorie der inneren Überzeugung bzw. Änderung der Lehr-Lernstrukturen als Notwendigkeit von fünf Lehrern und drei Projektleitern als Grund zur Projektteilnahme der Kollegen genannt (vgl. LB1, Z. 62-68, LD2, Z. 35-36, PLA, Z. 12, PLC, Z. 33-34, PLE, Z. 39-40). So wird bspw. erläutert:

„Also einfach Handlungsdruck in der Form, dass man etwas unzufrieden, immer unzufriedener wurde mit den Dingen, wie sie liefen. Dass man sich zum Teil auch alleine nicht vorstellen konnte, dass wirklich grundsätzlich zu lösen. Und, dass man das besser in einem Team kann. Und eben auch auf potenzielle Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Dingen. Wir haben ziemlich viele junge Kollegen drin, die einfach auch von der Uni kommen und sagen, also ich bin an der Uni sagen wir mal methodisch, didaktisch

[111] Gemeint ist hier Martin Herold mit dem Konzept des selbstorganisierten Lernens.

so, wie soll ich sagen, ausgebildet worden, dass ich eigentlich das als Selbstverständlichkeit erachten muss, irgendwie mehr Selbstständigkeit, mehr Individualisierung im Unterricht zu ermöglichen. Und das geht umso besser, je mehr man im Team, Team Gedanken entwickelt und umsetzt als alleine. Und ich denke, das ist der Hauptgrund" (LC2, Z. 25-26).

Etwas Neues ausprobieren und die Gestaltung von ansprechendem Unterricht wird ebenfalls häufig in den Interviews als Beweggrund genannt (vgl. LC1, Z. 19-20, LD1, Z. 46, LE2, Z. 35-37, LE1, Z. 54, PLD, Z. 18). So schildert LD1, dass einige ohnehin sehr engagierte Lehrer an dem Projekt teilnehmen, die immer auf Fortbildungen gehen und „gucken, wo grad neue Forschungsergebnisse vorliegen, was den Schüler was bringen könnte und die dann auch versuchen so was mal umzusetzen […]" (LD1, Z. 52). Ebenso, wie bei den persönlichen Gründen, wird bei den kollegialen Entscheidungen die erhoffte Arbeitserleichterung und mehr Zufriedenheit als Anstoß zur Teilnahme genannt (vgl. LB3, Z. 67, LC1, Z. 18, PLA, Z. 32, PLE, Z. 40). Ein Lehrer macht deutlich, dass „manche tatsächlich aus dem Anreiz, es gibt eine Doppelsteckung, dazu gekommen sind. Weil's ja sozusagen ja eine Stundenentlastung bedeutete, zum Teil" (LE1, Z. 51-54).

Ein normativer isomorpher Grund wird von zwei Lehrern und einem Projektleiter hinsichtlich der Karriereplanung benannt und der damit verbundenen eingeschränkten freiwilligen Teilnahme an dem Projekt (vgl. LB1, Z. 81, PLE, Z. 40). Ein weiterer Lehrer beantwortet die Frage wie folgt: Es

gab sicherlich auch Leute, die einfach sich sagten, okay, ich muss da mit Flagge zeigen, damit ich nicht aufs Abstellgleis lande. […] Ich meine, logischerweise wird ja geguckt, was für eine Art Kollegium hat man. Oder wie ist dieser Kollege gepolt. Zählt der eher zu der konservativen Riege, der so eher so irgendwie nix Modernes machen will und irgendwie seinen Schuh da fahren will. Oder ist da jemand einfach offen für Entwicklung, um sich zu engagieren. Zeigt der einfach Einsatz. Und logischerweise hat man dann eventuelle ((lächelnd)) Vorteile oder halt auch Nachteile. Und somit kann das durchaus ein Anreiz sein, Motivation und Einsatz zu zeigen" (LE1, Z. 54-56).

Die Pflicht an der Projektteilnahme der Kollegen wird auch hier benannt. In der Schule A ist das Projekt insoweit fest implementiert, als dass das Projekt auf mehrere Klassen übergreift und die Lehrer „irgendwie automatisch mit reinkommen in diesen Prozess“ (PLA, Z. 35-49). Der Projektleiter der Schule D erläutert ebenfalls, dass alle Lehrer, die in der einen Klassenstufe unterrichten, an dem Projekt teilnehmen müssen; „es gibt da keine Ausnahmen“ (PLD, Z. 6). Kollegen, die kein Interesse an dem Projekt hatten, müssen daher in einer anderen Schulform unterrichten (vgl. PLD, Z. 18).

Auch hier wird von dem Lehrer LA1 beschrieben, dass es sicherlich auch die Möglichkeit der Teamarbeit ist, warum seine Kollegen in das Projekt eingestiegen sind. „Also, es waren auch immer so diese Rückmeldungen, die sagen: Mensch, wir haben hier Jahre lang immer so alleine vor uns hergeprokelt, und jeder hatte seine eigenen Schwerpunkte in einem Fach und jetzt ziehen wir an einem Strang. Und das sind so Synergieeffekte. Man macht es sich auch leichter, wenn man mit anderen Leuten redet und so die Arbeit auch so ein bisschen aufteilt“ (LA1, Z. 29).

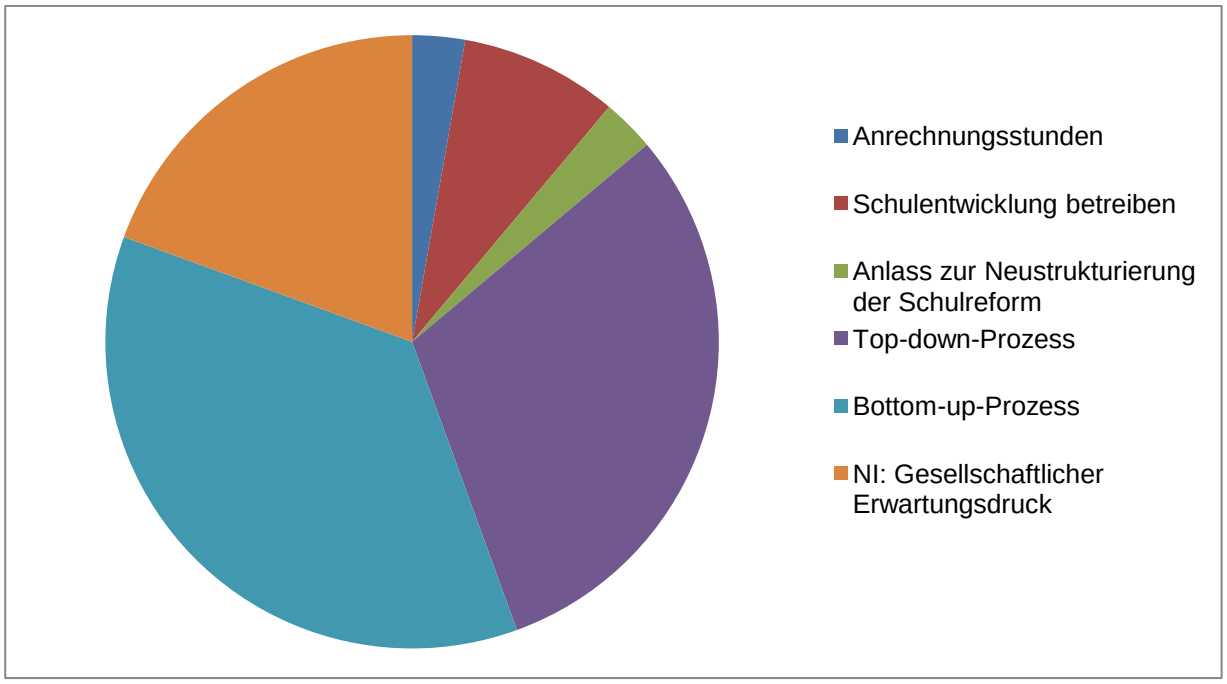

Abbildung 16: Gründe für die Teilnahme der Schule bzw. der Schulleitung am Projekt

Der häufigste genannte Grund für die Teilnahme der Schule an dem Projekt ist der gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Erwartungsdruck hinsichtlich der Veränderung der Schülerschaft und der Anforderung der Arbeitswelt. Einige Lehrer berichten, dass die Schule mit Problemen wie fehlende Leistung, Unselbstständigkeit der Schüler sowie Migration und fehlende Sprachkompetenz umzugehen hat und das Projekt des individuellen Lernens eine erhoffte Minimierung der Probleme mit sich bringen soll (vgl. LA2, Z. 35-36, LB3, Z. 57-63, LC1, Z. 18, LE2, Z. 31-32). Gefordert wird, vor allem aus bildungspolitischer Sicht[112], ein handlungsorientierter Unterricht u. a. mit dem Ziel des Erwerbs der beruflichen Handlungskompetenz. Viele Lehrer beschreiben diese Aspekte auf die Frage nach der Teilnahme der Schule an dem Projekt (vgl. LA1, Z. 21, LA2, Z. 24, Z. 35-36, LB1, Z. 60-61, LB3, Z. 57-63, LC1, Z. 18), nennen Schlagworte wie handlungsorientierter Unterricht, Wechsel der Lernkulturen und Schülerorientierung und sehen diese Orientierung bzw. Umsetzung als notwendig aufgrund der Veränderungen an:

> *„Man kann sich auch einfach nicht den Zeichen der Zeit verschließen" (LB3, Z. 57).*
>
> *„Na, einfach sicherlich, weil die sich die Lernkulturen wechseln müssen, ne? Wandeln müssen ein bisschen, dass das angepasster ist an die Bedürfnisse der Schüler. Schulentwicklung ist ja sowieso das Oberthema. Und ja, die sehen sicherlich auch, dass die Schüler eben nicht mehr selbstständig sich Inhalte erarbeiten können“ (LB1, Z. 61).*

Aus diesen Aspekten bildet sich auch die Subkategorie Schulentwicklung betreiben, die von zwei Projektleitern und einem Lehrer als Anlass der Teilnahme an dem Projekt genannt wird. Es besteht der Wunsch etwas zu ändern (vgl. LE1, Z. 47-48, PLC, Z. 28), da auch die Heterogenität der Schüler zunehmend als Problem wahrgenommen wird (vgl. PLD, Z. 10).

[112] Siehe hierzu: Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

Ferner wurde von drei Lehrern und einem Projektleiter verschiedener Schulen das Management der Außenwirkungen als Grund für die Projektteilnahme genannt (vgl. LD1, Z. 91-97). Ein Lehrer meint, dass die Schule damit an ihrem Schulprofil arbeiten kann (vgl. LB3, Z. 57). Ebenso wird folgendes beschrieben:

> *„Also wir werden mittlerweile – glaub ich schon – so ein bisschen als zumindest als Alibi benutzt, dass unsere Schule sich auch bewegt. Von der Schulleitung […]. Es wird kommuniziert, dass wir in unserer Schule Bereiche haben, in denen wir den neuesten didaktischen Ideen folgen und machen und tun. Und das wird dann immer dem X-Bereich vorgehoben auch von Leuten, die gar nicht genau wissen, was wir machen. Die aber eben auch vielleicht das Bedürfnis haben nachzuweisen, dass auch die Schule C mindestens einen experimentellen Bereich dabei hat, der versucht neue Wege zu gehen“ (LC2, Z. 28-30).*
>
> *Wir stehen auch in Konkurrenz mit anderen Schulen, und wir sind auch Bestandteil einer bestimmten Entwicklung im schulpolitischen Bereich, und das wirkt auch auf uns zurück. Ansonsten arbeiten wir so stark wie nie zuvor an unserer Öffentlichkeitsarbeit, also Darstellung in der Öffentlichkeit […]. Wenn es jetzt zurückgeht, muss jede Schule gucken, dass sie die Schülerströme ja auch weiterhin zu sich lenken kann, und das wird in Zukunft immer mehr auch durch Profilbildung nur machbar sein, indem man sich also positiv auch abgrenzt von den anderen. Das heißt nicht, dass wir als Schulen jetzt explizit gegeneinander arbeiten. Nur es geht darum, Profilschärfung zu betreiben und auch was anbieten zu können, stärker als vorher […]. Das Projekt ist ein wichtiger Aspekt dabei“ (PLE, Z. 57-60).*

Eine Schule hat dieses Projekt ferner als Anlass genommen, eine Schulform neu zu strukturieren, da die Lehrpläne über 25 Jahre alt sind und eine Veränderung ohnehin dringend notwendig war (vgl. LC1, Z. 17-18).

Als letzter Punkt in diesem Zusammenhang ist die Ressourcenzuweisung als ein geringfügig gewichteter Grund für die Teilnahme am Projekt zu nennen, da die

Zuweisung der Ressourcen die Umsetzung von Projekten einfacher gestaltet (vgl. LE1, Z. 47-48).

Entstehung des Projekts: bottom-up und top-down Prozesse

Zu Beginn der Interviews wurden die Lehrer danach gefragt, wie und durch wen dieses Projekt an der Schule entstanden ist.

In der Schule A ist das Projekt aufgrund der Einzelinitiative eines Abteilungsleiters entstanden (vgl. LA1, Z. 21, LB2, Z. 21-22). „Ich glaube, das geht ganz stark auf die Initiative des Abteilungsleiters zurück, dann auch irgendwann von der PLA, die mit diesen Ideen kamen, und sich das angeguckt haben in Beatenberg und dann das einfach referiert haben und dann das so, ja, dieser Funke so übergesprungen ist […]“ (LA1, Z. 21). In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Schule A die Pilotschule des Projekts ist. Der Leiter beschreibt das Projekt daher als einen typischen bottom-up-Prozess (vgl. PLA, Z. 31-32).

In der Schule B kam laut Aussagen der Lehrer (vgl. LB1, Z. 31-33, LB2, Z. 27-28, LB3, Z. 33-36) eine Anfrage vom Schulamt: „Das, war ja ein Schulentwicklungsprojekt vom Kultusministerium, was ja vom staatlichen Schulamt quasi vorgestellt wurde, und dann wurden Schulen aufgefordert daran teilzunehmen, und dann haben wir für uns als Abteilung, beschlossen, dass wir dort teilnehmen wollen“ (LB2, Z. 27-28). Der Projektleiter sieht dies als das Positive bei dem Start: „Es war nicht von oben diktatorisch angesetzt, sondern es war eine freiwillige Aktion. Und ich glaube auch nur deshalb ist das so positiv erst mal auch angenommen worden. Es war nicht irgendwie wir müssen da mit einem Ziel rauskommen und ihr müsst das machen, sondern wir konnten dieses Projekt auch selbst gestalten, auch innerhalb unserer Zielsetzung und unserer Vorgehensweise“ (PLB, Z. 17-23).

Auch in der Schule C und E lief der Prozess ähnlich ab. Das Schulamt fragte nach einer möglichen Teilnahme am Projekt. In diesem Fall spielt der Schulleiter eine essentielle Rolle, da er von Beginn an das Projekt forciert hat (vgl. LC2, Z.

13-16, LE1, Z. 29-30). Die Lehrer der Schule C haben bestimmte Bedingungen an die Teilnahme geknüpft, da sie zu Beginn skeptisch waren, „weil das, was die da geschrieben haben, ist ja eigentlich nicht bewältigbar. Also zumindest von der Komplexität ihrer Konzeptbeschreibung her, ob das dann nachher nicht irgendwie in lauter Dokumentationspflichten untergeht so ein Projekt“ (LC2, Z. 13-16). Die Bedingungen sind eine Mindestlaufzeit des Projekts, gute räumliche Gegebenheiten sowie eine parallele Stundensteckung (vgl. LC2, Z. 13-16, PLC, Z. 16).

Die beiden Lehrer aus Schule D schildern, dass es ein Projekt „von oben“ (LD1, Z. 105) sei und die Teilnahme inzwischen ohnehin verpflichtend ist, sobald man eine Klasse in der FOS übernimmt. Da beide Lehrer allerdings erst nach dem Projekt an der Schule ihre Tätigkeit begonnen haben, sind beide unsicher, wie genau das Projekt entstanden ist. Auch der Projektleiter beschreibt, dass es eine „alternativlose“ (PLD, Z. 31-36) Entscheidung war.

Der Projektleiter der Schule E schildert, dass das Projekt die Initiative der Schulleitung war, „also von ganz oben“ (PLE, Z. 13-14) und ein gewisser Druck existent war (vgl. Z. 36). Der Projektleiter erläutert:

> *„Wir schreiben das aus und wir stellen euch zwar frei, wenn ihr das lasst. Aber wir wissen natürlich, wenn wir da jetzt außen vor bleiben, dann ist es für uns zum Nachteil. Also, aber jede koordinierende Stelle kommt natürlich an einer bestimmten Stelle so rüber, dass man das Gefühl kriegt: Naja, jetzt müssen wir wieder das machen oder dies. Die haben ja auch ihre Projektplanung, und dann wird man mit eingebunden und muss sich so in seiner Entwicklungsgeschwindigkeit wieder da so ein bisschen drauf einjustieren, was da vom Schulamt kommt“ (PLE, Z. 88).*

Zu den genannten Aspekten kommen noch die Aussagen von einigen Lehrern verschiedener Schulen hinzu (vgl. LB2, Z. 27-28, LB3, Z. 33-36, LC2 Z. 13-16, LE1, Z. 29-30), die beschreiben, dass sie bzw. einige Kollegen bereits in der Hinsicht des individuellen Lernens arbeiten: „Jeder hat immer mal wieder so für sich selbst versucht, also wie kann ich also was kann ich denn machen, damit

die Schüler so ein bisschen ja mehr sich selbst in die Pflicht nehmen. Und das kam eigentlich wie gerufen“ (LB3, Z. 33-36, vgl. LE1, Z. 29-30).
Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Projekt wird von fast allen Lehrern angesprochen (vgl. LA1, Z. 21, LA2, Z. 21-22, LB1, Z. 28, LB2, Z. 27-28, LC2, Z. 13-16, LD1, Z. 105, LE1, Z. 19-20). Fast alle Lehrer wurden vorher gefragt, ob sie interessiert sind, an dem Projekt teilzunehmen.

Die Sichtweisen der Schulleiter: Motive zur Teilnahme am Projekt

Alle Schulleiter der verschiedenen Schulen nennen letztlich die gleichen Gründe zur Teilnahme am Projekt. Sie sehen die Notwendigkeit der Änderung an Schulen (vgl. SLA, Z. 28, SLB, Z. 20-22, SLC, Z. 10, SLD, Z. 7-8, SLE, Z. 23-24).

> *„Dass es, wie es bisher lief, eigentlich gar nicht weiterlaufen konnte. Denn die gesamte Bildung, nach über 30 Dienstjahren kann ich das durchaus etwas beurteilen, die Leutchen wurden nicht unterrichtet, sondern wurden trainiert für eine Abschlussprüfung am Tage X. Und ich hab’s selbst festgestellt, wenn man eine Woche nach einer Prüfung die gleichen Fragen noch mal stellt, dann ist nichts mehr vorhanden. Und das heißt, eine Nachhaltigkeit ist überhaupt nicht da, sondern die Schülerinnen und Schüler werden trainiert für diesen Tag“ (SLA, Z. 28).*

Auch der Schulleiter B äußert sich ähnlich zu dieser Thematik: „Weil wir sowieso sagen, wir wollen Unterrichtsentwicklung betreiben. Weil wir sowieso der Meinung sind, dass selbstorganisiertes, individualisiertes Lernen, wie immer man das jetzt nennen mag, also neue Lernarrangements erforderlich sind, wenn wir besser werden wollen“ (SLB, Z. 20-22).

Vom Schulleiter der Schule A werden zusätzlich noch die Lehrpläne der Fachoberschule angesprochen, in denen ausdrücklich auf den Erwerb berufliche Handlungskompetenzen hingewiesen werden. Hiermit werden die Regelungen seitens der administrativen Einrichtungen hinsichtlich Verordnungen hervorgehoben (neue neo-institutionalistische Kategorie, Stufe 2).

Die Projektinitiative seitens des Schulamts wird von allen Schulen als Impuls zur rechten Zeit gesehen, der in den Schulen auf fruchtbaren Boden stieß (vgl. SLB, Z. 20-22, SLC, Z. 10, SLD, Z. 7-8, SLE, Z. 23-24). Der Schulleiter SLE erläutert dahingehend: „Ich halte es für einen sehr guten Ansatz des Schulamts und letztendlich auch des HKMs, auch sowas anzustoßen und zu unterstützen. Und wir sind sicherlich schlecht beraten, wenn wir nicht teilnehmen würden. Aber wir wären sehr gut beraten, wenn wir versuchen würden, diese Erkenntnisse, soweit sie in den schulischen Alltag umsetzbar sind, auch wahrhaftig in die Praxis zu bringen“ (SLE, Z. 23-24).
Das heißt, dass eine Änderung an den Schulen meist ohnehin schon begonnen hatte, und daher wird von den meisten Schulleitern kein top-down Prozess hinsichtlich der Projektimplementierung gesehen (vgl. SLB, Z. 20-22, SLD, Z. 7-8). Der Schulleiter der Pilotschule macht explizit deutlich, dass „das Ganze im Prinzip ohne mein Zutun entstanden [ist]. Man darf nicht oder man kann das hier zumindest nicht steuern oder man kann es von oben herab anordnen. An der Schule A haben sich zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Kollegen zusammengefunden und haben gemeinsam eine Vision umgesetzt“ (SLA, Z. 31-32, vgl. Z. 82).

Der Schulleiter der Schule C bestätigt die Aussagen seiner Kollegen, indem er erläutert, dass sie das Projekt letztlich als Anlass für eine Neustrukturierung einer Schulreform genutzt haben und sich durch die Fortbildungsveranstaltungen, den Entlastungsstunden und durch die Zusammenarbeit erhofft haben, neue Rahmenbedingungen schaffen zu können (vgl. SLC, Z. 10).

Nach der Frage, warum die Kollegen an dem Projekt teilnehmen, ist die häufigste Antwort die innere Überzeugung bzw. das Erkennen der Notwendigkeit etwas Neues ausprobieren zu müssen. Diese Häufigkeit deckt sich mit den Antworten der Lehrer und Projektleiter (vgl. SLA, Z. 36, SLA, Z. 24, SLC, Z. 18, SLD, Z. 9-10, SLE, Z. 25-26).

Die normative Isomorphie hinsichtlich der Karriereförderung wird von zwei Schulleitern benannt (vgl. SLA, Z. 173-178, SLE, Z. 26): „Von daher ist ein Projekt na-

türlich ein Instrument der Personalentwicklung auch. Wenn man damit Ressourcen schafft, und wenn es nur durch eine Beförderung ist, dann ist auch der formale Druck. Man kann da schon Leutchen mit aufbauen, die a) aufgebaut werden wollen und die b) auch aufgebaut werden sollen“ (SLA, Z. 173-178)

Die erhoffte Arbeitserleichterung (vgl. SLA, Z. 75-78), die Teilnahme als Pflicht aufgrund der flächendeckenden Einführung des Projekts (vgl. SLD, Z. 10) und die Anerkennung seitens der Schulleitung sowie Schulöffentlichkeit (vgl. SLB, Z. 24) werden jeweils ein Mal als Motiv zur Teilnahme erwähnt. Die Subkategorie Pflicht sowie Anerkennung bilden jeweils eine neue Kategorie auf Stufe 2.

Interpretation der intra-organisationalen Kategorie: Gründe für die Teilnahme am Projekt (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Die Gründe für die Teilnahme am Projekt wurden zwischen den persönlichen, den kollegialen und der Schulleitungsebene unterschieden.

Sowohl bei den persönlichen Gründen als auch bei denen der Kollegen ist die ‚innere Überzeugung‘ bzw. die ‚Notwendigkeit der Änderung der Lernkultur‘ die am häufigsten genannte induktiv hergeleitete Kategorie auf allen Ebenen. In diesem Zusammenhang ist auch die ‚erhoffte Arbeitserleichterung‘ zu nennen. Eine nennenswerte deduktive bzw. theoriebasierte Kategorie lässt sich bei den Teilnahmegründen der Kollegen erkennen, da hier in vier Fällen angenommen wird, dass die Kollegen aus normativen isomorphen Gründen an dem Projekt teilnehmen. Da diese Lehrer karriereorientiert seien und gleichzeitig wissen, dass die Schulleitung dieses Projekt forciert, nehmen sie an diesem teil, um die Möglichkeit einer Beförderung gegenüber anderen Kollegen zu erhöhen. Dies entspricht der deduktiv generierten neo-institutionalistischen Kategorie der ‚normativen Isomorphie‘. Durch den hohen Grad an Professionalisierung der Lehrer (siehe Definition Kapitel 3.3), entsteht ein „Pool von weitgehend austauschbaren Individuen“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 69). Eine Konsequenz kann daher sein, dass diese Individuen versuchen, sich voneinander abzuheben und individuelle Wege

(Weiterbildung etc.) einschlagen bzw. in diesem Zusammenhang an einem Projekt teilnehmen.

Diese Aussagen entsprechen auch den aufgestellten Thesen, angelehnt an Ball (1987). Er definiert drei Gründe für die Teilnahme an schulischer Innovation, wobei zwei durch diese vorliegende empirische Erhebung bestätigt werden können. Zum einen gibt es Lehrer, die aus ideologisch (hier: innere Überzeugung) orientiertem Interesse an diesem Projekt teilnehmen, zum zweiten ist es persönliches Interesse wie bspw. die Optimierung von Arbeitskonditionen (hier: Arbeitserleichterung), zum dritten ist es Eigeninteresse im Sinne der Entwicklung einer eigenen Lehreridentität.

Die meisten deduktiv gebildeten Kategorien lassen sich in den Aussagen der Lehrer und Projektleiter zu der Frage, warum die Schule entschieden hat, an dem Projekt teilzunehmen, wiederfinden. Der ‚gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Erwartungsdruck' (im Rahmen der neo-institutionalistischen Kategorie ‚erzwungene Isomorphie') war für alle Schulen ausschlaggebend für die Teilnahme. Damit lässt sich in diesem Zusammenhang die grundlegende These der Neo-Institutionalisten bestätigen, dass Organisationen, die längere Zeit in einem Feld arbeiten und denselben Umweltbedingungen ausgesetzt sind, sich angleichen bzw. homogen werden. Auf dieser übergeordneten Entscheidungsebene[113] kann dies bestätigt werden, da alle Schulen aufgrund des äußeren Drucks an ähnlichen Konzepten zum selbstgesteuerten bzw. individuellen Lernen arbeiten.

Hinsichtlich der letztgenannten Frage, kann auch damit zusammenhängend die mikropolitische Kategorie des ‚Managements der Außenwirkungen' benannt werden. Altrichter und Posch erläutern, dass „die Außenwahrnehmung der Schule eine wichtige Rolle [spielt], um plötzliche negative Reaktionen bei innovativen Veränderungen zu vermeiden. Schulen versuchen normalerweise handlungsaffin mit den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen zu sein. Dies kann auch durch eine geschickte Dosierung von Radikalität und Anpassung" (Altrichter;

[113] Werden dagegen die einzelnen Konzepte inhaltlich betrachtet, kann die These der Isomorphie nicht aufrecht erhalten werden.

Posch 1996, S. 112) geschehen. Die Lehrer äußern, dass durch die Teilnahme an dem Projekt das Schulprofil optimiert bzw. den gesellschaftlichen Erwartungen entsprochen werden kann.

Interessant sind zuletzt die Aussagen der Lehrer zu den ‚top-down und bottom-up Prozessen' basierend auf den Thesen des Neo-Institutionalismus und der Mikropolitik. Wie aus der Übersicht deutlich zu erkennen ist, sind die Meinungen, ob das Projekt bottom-up oder top-down gestaltet wurde, fast ausgeglichen. Zwar wurde von ‚oben', also vom Schulamt, angefragt, ob an dem Projekt teilgenommen wird, aber 1) waren ohnehin viele Lehrer bereits dabei, individuelles Lernen in ihrem Unterricht anzubieten, 2) wurden fast alle potentiellen teilnehmenden Lehrer vorher gefragt, ob sie das Projekt umsetzen und 3) lässt man den beteiligten Lehrern freie Hand hinsichtlich der (Unterrichts-)Gestaltung.[114] Auch die Teilnahme weiterer Lehrer (nach der Entscheidung) basierte auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Sodass insgesamt dieser Prozess von drei Schulen als positiv wahrgenommen wird. Dieser Prozess wird von den jeweiligen Schulleitern bestätigt. Die Lehrer und Projektleiter der Schulen D und E machen hingegen deutlich, dass das Projekt ein top-down-Prozess implizierte und die Initiative von der Schulleitung ausging. Durch das Zusammenspiel hinsichtlich der Initiative des Schulamts und des ohnehin schon bestehenden Interesses der Lehrer lässt sich vermuten, dass die These der Mikropolitik, dass bottom-up Prozesse als Implementierungsstrategie zu einer höheren Akzeptanz und Erfolg führen (vgl. Kuzmanovic 2003, S. 11) zutrifft.

[114] Es ist darauf zu verweisen, dass einige Lehrer erst nach dem Projektbeginn als Teilnehmer dazu gekommen sind.

6.1.2 Veränderungen aufgrund des Projekts

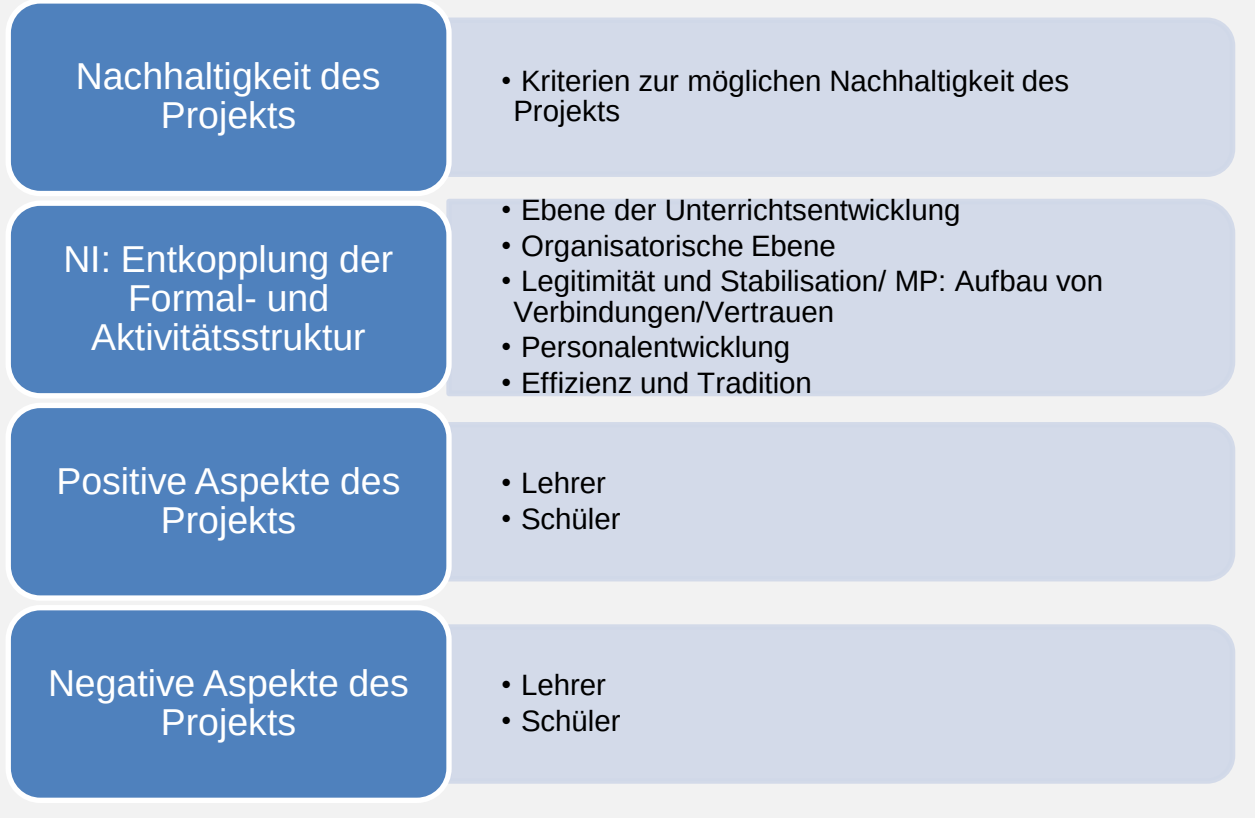

Abbildung 17: Veränderungen durch das Projekt

Wie in der Abbildung ersichtlich wird, wurden einige Subkategorien zu der Kategorie ‚Veränderung des Projekts' gebildet. Zunächst werden die positiven und negativen Aspekte der Projekte in den einzelnen Schulen betrachtet, bevor auf die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur eingegangen wird. Abschließend wird die Nachhaltigkeit des Projekts analysiert. Aufgrund der Vielfalt der Antworten zu den einzelnen Subkategorien, werden hinsichtlich des Erhalts der Übersichtlichkeit keine weiteren inhaltlichen Kategorien innerhalb des Abschnitts ‚Positive Aspekte des Projekts' gebildet.

Positive Aspekte des Projekts

Unterschieden wird in dieser Subkategorie nochmals zwischen den positiven Aspekten für die Lehrer einerseits und für die Schüler andererseits.

Ein positiver Effekt für die Lehrer stellt die Möglichkeit der Teamarbeit dar und die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (vgl. LA1, Z. 19, LB1, Z. 59, LC1, Z. 10, Z. 129-132, LC2, Z. 7-8, LE1, Z. 46, LE2, Z. 37-38). Dies wird von der Hälfte der Lehrer als positiv hervorgehoben:

> *„Dann kann man auch so bisschen vergleichen, wie es läuft im Unterricht. Das ist so, vom Referendariat hatte man das ja ganz oft und das fehlt dann, wenn man so als Neu-Lehrer hier reinkommt erst mal, da ist man so allein gelassen. Und da find ich schon diese gemeinsame Erarbeitung von Sachen ganz gut. Und dass man sich da nebenbei absprechen kann, wie liefs bei dir, wie liefs bei dir und so was. Das ist echt hilfreich. Und dann fühlt man sich auch eben nicht so ((lachend)) allein gelassen, weil man weiß, man macht's auch irgendwie richtig und in Absprache und so was" (LB1, Z. 59).*

Dieser „Gemeinsamkeitseffekt" (LC1, Z. 10) wird in einigen Interviews angesprochen und es impliziert auch eine Form von Entlastung: „Und ich hab das Gefühl, ich bin nicht alleine mit meinen Problemen. Das entlastet mich auch" (LC2, Z. 19-24).

Die Minimierung des „Einzelkämpfertums" (LE2, Z. 37, vgl. PLA, Z. 24) und der positive Aspekt der gegenseitigen Unterstützung, inklusive der geteilten Verantwortung, werden von fast allen Lehrern beschrieben (vgl. PLB, Z. 25). In diesem Zusammenhang wird auch der positive Austausch zwischen jüngeren und älteren Kollegen angesprochen (vgl. LB1, Z. 132-140, LC2, Z. 7-8, PLE, Z. 32). Auch die Verständigung durch regelmäßige Sitzungen, inklusive einer externen professionellen Beratung, erweist sich von Vorteil (vgl. LB2, Z. 55-58, LD2, Z. 24). Ebenso werden das freie Ausprobieren und die offene Kommunikation untereinander im Team hervorgehoben (vgl. LA1, Z. 101, vgl. LB2, Z. 55-58). Durch die freie Gestaltung bspw. der verschiedenen didaktischen Ansätze wird eine Vielseitigkeit gegeben (vgl. LC2, Z. 7-8, PLB, Z. 55) und eine Weiterentwicklung hinsichtlich einer pädagogischen Konzeption kann stattfinden (vgl. LC1, Z. 129-132, LC1, Z. 10). Positive Effekte des Projekts für die Lehrer sind auch Verbesserungen durch eine Art „Sonderstellung" (LC1, Z. 12) des Projekts. Dies inkludiert eine Bevorzu-

gung in der Stundenplanung gegenüber anderen Schulformen oder eine spezielle Ausstattung der Räume (vgl. LC1, Z. 12, LE1, Z. 46).

Für die Schüler, die an dem Projekt teilnehmen, sehen die Lehrer auch einige Vorteile, die im Folgenden beschrieben werden: Zunächst wird durch das individuelle Lernen eine Transparenz hinsichtlich der Unterrichtziele und -inhalte geschaffen. Dadurch erhalten die Schüler auch die Möglichkeit, in ihrem eigenen Tempo zu lernen (vgl. LA1, Z. 19, PLA, Z. 28) sowie ihre eigenen Schwerpunkte zu setzen. Somit wird der „Binnendifferenziertheit" (LD2, Z. 30) der Klasse Rechnung getragen. Auch der Druck, dass alle das Gleiche in der gleichen Zeit lernen müssen, wird durch das individualisierte Lernen genommen (vgl. ebd.). Die Schule B hat zudem die Schülervertreter zu Tagungen eingeladen, „um auch eine ganz deutliche Resonanz von den Schülern zu bekommen, die das übrigens sehr positiv aufgenommen haben" (PLB, Z. 37).

Das Ziel der Fachoberschule, nämlich die Studierfähigkeit der Schüler, wird auch optimiert, da diese ‚Eigeninitiative' lernen (vgl. LA1, Z. 19, LB1, Z. 49, Z. 105-106) und Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (vgl. LB1, Z. 105-106). Ein weiterer Aspekt ist die verbesserte Sozialkompetenz der Schüler. „Ich finde, für meine Klasse zumindest, mit der ich das gemacht habe, Verbesserungen so im Umgang miteinander. Also, dass die schon miteinander, die mussten jetzt ganz viele Gruppenarbeiten und so was eben machen. Mussten sich selber finden ganz oft im Unterricht und mussten sich gegenseitig helfen. Und das läuft. Das, find ich, ist richtig besser geworden" (LB1, Z. 49). Ein Lehrer beschreibt, dass die Schüler durch die gegenseitige Unterstützung im Team, mit mehr Freude und Interesse an die Arbeit gehen (vgl. LB3, Z. 52). Er schildert weiter, dass er sie bei Bedarf auch hat alleine lernen lassen. Jener Lehrer hatte für sich den Vorteil, dass sein Fach nicht prüfungsrelevant ist, und er so mit den Schülern ohne Druck arbeiten konnte (vgl. LB3, Z. 52-55). Lehrer LD2 hingegen macht an zwei Stellen im Interview deutlich, dass die Schüler einen gewissen Druck beim selbstgesteuerten Lernen benötigen: „Weil die wissen, das wird benotet. Weil sonst lassen sich einige da extrem viel Zeit und ja, die denken sich

auch wozu soll ich das aufschreiben, wenn das auch nicht gewürdigt wird, ne?“ (LD2, Z. 24-26).

Negative Aspekte des Projekts

Auch bei den negativen Aspekten des Projekts wird in den Ausführungen zwischen den Lehrern und Schülern differenziert.

Der am häufigsten genannte Aspekt hinsichtlich des Projekts für die Lehrer ist die Arbeitsbelastung bzw. die Zeitintensivität (vgl. LB1, Z. 59, Z. 129, LB2, Z. 153-157, LB3, Z. 126-129, LC1, Z. 12, LC2, Z. 56, PLA, Z. 28, PLB, Z. 49, PLD, Z. 14, PLE, Z. 44). Die erhoffte Arbeitsentlastung wurde bis zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht realisiert (vgl. LC2, Z. 56). Auch die erwartete Beratungs- und Diagnosezeit für einzelne Schüler in selbstgesteuerten Lernprozessen hat sich laut Aussage des Lehrers LC2 noch nicht bestätigt (vgl. ebd.). Neben dem zeitlichen Druck wird auch ein inhaltlicher Druck hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht und Materialien wahrgenommen. So beschreibt Lehrer LB2: „also ich, hab festgestellt, dass diese Abstimmung der Arbeitsblätter fordert sehr viel Fein-Arbeit. Da kommt es wirklich auf jede Formulierung an, wo Schüler schon scheitern könnten. Das hab ich unterschätzt“ (LB2, Z. 78). Das fehlende Wissen über Aufgabendidaktik und die Aufgaben eines Lehrers beim selbstgesteuerten Lernen wird von zwei Projektleitern angesprochen (vgl. PLC, Z. 43-46, PLD, Z. 22). Überdies haben zwei Lehrer festgestellt, dass das Erlernen von selbstgesteuerten Lernprozessen seitens der Schüler Zeit benötigt. Das „Kultivieren“ (LC2, Z. 8) einer neuer Lernstruktur dauert eine gewisse Phase.

Zudem werden die fehlenden räumlichen Strukturen für selbstgesteuertes Lernen von drei Lehrern und einem Projektleiter benannt (vgl. LA1, Z. 53, LB2, Z. 153-157, LD1, Z. 59-63, PLE, Z. 32). „Natürlich bräuchten wir ja eigentlich viel mehr Platz. Wir bräuchten viel mehr Computerarbeitsplätze. Die Schüler bräuchten viel mehr so eine Parzellierung, dass sie auch alleine mal arbeiten können. Das ist natürlich alles nicht gegeben“ (LA1, Z. 53).

Angesprochen werden zudem problematische Aspekte hinsichtlich der Lehrerrolle. Ein Lehrer hat festgestellt, dass er nicht nur selbstgesteuert arbeiten lassen kann, sondern auch „wieder frontale Phasen dazwischen schieben“ (LA2, Z. 34) muss. Er deutet dies als Rückgang in die alte Lehrerrolle: „Und dann bin ich wieder in der alten Rolle drin und erkläre ihnen was. Was ich ja eigentlich gar nicht so machen wollte, ja? Also deswegen sind wir jetzt ein bisschen in Fach X zurückgerudert und machen jetzt wieder vermehrt frontale Phasen“ (LA2, Z. 34). Die Veränderung der Lehrerrolle beschreibt LB3 vor allem bei älteren Kollegen als schwierig. Das Lernen der Lehrer, dass Schüler für ihren eigenen Lernprozess verantwortlich sind und nicht ausschließlich der Lehrer Schuld hat, an der schlechten Vorbereitung für Prüfungen, sei problematisch und „immer wieder [ein] Konflikt mit sich selbst. Und das ist denke ich, ist auch so ein Prozess, dieses veränderte Rollenbild ist immer noch ja es ist, ja der Prozess ist noch nicht abgeschlossen“ (LB3, Z. 126-129).

In der Schule B wird von beiden befragten Lehrern berichtet, dass sie unstrukturiert und ohne genaue Zielvorgaben in das Projekt gestartet sind. LB1 schildert dies wie folgt: „Und das war am Anfang noch nicht so ganz optimal, glaub ich, da wussten wir alle nicht so richtig, was das eigentlich bedeuten soll. Und wie wir das nun machen. Und sind einfach losgestartet, ne? So Projekt, zack, los. Und das war, glaub ich, jetzt so im Nachhinein, ein bisschen ungünstig“ (LB1, Z. 30). In dieser Schule wurde wenig in die Struktur des Projekts auf organisationaler Ebene investiert und es fehlen genaue Zielvorstellungen sowie Meilensteine (vgl. LB2, Z. 153-157).

Die beteiligten Lehrer der Schule E erkennen einen negativen Aspekt des Projekts in der Akzeptanz und in der Gewinnung von neuen Kollegen (vgl. LE1, Z. 44, LE2, Z. 26). Lehrer LE2 erläutert: „da braucht man einfach mehr Leute, um das vernünftig auszuarbeiten oder diese Vorstellungen, die wir haben, umzusetzen“ (LE2, Z. 26). Auch LB2 macht deutlich, dass mehr Lehrer im Projekt benötigt werden (vgl. LB2, Z. 153-157).

Auch für die Schüler gibt es, aus der Perspektive der Lehrer, einige negative Aspekte hinsichtlich des Projekts. Der Lehrer LA1 beschreibt auch die teilweise fehlende Akzeptanz seitens der Schüler (vgl. LA1, Z. 19). „Ja, die Schüler geben uns auch Rückmeldung, dass sie es anstrengend finden, alleine permanent, also was heißt permanent, ne, aber, schon die Arbeitsphasen, dass sie die für sich allein haben. Für sich zu strukturieren, das ist für die eine große Herausforderung“ (LA1, Z. 19). Auch der Lehrer LB2 und der Projektleiter PLA schildern, dass die Schüler große Schwierigkeiten haben, überhaupt selbstgesteuert zu arbeiten (vgl. LB2, Z. 53-54, PLA, Z. 28). Gründe dafür werden von vielen Lehrern genannt. Zum einen ist dies die fehlende Motivation (vgl. LA2, Z. 74). Diese macht der Lehrer LA2 daran fest, dass den Schülern nicht klar ist, warum sie selbstgesteuertes Lernen bzw. das Erlernen von Selbstständigkeit benötigen. Ihnen fehlen das Ziel bzw. das Verständnis und damit auch die Motivation (vgl. LA2, Z. 105-108). Des Weiteren hören die Schüler bei komplexen und schwierigen Aufgaben sofort auf (vgl. LA2, Z. 34) oder fordern instinktiv mehr Input-Phasen seitens der Lehrkraft (vgl. LB2, Z. 44). Eine Beratung von den Lehrern wird allerdings selten in Anspruch genommen (vgl. PLA, Z. 28). Die Schüler, so LB2, wussten zu Beginn häufig gar nicht, was selbstgesteuertes Lernen überhaupt ist. Der eingeführte Kompetenzbegriff sei vielen Schülern überhaupt nicht klar gewesen (vgl. LB3, Z. 52). Sein Kollege LB3 spricht die fehlende Lese- und Kommunikationskompetenz im Sinne von Problemformulierungen an und somit ein großes Hemmnis, um selbstgesteuert arbeiten zu können.

Der Lehrer LB2 (vgl. Z. 53-54) sowie LD1 machen deutlich, dass das selbstgesteuerte Arbeiten den guten Schülern zugutekommt, während die ohnehin leistungsschwacheren Schüler schlechter werden: „Also bis jetzt haben wir nur herausgefunden: den Guten bringt es was, die Schlechten fallen eher eigentlich hinten runter“ (LD1, Z. 130-131).

Nachhaltigkeit des Projekts

Die meisten Lehrer sind der Auffassung, dass das Projekt nachhaltig bzw. langfristig in der jeweiligen Schule angelegt werden kann. Allerdings koppeln sie diesen Aspekt an spezifische Bedingungen, die nachstehend konkretisiert werden.

LA1 führt aus, dass eine Nachhaltigkeit des Projekts nur gewährleistet ist,

> *„wenn wir in regelmäßigen Abständen die Gruppe zusammenführen und die, die sich da noch mit angeschlossen haben, ansonsten nicht. Das hat dieses Jahr gezeigt. Also entweder, man bleibt immer dabei und hat immer wieder neue Impulse und hält auch diese Gruppe beisammen, ja und bezieht neue Kollegen auch mit ein, oder das wird einschlafen, da wär ich schon der festen Überzeugung. Man muss permanent da dran bleiben" (LA1, Z. 38-41).*

Sein Kollege LA2 beschreibt jedoch, dass das Projekt dadurch nachhaltig angelegt sei, da alle FOS-Klassen das jetzt machen müssen. „Das ist jetzt auch schon in der Verordnung drin, dieses individuelle Lernen. Und jetzt müssen alle neuen Elfer-Klassen, die wir jetzt haben" (LA2, Z. 45-48, vgl. PLA, Z. 41-42). Auch der Lehrer LD1 beschreibt, dass „man am Ball bleiben muss" (vgl. LD1, Z. 59-63). „Es steht und fällt mit uns Lehrern, die das im Moment machen, und da irgendwen noch ins Boot holen, wenn wir sagen, wir machen das nicht mehr, ist die Sache tot" (LD1, Z. 74-79).

Der Lehrer LB1 beschreibt, dass er hofft, dass das individuelle Lernen langfristig implementiert wird, allerdings kann er sich derzeit kaum vorstellen, wie dies in die bestehenden Strukturen verankert werden soll (vgl. LB1, Z. 106-109). LB2 legt dar, dass die Nachhaltigkeit von dem Erfolg des Projekts abhängt. Dies impliziert die Akzeptanz der Schüler und Kollegen sowie die Intensität der Öffentlichkeitsarbeit. Er beschreibt das Projekt als eine „Modesache, wo es sich einfach erweisen wird ob die sich wirklich durchsetzt" (LB2, Z. 79-82). Auch Lehrer LD2 sagt, dass man am besten die Schüler befragt, ob das individuelle Lernen etwas genützt habe (vgl. LD2, Z. 51-55).

Der Lehrer LC1 macht die Langfristigkeit des Projekts in der Schulform von dem bestehenden Team abhängig. Hinsichtlich des Transfers auf andere Schulformen ist er kritisch. Dies hänge davon ab, wie ähnlich die Sichtweise der Kollegen sei und die generelle Akzeptanz des individuellen Lernens (vgl. LC1, Z. 29-36). Sein Kollege LC2 sieht diesen Aspekt optimistischer, indem er beschreibt:

> *„Aber eben ich hoffe, dass wir es schaffen durch Informationen und Gelegenheiten immer mehr Kollegen davon, davon zu überzeugen, dass es sinnvoll wäre so zu arbeiten. Ich denke der Kreis kann größer werden. Und wenn er dominierend ist, dann kann er irgendwann im Berufsfachschulbereich dominierend sein. Ich bin fest davon überzeugt, dass die Grundidee eigentlich in allen Bildungsbereichen relevant wäre, weil die Grundidee auf den Annahmen, die eigentlich für egal welchen Bildungsbereich gelten, basiert. Nämlich Heterogenität ist da, Heterogenität würde am besten sich entwickeln können und individuell entwickeln können, wenn man die Individualität zulässt" (LC2, Z. 27-28).*

Die Lehrer der Schule E machen die Nachhaltigkeit deutlich von der Gewinnung weiterer Kollegen abhängig. Teilweise greift das Konzept schon auf andere Bereiche, allerdings nur in bestimmten Fächern (vgl. LE1, Z. 67-68). Beide äußern sich für das Projekt, sind aber skeptisch, ob sich genug Teilnehmer finden lassen. Zwei Projektleiter erläutern, dass sie das Projekt demnächst dem Kollegium vorstellen möchten, um Transparenz herzustellen und möglicherweise neue Kollegen gewinnen zu können (vgl. PLB, Z. 62-67, PLC, Z. 46-48).

Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur

Die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur[115] ist eine deduktiv gebildete Kategorie und weist folgende Subkategorien auf: Ebene der Unterrichtsentwicklung, Organisatorische Ebene, Legitimität und Stabilisation sowie Effizienz und

[115] Definition: „Während sich die Organisationsmitglieder veränderungsbereit und reformwillig präsentieren und durch ihren ‚talk' signalisieren, dass sie die angestrebten Veränderungen der Organisation und deren Zielsetzung kennen und mittragen, dominiert auf der ‚action'-Ebene ‚business as usual', da Routinen und hergebrachte Verhaltens- und Deutungsmuster weiter gültig sind" (Schaefers 2008, S. 228, vgl. Weick 1976, S. 92).

Tradition. Da es um die Entkopplung zweier Ebenen geht, werden die Ebene der Organisation und des Unterrichts gemeinsam betrachtet. Zunächst wird die Unterrichtsebene analysiert und je Schule erläutert, wie im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens der Unterricht abläuft sowie mit welchen Methoden bzw. Unterrichtsmaterialien gearbeitet wird. Danach werden die Veränderungen auf organisatorischer Ebene beleuchtet.

In der Schule A wird mit sogenannten Selbstlernskripten gearbeitet. Die Schüler haben pro Woche sechs Stunden Zeit, selbstgesteuert an verschiedenen Skripten zu arbeiten. Sie können frei entscheiden was, mit wem und wo sie arbeiten möchten. Diese Selbstlernstunden finden in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathe und dem Schwerpunktfach statt. Die Selbstlernskripte werden von den jeweiligen Lehrern (teilweise auch im Team) ausgearbeitet bzw. erstellt (vgl. PLA, Z. 18).

In der Schule B wird das Projekt ‚Individuelles Lernen (IL)' in den normalen Unterrichtsalltag (bzw. in die normalen Unterrichtsstunden) in den Fächern Deutsch, Mathe Englisch, Religion, Politik, Chemie, Biologie und in weitere Schwerpunktfächer integriert (vgl. PLB, Z. 31, LB1, Z. 34). Im Schuljahr 2010/2011 war es möglich, zusätzlich zwei IL-Stunden für jede Klasse zu blocken, „wo eben speziell dann die Schüler selbstständig entscheiden durften, beschäftigen sie sich jetzt mit den Englisch-Aufgaben oder mit den Deutsch-Aufgaben oder mit sonst was für Aufgaben. Sodass die dafür genutzt werden sollten hauptsächlich. Aber ansonsten war es im normalen Unterrichtsalltag" (LB1, Z. 35). Der Lehrer LB3 beschreibt seinen Unterrichtsalltag wie folgt:

> *„Also ich starte eigentlich immer mit einer kurzen Abfrage, wer grade was macht. Biete kurzen Vortrag an eingangs. Also wohl auch immer in Absprache. Ich hab jetzt dann Listen ausgehangen, da können die Schüler eintragen, wo sie worüber eine Information von mir brauchen. So starte ich. Dann haben wir eine Arbeitsphase von ungefähr je nachdem 45 bis 60 Minuten. Da arbeiten die Schüler jeder für sich. Notieren sich wie weit sie sind, was gut gelaufen ist, wo sie Fragen haben und zum Ende bündeln wir*

nochmal. So, das ist so ein grundsätzlicher Ablauf" (LB3, Z. 70-71). Zudem kommen Phasen, in denen im Plenum Fragen diskutiert werden.

In der Schule C ist das Projekt auch in den „ganz normalen Stundenplanrhythmus" (PLC, Z. 26) eingefügt, d. h. das einige Stunden selbstgesteuert gearbeitet wird. Diese Schule arbeitet mit dem Konzept in allen Lernfeldern in der einen speziellen Schulform. Zu Beginn des Schuljahres wird eine Orientierungsfahrt organisiert. Der Unterricht geschieht dann meist skriptbasiert oder auf der Grundlage von Arbeitsblättern (vgl. LC1, Z. 27-28), welche die Schüler selbstgesteuert bearbeiten. Es wird bspw. auch mit einer Lernlandkarte gearbeitet: „Wir haben diese sieben Module in Fach X und die Aufgaben stehen alle zur Verfügung, Informationsmaterialien und Übungsaufgaben, Übungsklausuren. Die Schüler entscheiden selbst, an welchem Thema sie arbeiten und wann sie eine Klausur schreiben. Das heißt, wir schreiben eigentlich jede Woche Klausuren und jeder Schüler arbeitet an einem anderen Thema" (PLC, Z. 20).

Die Schule D arbeitet im Rahmen des Projekts in den Fächern Mathe, Deutsch, Englisch und den jeweiligen vier Fachrichtungen. Dabei wird ein Fach je drei Monate selbstgesteuert angeboten. Die Schüler arbeiten in der Woche zusätzlich zwei Mal zwei Stunden selbstgesteuert an Aufgaben. „Es gibt so einen Aufgabenpool, da fischen sie sich was raus und jeder arbeitet an dem, was wir ja, was ihm gefällt, was ihm liegt, was er sich zutraut, oder thematisch was ihn anspricht" (LD1, Z. 64-69). Diese Struktur impliziert, dass der Fachlehrer nicht anwesend ist, sondern nur eine betreuende Lehrkraft (vgl. LD1, Z. 53-58). Dies wird von dem Projektleiter wie folgt erläutert:

„Das ist auch durchaus so gewollt. Das heißt, es gibt eine Trennung zwischen der Aufsicht und der Begleitung in der IL-Stunden und der fachlichen Betreuung. Hatte teilweise organisatorische Gründe anfangs, hat aber auch teilweise inhaltliche Gründe. Organisatorisch war es deshalb nicht möglich, weil man ja nicht, wenn man das vierteljahrweise aufteilt, kann man ja nicht im Stundenplan ein Vierteljahr den E-Technik-Lehrern, Vierteljahr den Mathelehrer, Vierteljahr den Deutschlehrer und Vierteljahr den Englischlehrer da hineinsetzen. Das bricht ja jeden Stundenplan auf,

ja? Und es hat aber auch durchaus fachliche Aspekte. Oder didaktische Aspekte. Insofern, dass man aus dieser Lehrerrolle rauskommt. Also das haben wir hinterher gemerkt. Also das war auch in diesen Diskussionen mit den anderen schon ganz interessant. Die haben das eigentlich dann auch noch mal bestätigt. Die haben natürlich teilweise, wenn man sich mit den Leuten unterhält auch gesagt, wenn man selber die Aufgaben stellt und vorne sitzt, kommt man sehr schnell wieder in diese Unterrichtssituation. Weil die Schüler wissen, der ist der Fachmann, der hat die Aufgaben gestellt, jetzt hilf mir doch mal. Und man ist natürlich auch sehr schwer, es fällt sehr schwer dann zu sagen, nee, jetzt sind wir aber in einer besonderen Situation, so nach dem Motto, Schild aufgestellt, jetzt SL, ne? Hallo, hier, ne? Jetzt sag ich mal nix. Sondern man fällt schnell in die alten Rollenmuster zurück" (PLD, Z. 10-14).

Ein Lehrer beschreibt, dass er mit sogenannten Mappen arbeitet, in denen Aufgaben enthalten sind. Sein Kollege erläutert, dass auch mit Bewertungsbögen i. S. von Selbsteinschätzung gearbeitet wurde. „Die mussten sie nach jeder Doppelstunde ausfüllen. Und das haben wir abgeschafft nach dem einen Jahr, weil wir uns das angeschaut haben und es stand nur Blödsinn drin. Selten, dass jemand wirklich gesagt hat, okay da hatte ich Fragen, das habe ich nicht verstanden, das würde ich gerne noch mal mir durchlesen oder so" (LD2, Z. 98-100).

In der Schule E wird in den Fächern Mathe, Deutsch, Englisch und in einem Schwerpunktfach das Projekt in den Unterrichtsalltag integriert. „Wir haben im Stundenplan nichts, was darauf hindeutet, dass die jetzt selbstgesteuert arbeiten" (PLE, Z. 22). Die befragten Lehrer arbeiten bspw. viel mit einer computergestützten Lernplattform in einem Fach (vgl. PLE, Z. 21). Des Weiteren erläutert ein Lehrer: „Also, ich biete dann immer ein paar Input-Phasen an, das ist vorher aber auch eine Absprache, wo ich frage, was wünscht ihr euch, was wollen wir nächste Stunde machen, was wünscht ihr euch von mir. Und dann gebe ich das gerne. Und, die Schüler können dann relativ schnell eigentlich auch abwägen. Brauche ich den Frontal-Input oder brauche ich den nicht" (LE1, Z. 24). Sein Kollege

schildert weiterhin, dass er ein Lerntagebuch führen lässt und mit Mappen arbeitet.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang ein schulübergreifender Aspekt. LA1 berichtet beispielsweise, dass die Lehrer zu Beginn des Projekts sehr selbstgesteuert haben arbeiten lassen. „Und dann haben wir gemerkt, das haben wir über die Schüler hinweg entschieden. Jetzt haben wir kleinere Pakete geschnürt und haben auch immer wieder Phasen, wo wir immer wieder alles auch zusammenpacken an Inhalt, also zusammenführen. Und da sind wir eigentlich wieder einen Schritt wieder zurückgegangen“ (LA1, Z. 36-37). Er beschreibt, dass man wieder in alte Strukturen zurückgefallen ist, „weil sie auch ihren Sinn haben, in Schulen“ (ebd.). Dieser Rückfall in alte Strukturen wird auch von den Lehrern LB1 sowie LE1 beschrieben. Zuerst wurde sehr schülerzentriert gearbeitet, bevor festgestellt wurde, dass die Schüler sich alleine gelassen fühlen und mehr Struktur bzw. Fixpunkte benötigen, wo Inhalte auf den gleichen Stand gebracht werden (vgl. LB1, Z. 98-99). Der Lehrer LE1 hat dies auch festgestellt und arbeitet nun wieder vermehrt mit Input-Phasen (vgl. LE1, Z. 24)

Auf der organisationalen Ebene finden sich in allen Schulen ähnliche Veränderungen wieder, die aufgrund des Projekts vorgenommen wurden. Zum einen sind dies räumliche Veränderungen. Die Schüler können sich bspw. in Schule A in mehreren Räumen und Sitzgelegenheiten auf dem Flur verteilen oder in sogenannten Selbstlerninseln arbeiten (vgl. LA2, Z. 41-42, LB1, Z. 84-97). In allen Schulen liegen die beteiligten Projektklassen nebeneinander und auch die Stunden sind parallel gesteckt, sodass Lehrer sowie Schüler optional zusammenarbeiten können (vgl. PLA, Z. 18, LB3, Z. 68-69, PLC, Z. 20, LD1, Z. 53-58, LE2, Z. 41-44, PLD, Z. 66, PLE, Z. 16-22). In einigen Schulen wurden zusätzlich Medien (Computer etc.) angeschafft sowie eine kleine Bibliothek eingerichtet (vgl. LB3, Z. 68-69, LB1, Z. 84-97, LC1, Z. 12, Z. 24, PLC, Z. 37-42) und die Möglichkeit offeriert, Kopien und Materialien nicht selbst bezahlen zu müssen (vgl. LB3, Z. 68-69).

Ein weiterer Aspekt hinsichtlich der organisationalen Veränderungen sind die regelmäßigen Treffen der beteiligten Projektlehrer in einem Team und der damit verbundene Austausch sowie die Weiterentwicklung des Projekts. Dies wird von Lehrern an drei Schulen als organisatorisches Kriterium erwähnt (vgl. LC1, Z. 24-27, LA2, Z. 41-42, LB1, Z. 84-97, PLB, Z. 30-39, PLD, Z. 30, PLE, Z. 16-22).

Von den Projektleitern wird explizit die Kategorie der Personalentwicklung (neue Kategorie Stufe 2) benannt. Sie erläutern, wie sich das Team zusammensetzt und in welchen Klassenstufen die Lehrer unterrichten. Bspw. arbeitet die Schule A in festen Klassenteams sowie in Fachteams zusammen (vgl. PLA, Z. 18).

Effizienz und Tradition[116]

Zum einen sind die räumlichen Strukturen der einzelnen Schulen zu nennen, die das Projekt in ihrer Effizienz und Umsetzung hemmen. So fordert bspw. Lehrer LA1 mehr Computerarbeitsplätze oder kleinere parzellierte Arbeitsgelegenheiten für die Schüler (vgl. LA1, Z. 50-53, PLA, Z. 28). Auch sein Kollege LA2 moniert dies und betont, dass durch die fehlenden Räumlichkeiten das Projektkonzept nicht vollständig umgesetzt werden kann (vgl. LA2, Z. 74). Auch Lehrer LB2 sieht eine generelle Ausstattung der Räume, wie bspw. Smartboards oder Gruppentische als eine notwendige Voraussetzung für individuelles Lernen (vgl. LB2, Z. 113-118). Eine Bibliothek oder Selbstlernräume für die Schüler werden von dem Lehrer LE1 für unabdingbar gehalten (vgl. LE1, Z. 39-42). Auch ein Großraumbüro für die Lehrer, um die Möglichkeit der Teamarbeit zu optimieren, wird angesprochen (vgl. LB2, Z. 113-118). Jedoch ist allen Lehrern bewusst, dass diese Ressourcen bzw. die Gebäudestrukturen der Schulen dafür nicht vorhanden sind (vgl. LA1, Z. 50-53, LB2, Z. 113-118).

[116] Definition: „Die Formalstruktur einer Organisation ist dann weniger orientiert an den Erfordernissen einer effektiven wie effizienten Aufgabenbearbeitung und Problemlösung, sondern spiegelt die gegenwärtigen Trends und Moden in der Organisationsgestaltung wider“ (Schaefers 2009, S. 308).

Zum zweiten werden die vorhandenen bzw. traditionellen Prüfungsformen angesprochen, die für das Projekt an sich bzw. für das individuelle Lernen nicht zuträglich sind (vgl. LE2, Z. 51-52, LE1, Z. 39-42, PLB, Z. 72-73, PLD, Z. 25-26). So erläutert Lehrer LB2:

> *„die Abschlussprüfung. Ist halt, ein irrsinniger Klotz, die ist halt nicht flexibel. Vom Lerntempo. Da müssen die Lerninhalte nachher feststehen, da, dieses müssen die Schüler weiterhin können. Das ist natürlich sehr erschwerend. Wenn man jetzt, eine individuelle Prüfung machen könnte, und die Schwerpunkte da setzen könnte wo die Schüler auch, dann inhaltlich, angekommen sind, wäre das Ganze viel viel entspannter" (LB2, Z. 113-118).*

Auch der Lehrer LC1 betont, dass Klassenarbeiten in diesem Projektzusammenhang nicht mehr so effizient seien (vgl. LC1, Z. 55-62). Sein Kollege erläutert weiter:

> *„Ja, ich würde gerne Klassenarbeiten abschaffen, die behindern einen ungemein. Aber das ist relativ schwierig. Also ich würde gerne statt Noten würde ich gerne Gutachten schreiben. Aber das ist, also da hat auch, das ist nichts schulspezifisches, sondern das ist einfach verordnungsspezifisch. Also da können wir nicht rein im Moment. Also das ist sicherlich, wäre das sicherlich extrem hilfreich, wenn ich statt Noten eine halbe DIN A4 Seite über einen Schüler schreiben dürfte, in dem ich meine Wahrnehmungen protokolliere und darlege. Mit vielleicht schon Hinweisen" (LC2, Z. 41-46).*

Die Stundentaktung ist der dritte Aspekt in dieser Subkategorie. Einige Lehrer beschreiben, dass die starre Stundentaktung das Projekt bzw. die Art des Lernens hemmt (vgl. LB3, Z. 102-105, LE1, Z. 83-84, PLB, Z. 72-73). Aber auch hier ist den Lehrern bewusst, dass dies in den gegebenen Schulstrukturen nicht anders machbar ist. Lehrer LE2 erläutert hierzu: „Logischerweise sind wir pragmatisch vorgegangen und haben unsere Ideen natürlich auf gewisse Dinge angepasst. Also auf einen 90-Minuten-Rhythmus sozusagen. Also, logischerweise hat man eher geguckt, hey, wie kriegt man das in so einem Rhythmus hin, als jetzt

zu sagen, wir fordern jetzt, komplett aus diesem 90-Minuten-Rhythmus raus zu sein“ (LE1, Z. 83-84).

Letztlich werden noch kleinere Aspekte benannt, die das Projekt hemmen, von der Schulstruktur oder von den Verordnungen allerdings so vorgeschrieben sind. Dies sind zum Beispiel das Führen des Klassenbuchs inklusive Fehlzeiten (LC1, Z. 55-62), die Brandschutzbestimmungen (LB3, Z. 102-105) und die Aufsichtspflicht der Schüler. In einer Schule dürfen diese nur im Klassenraum lernen und so ist die Arbeit in Kleingruppen in verschiedenen Räumlichkeiten der Schule unmöglich.

> *„Das sind mir jetzt strukturell die Hände gebunden. Ich versteh natürlich auch den stellvertretenden Schulleiter mit Aufsichtspflichten und so weiter, dass er sagt, das geht nicht. Und ab da behindern wir uns. Das schränkt das Projekt unnötig ein, das sind jetzt Sachen[,] die wurden uns wieder aufgedrückt, haben wir jetzt zu berücksichtigen. Aber auch da wird das Projekt irgendwo wieder beschnitten, ne. Da kommen wir nicht dahin, was wir eigentlich beabsichtigen. Und wenn ich hinterher nur meinen Raum zur Verfügung hab, 25 Schüler vor mir habe, ja, dann steh ich hinterher an der Tafel, was soll ich denn dann sonst machen? Die Rahmenbedingungen werden halt den dem Maße nicht geschaffen“ (LD1, Z. 87-91).*

Ein Projektleiter spricht die traditionelle Schulkultur an, die für das Projekt nicht förderlich ist:

> *„Die einzelnen Fachbereiche arbeiten immer noch sehr autonom. Das ist so Tradition. Wir haben sowieso die Freiheit des einzelnen Lehrers, die Autonomie des einzelnen Lehrers. Auch Autonomie der Fachbereiche war immer sehr unangetastet von der Schulleitung aus. Es war alles nach unten in eine eigene Verantwortung gegeben. Und eine Steuerung von oben, wie sie jetzt da ist, ist unser Kollegium überhaupt nicht gewöhnt. Das heißt also eben, dass da auch Traditionen existieren, die man auch oft als Widerstand irgendwo wahrnimmt oder als Nicht-Erkennen, dass man was machen müsste, keine Einsicht, in Veränderungsnotwendigkeiten. Das ist vielleicht, die stärkste Tradition, mit der wir zu kämpfen haben, dass wir an*

vielen Stellen meinen, wir sind doch so eigentlich richtig aufgestellt“ (PLE, Z. 55-56).

Bei einigen Lehrern schwingt dieser Aspekt auch in den Aussagen mit, hinsichtlich der Akzeptanz des Projekts. Sie geben an, dass einige Kollegen diesen neuen Entwicklungen nicht trauen und lieber ihren alten herkömmlichen Unterricht gestalten (vgl. PLE, Z. 62, LB1, Z. 129, LC2, Z. 31, LD1, Z. 99, LE2, Z. 27-28)
Insgesamt betonen die Lehrer allerdings, dass ihnen von der Schulleitung Freiheiten und Gestaltungsspielräume bei der Umsetzung des Projekts gegeben wurden (vgl. LA1, Z. 50-53, LB1, Z. 120-121, LC1, Z. 55-62).

Legitimität und Stabilisation durch Aufbau von Verbindungen und Vertrauen[117]

Hinsichtlich dieser deduktiv erstellten Subkategorie (basierend auf beiden Theorien) können bspw. die Aussagen des Lehrers LB2 eingesetzt werden, der veranschaulicht, „im Endeffekt haben wir als Fachlehrer dann eh die freie Hand, das noch mal etwas anders zu spezifizieren [hier ist die Ausgestaltung des Unterrichts gemeint, Anm. d. Forscherin]“ (LB2, Z. 145-146). Auch der Kollege LC2 erläutert, dass der Abteilungsleiter ohnehin viel zu tun hat, und die Kollegen in den Fächern freie Hand bei der Unterrichtsgestaltung haben (vgl. LC2, Z. 54). In der Schule E „darf sozusagen jeder Fachbereich vor sich hin wurschteln, wie er will. Es gibt keine Abstimmung insgesamt“ (LE1, Z. 72, vgl. PLE, Z. 63-68). LE2 verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass auch die Schulleitung zwar über die Ergebnisse informiert wird, aber „sich auch nicht so eingemischt oder Ziele formuliert hat“ (LE2, Z. 61-62), was als positiv wahrgenommen wird.

Auch bei der Frage nach den Entscheidungsträgern wird deutlich, dass die Lehrer im Unterricht selbst die Freiheit haben und der Projektleiter dort nicht entscheidungsbefugt ist (vgl. PLB, Z. 84-91, PLC, Z. 73-78) bzw. das Team an sich einen Entschluss trifft.

[117] Definition: „Strukturen sind voneinander und von fortlaufenden Aktivitäten entkoppelt. Anstelle von Koordination, Inspektion und Evaluation wird eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens verwendet“ (Meyer; Rowan 1977, S. 28).

Die Sichtweisen der Schulleiter: Veränderungen aufgrund des Projekts

Durch das Projekt haben sich zum einen andere Bildungsgänge bzw. Bereiche dazu entschlossen, an dem Projekt teilzunehmen (vgl. SLA, Z. 72, vgl. SLC, Z.10-12); zum anderen zeigt sich eine wirkliche Arbeitsentlastung bei den Lehrkräften (vgl. SLA, Z. 72-74). Des Weiteren wird die Teambildung (vgl. SLB, Z. 15-16, SLC, Z. 10-12) als positiver Aspekt formuliert. Hinsichtlich der positiven Effekte für die Schüler gibt es keine Nennungen. Die negativen Effekte sehen zwei Schulleiter in dem Misstrauen des Kollegiums (vgl. SLA, Z. 23-24) und in der zu späten Entwicklung von Projektzielen- und Strukturen (vgl. SLB, Z. 18). Auch hier gibt es keinen Bezug zur Schülerschaft. Es zeigt sich, dass die Nennungen den Aussagen der Lehrer und Projektleiter ähneln.

Organisatorische Änderungen hat es hinsichtlich der Stundenplanung, der Räume, zusätzlicher Ressourcen (u. a. Medien) und hinsichtlich des Personals gegeben (vgl. SLA, Z. 55-56, SLB, Z. 42, SLD, Z. 15-16, SLE, Z. 29-32). Der Schulleiter SLC erläutert, dass ein ganz neues Curriculum auf der organisatorischen Ebene entstanden ist (vgl. SLC, Z. 10).

Hinsichtlich der unterrichtlichen Ebene wird die Veränderung der Lehrerrolle angesprochen (vgl. SLA, Z. 62) und die damit verbundene Schülerzentrierung (vgl. SLC, Z. 28, SLD, Z. 20) sowie die Einführungstage als Konzept an der Schule C (vgl. SLC, Z. 28). Nur der Schulleiter der Schule E beschreibt das Konzept im Fach Mathematik an seiner Schule etwas detaillierter (SLE, Z. 33-36).

Diese Aussagen spiegeln letztlich die These der Legitimität und Stabilisation wider. Die Schulleiter haben wenig bis gar keinen Einblick, was in den einzelnen Stunden passiert bzw. wie das unterrichtliche Konzept des selbstgesteuerten Lernens aussieht (vgl. SLB, Z. 76, SLC, Z. 28, SLD, Z. 27-28, SLE, Z. 33-35). Die Schulleiter erläutern, dass die Entscheidung bei den Lehrkräften liegt. Der Schulleiter SLC schildert, dass er es bisher vermieden hat, Unterrichtsbesuche durchzuführen, weil dies als Kontrollbesuch wahrgenommen werden könnte (vgl. SLC, Z. 28).

Bezüglich der Kategorie Tradition und Effizienz werden von den Schulleitern ähnliche Aussagen getroffen. Angesprochen werden die traditionellen Abschlussprüfungen (vgl. SLA, Z. 98, SLB, Z. 38-42, SLE, Z.130) sowie die Stundentaktung (vgl. SLA, Z. 105, SLB, Z. 63-68, SLE, Z. 47-50).

Interpretation der intra-organisationalen Kategorie: Veränderungen aufgrund des Projekts (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Hintergrund der Frage nach den Veränderungen des Projekts ist u. a. die These der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur. Hinsichtlich der Vielfalt der genannten positiven und negativen Effekte der Projektimplementierung kann hier festgehalten werden, dass keine Entkopplung der beiden Ebenen stattgefunden hat. Werden die neuen Lehr-/Lernarrangements in den einzelnen Schulen beschrieben, wird deutlich, dass in jeder Schule Veränderungen stattgefunden haben.[118] Hiermit sind auch die positiven bzw. negativen Aspekte der einzelnen Projektstrukturen impliziert. Ebenso sind organisationale Strukturen wie bspw. regelmäßige Teamsitzungen, Personaländerungen, Neuregelungen hinsichtlich der Räume und Stundenpläne, eine generelle Ausstattung mit Ressourcen, reformiert. Dies bestätigt auch die Annahme, dass die meisten Lehrer der Auffassung sind, dass das Projekt unter bestimmten Bedingungen an der Schule nachhaltig angelegt werden kann und muss.

Die These des Neo-Institutionalismus hinsichtlich der Effizienz und Tradition besagt, dass die Formalstruktur einer Organisation weniger orientiert ist an den Erfordernissen einer effektiven bzw. effizienten Problemlösung, sondern die gegenwärtigen Moden einer Organisation wiederspiegelt. Diese Differenz kann in den organisationalen und behavioralen Strukturen der einzelnen Schulen wiedergefunden werden. Dies sind bspw. die fehlenden räumlichen Strukturen für

[118] In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass hiermit nicht die Konzepte des selbstgesteuerten Lernens hinsichtlich einer wissenschaftlichen Definition gemeint sind. Es ist diskussionswürdig, inwieweit die bestehenden Konzepte einer wissenschaftlichen Analyse hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens standhalten würden. Diese Analyse würde allerdings in diesem Zusammenhang nicht zielführend hinsichtlich der Thematik der vorliegenden Forschungsarbeit sein.

individuelles Lernen, die traditionellen Prüfungsformen und die strikte Stundentaktung, die an den meisten Schulen vorherrscht. Auch die traditionelle Schulkultur bzw. die Sichtweisen vieler Kollegen sind für das Projekt nicht förderlich. Jedoch muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Konzepte des individuellen Lernens an den Schulen gerade erst begonnen haben, die möglichen Mittel und Ressourcen begrenzt sind und erst ein geringer Teil des Kollegiums in diesen neuen Strukturen arbeitet. Somit kann eine Differenz zwischen Effizienz und Tradition in einem solchen Stadium als legitim angesehen werden.

Die deduktiv generierte neo-institutionalistische Kategorie der ‚Legitimität und Stabilisation' korrespondiert mit der deduktiv erstellten mikropolitischen Kategorie ‚Aufbau von Verbindungen und Vertrauen'. Das Konzept der Legitimität und Stabilisation impliziert, dass jene Organisationen, die isomorph mit den Mythen ihrer institutionellen Umwelt sind, ihre internen organisationalen Strukturen voneinander koppeln und „anstelle von Koordination, Inspektion und Evaluation wird eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens verwendet" (Meyer; Rowan 1977, S. 29). Altrichter und Posch als Mikropolitiker sehen ein Vertrauensverhältnis als Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit einer Organisation, da eine stetige Kontrolle zu kostenintensiv wäre (vgl. 1996, S. 106). Diese Prozesse, unabhängig von den ursprünglichen Beweggründen, können in den Interviews bestätigt werden. Den Lehrern wird die Ausgestaltung des Unterrichts völlig überlassen, der Projektleiter hat keinen Einblick in diese unterrichtlichen Prozesse. Auch die Schulleiter wissen kaum etwas über die unterrichtliche Gestaltung bzw. das Projektkonzept. Sie überlassen dies den Lehrkräften. Auch auf dieser Ebene der Aussagen wird somit diese These unterstützt.

6.1.3 Mitglieder des Projekts

Im Rahmen dieser Kategorie wurde danach gefragt, wer die Entscheidungsträger des Projekts sind, wie die Teamarbeit funktioniert bzw. welche Strategien bei Zieldiversitäten angewendet werden. Da die Antworten heterogen sind, werden die Prozesse der einzelnen Schulen definiert.

In Schule A gibt es zu der Frage des Entscheidungsträgers unterschiedliche Antworten. Der Lehrer LA1 beschreibt, dass zwar der Projektleiter die Sachen anbahnt, aber die Projektgruppe letztlich entscheidet. „Also, der PLA leitet das an und lädt ein und hat so die Fäden in der Hand, wenn wir uns zusammensetzen. Da habe ich nie das Gefühl, dass da irgendjemand ist, der mir da so irgendwas so aufdrückt. Man kann immer seine Meinung dazu kundtun, und das ist immer eine sehr demokratische Geschichte, wie Entscheidungen gefällt werden. Das wird nicht einfach aufgedrückt“ (LA1, Z. 60-61). Der Lehrer LA2 führt hingegen aus, dass der Projektleiter der Entscheidungsträger ist. Der Projektleiter differenziert zwischen inhaltlichen Entscheidungen, die das Team demokratisch entscheidet, und organisatorischen Aspekten, welche die Projektleitung festsetzt (vgl. PLA, Z. 60-61). Hinsichtlich möglicher Differenzen äußern sich Lehrer LA1 und LA2 dahingehend, dass dieses Problem bisher nicht aufgekommen sei, da sich die Projektgruppe bisher sehr einig ist und harmonisch zusammenarbeitet. Die Begründung sieht der Lehrer LA1 darin, dass die beteiligten Lehrer sehr überzeugt von der Projektidee sind und einen ähnlichen Arbeitsstil haben. Er erläutert allerdings weiter, dass im kommenden Schuljahr neue Kollegen hinzukommen, die nicht so angetan sind, von dem Projekt und dass dort folglich Schwierigkeiten auftreten könnten (vgl. LA1, Z. 42-47).

Zwei Lehrer der Schule B beschreiben, dass zwar der Projektleiter die Verantwortung übernimmt, aber letztlich das Team die Entscheidungen trifft (vgl. LB2, Z. 139-144, LB3, Z. 118-119). Der Lehrer LB1 beantwortet die Frage nach dem Entscheidungsträger mit der Funktion des Projektleiters. Er beschreibt weiter, dass es schwierig sei, da der Projektleiter gleichzeitig Abteilungsleiter sei „und dann eben so zwischen allen Polen steht, und ich glaub, das ist ein bisschen schwierig für das Projekt. Da müsste noch mal so eine Zwischeninstanz sein, die so bisschen auch noch mal vielleicht Arbeiten übernimmt und sich da mit bestimmten Entscheidungen ja, beauftragt“ (LB1, Z. 142-145). Der Projektleiter selbst erläutert, dass die organisatorischen Entscheidungen in seinem Aufgabenbereich liegen, die unterrichtlichen Aspekte in dem Bereich der einzelnen Kollegen (vgl. PLB, Z. 84-91). Die Frage nach Strategien bei Zieldiversitäten wird

dahingehend beantwortet, dass keine grundlegenden Differenzen in der Projektgruppe existieren (vgl. LB1, Z. 110-114, LB2, Z. 85-100, PLB, Z. 68-69). Gibt es kleinere inhaltliche Aspekte, wird sich relativ schnell geeinigt (vgl. ebd.). Eine Strategie ist bspw. das Ausdiskutieren bestimmter Aspekte oder das Zurückstellen von unstimmigen Punkten. Lehrer LB3 exemplifiziert, dass die Lehrer generell Schwierigkeiten haben, Ziele genau zu formulieren. Letztlich wird danach geschaut, welche Schnittmengen die verschiedenen Meinungen aufweisen, um so einen Konsens zu schaffen (vgl. LB3, Z. 92-97).

Ein Lehrer der Schule C differenziert die Entscheidungsträger in verschiedene Ebenen. Zum einen ist das der Koordinator/Beauftragter der Schulformen und zum anderen der Projektleiter sowie die Klassenlehrer, die Entscheidungen treffen (vgl. LC1, Z. 109-114, PLC, Z. 73-79). Er betont, dass die Entscheidungen jedoch als bottom-up-Prozess ablaufen. Hinsichtlich Zielformulierungen und inhaltlicher Abstimmungen wird der pädagogische Tag genannt, an dem die Projektlehrer sich treffen und austauschen. Hier wird geschaut, „welche Gemeinsamkeiten wir denn überhaupt haben. Zum Beispiel begrifflich, was ist individualisiertes Lernen? Und ausgehend davon kann man dann Entscheidungen treffen“ (LC1, Z. 109-114). Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Lernfelder hat jeder Lehrer sein Wissen eingebracht und diese verschiedenen Aspekte wurden letztlich zusammengebaut (vgl. ebd.). Zur Optimierung des Zusammenarbeitens schlägt er vor, ein pädagogisches Grundkonzept zu entwerfen, indem die Ziele und Vorstellungen klar definiert sind (vgl. PLC, Z. 49-50). Übersichtspläne zur besseren Transparenz und Absprache der Lehrer untereinander (bspw. Beginn und Ende eines Lernfeldes) wurden bereits verfasst. Sein Kollege LC2 verdeutlicht, dass in den Zweierteams oftmals Arbeitsaufgaben individuell erledigt werden und diese schlussendlich verknüpft werden (vgl. LC2, Z. 37-40). „Es ist signifikant, dass wir immer die gleichen Probleme erkennen. Also eine gleiche, eine ähnliche Problemwahrnehmung und bei der Lösungssuche gibt‘s dann halt einfach den Vorteil, dass zwei Leute ihre Lösungsideen zusammenwerfen und dann guckt man mal, was man da sinnvoller Weise wie verfolgen kann“ (ebd.).

In der Schule D beschreibt Lehrer LD2, dass der Teamleiter letztlich die Entscheidungen trifft, allerdings vorher alle gemeinsam die Beschlüsse gefasst haben. „Also es gab nie Situationen, wo der eine gesagt hat, nee das geht gar nicht. Komischerweise waren wir uns immer sehr einig und hatten alle irgendwo ein gleiches Ziel. Und deswegen gab es nie so Situationen, wo wir uns nicht verstanden haben“ (LD2, Z. 57-58). Als Strategie bei Zieldiversitäten wird die Diskussion und das Bilden von Kompromissen genannt (vgl. LD1, Z. 80-82, LD2, Z. 57-58).

Ein Lehrer der Schule E erläutert, dass das Fachteam die Entscheidungen trifft und es mit dem offiziellen Projektleiter keine genaueren Abstimmungen gibt. Erst nach einer Fortbildung zum Projektmanagement, „kommt jetzt so langsam sozusagen die Idee, okay, man müsste da vielleicht auch mal irgendwie was Handfesteres, Konkreteres aufs Papier dazu bringen. Und das war auch Anlass, zumindest für PLE auch die ganze IL-, FOS-Gruppe noch mal zusammen zu rufen, und auch über Zieldefinition et cetera nachzudenken. Und um es, ja, im Prinzip zu beenden, dass jeder Fachbereich […] ohne konkrete Zielsetzung“ (LE1, Z. 71-72, vgl. PLE, Z. 49-50) arbeitet. Auch der Kollege verdeutlicht: „grade bei der Veranstaltung an der Reinhardswaldschule wurde mir klar, dass diese Person eigentlich ihre Verantwortlichkeit oder diese Sachen, die ein Projektleiter tun muss eigentlich gar nicht so gemacht hat. Und an dieser Sitzung, die wir jetzt vor kurzem hatten, da haben wir probiert, dass er diese Verbindlichkeit eigentlich herstellt" (LE2, Z. 63-66). In diesem Zweierteam werden die verschiedenen Argumente dargelegt und ausdiskutiert (vgl. LE1, Z. 71-72). Letztlich „ist es in der Regel eine recht harmonische Gemeinschaftslösung“ (LE2, Z. 47-48), da ein „gemeinsames Zielverständnis“ (ebd.) vorherrscht.

In den Interviews mit den Schulleitern gibt es keine nennenswerte Unterschiede oder Besonderheiten zu erkennen. Lediglich die These, dass die Schulleiter wenig Wissen über die konkreten unterrichtlichen Abläufe sowie die Inhalte der einzelnen Teamsitzungen haben, wird durch die Fragen, wie Entscheidungen im Team zustande kommen bzw. ob es Konflikte im Team gibt, bestätigt (vgl. SLB, Z. 53-54, 73-77, SLD, Z. 23-40, SLE Z. 43-44, 71-74).

Interpretation der intra-organisationalen Kategorie: Mitglieder des Projekts (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Hintergrund der Frage war, mögliche Konflikte im Team aufdecken zu können bzw. zu erfahren, bei welchem Mitglied die Entscheidungskompetenz liegt und ob der Entscheidungsprozess eher bottom-up oder top-down gesteuert stattfindet. Die meisten Antworten machen deutlich, dass die inhaltlichen Entscheidungen bei den einzelnen Teams selbst liegen, welches die vorhergehende These der Legitimität und Stabilisation bzw. Aufbau von Verbindungen und Vertrauen nochmals bestätigt. Damit verbunden ist hinsichtlich inhaltlicher Entscheidungen ein bottom-up-Prozess zu erkennen.

Konfliktträchtige Auseinandersetzungen scheint es nach Aussagen der Lehrer und Projektleiter bisher nicht gegeben zu haben. Schwierigkeiten bzw. Konflikte existieren außerhalb des Projektteams in Bezug auf die Akzeptanz der Kollegen hinsichtlich des Projekts. Die Vermutung liegt nahe, dass aufgrund der Freiwilligkeit des Projekts (an den meisten Schulen), sich Kollegen zusammen gefunden haben, die ähnliche (ideologische) Vorstellungen von Unterricht und Schule haben und es deshalb Konflikte auf inhaltlicher Ebene kaum gegeben hat. Angesprochen wird allerdings die Zielunsicherheit hinsichtlich des Projekts. Deutliche Aussagen gibt es dazu von zwei Schulen, denen erst im Laufe des Projekts klar wurde, dass sie keine definierten bzw. explizit genannten Projektziele haben.

6.1.4 Mimetische Isomorphie[119]

Hintergrund dieser Frage ist die Orientierung bei der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Projekts. Auch die Bedeutung externer Bewertungsmaßstäbe sowie das Management der Außenwirkungen fallen unter jene Kategorie, da diese der Orientierung der Schule dienen können.

[119] Definition: Mimetische Prozesse sind als Prozess der Nachahmung definiert. „Wenn organisationale Technologien unklar sind, wenn ihre Ziele mehrdeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert, neigen Organisationen dazu, sich nach dem Vorbild anderer Organisationen zu modellieren“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 66).

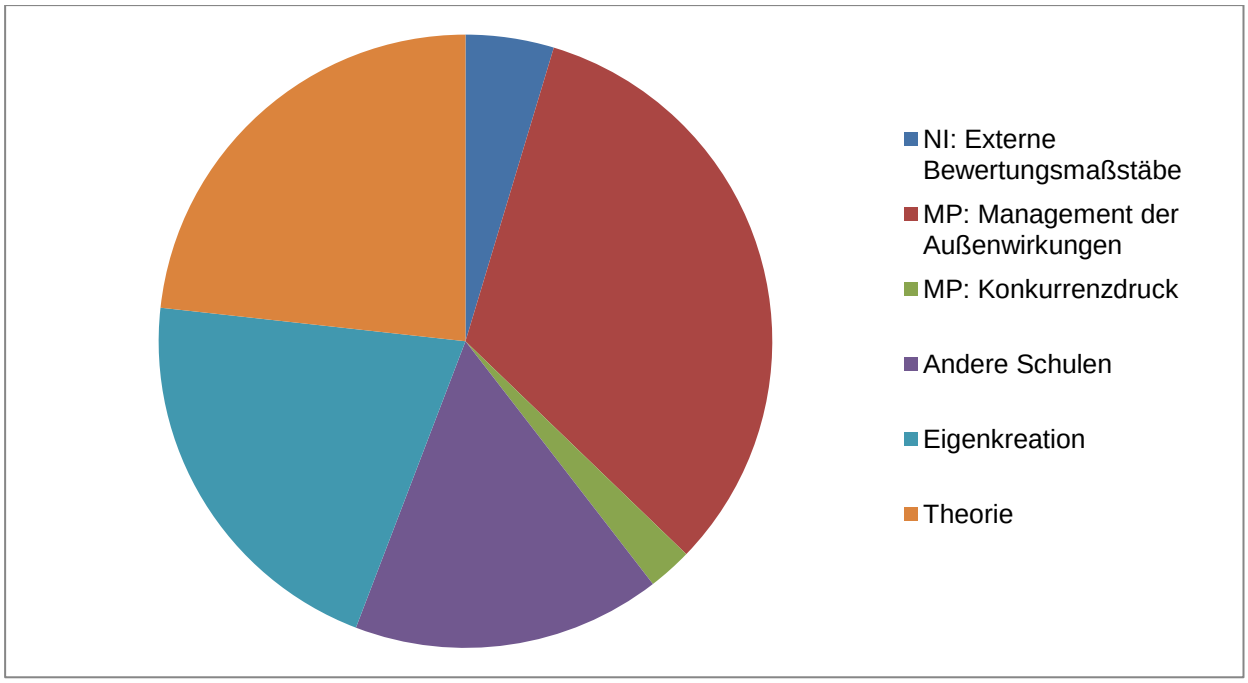

Abbildung 18: Mimetische Isomorphie

Externe Bewertungsmaßstäbe[120] und Management der Außenwirkungen

Werden die Aussagen aller Interviewten zusammengefasst und analysiert, so wird deutlich, dass bei der Frage nach den externen Bewertungsmaßstäben oftmals damit die Außendarstellung der Schule assoziiert wird (vgl. PLD, Z. 43-44, LB3, Z. 108-109, LC2, Z. 47-48, LD1, Z. 91-97, LE2, Z. 60).

Die Analyse der Aussagen der Projektleiter zeigen, dass alle die Frage nach der Wichtigkeit externer Bewertungsmaßstäbe für die Schule bejahen (vgl. PLA, Z. 56-57, PLB, Z. 74-77). Sie erläutern, dass die Schule immer einer externen Beurteilung unterliegt (vgl. PLC, Z. 67-68) und somit die Außendarstellung einer Schule eine wichtige Rolle spielt (vgl. PLD, Z. 43-44). Für die Schulleitung sei es wichtig, dass die eigene Schule auch ein Vorreiter ist (vgl. PLA, Z. 56-57).

Werden hingegen die Aussagen der Lehrer dahingehend betrachtet, sind die Antworten divergent. Für die Lehrer selbst spielt die Vorreiterschaft der Schule oftmals keine große Rolle (vgl. LA1, Z. 55, LA2, Z. 58-62, LE2, Z. 60) und sie können auch keine konkreten Beispiele nennen (vgl. LB1, Z. 122-125). Jedoch

[120] Dies ist eine deduktive erstellte Kategorie und basiert auf dem Neo-Institutionalismus. Gemeint sind hier: Preise, Auszeichnungen, Besuch von wichtigen Persönlichkeiten, Anerkennung aus wissenschaftlicher Ebene etc. (vgl. Meyer; Rowan 1977, S. 41).

ist das Bewusstsein vorhanden, dass es für die Schulleitung an sich schon wichtig ist (vgl. LA2, Z. 58-62, LB1, Z. 122-125, LB2, Z. 119-122, LB3, Z. 108-109) und Öffentlichkeitsarbeit betrieben bzw. sich an Wettbewerben beteiligt wird (vgl. LC1, Z. 66-67, LD2, Z. 72-80) oder Projekte (wie das vorliegende) umgesetzt werden (vgl. LC2, Z. 28-30, LD1, Z. 91-97). Diese Aktivitäten werden folglich für die Außendarstellung verwendet (vgl. LB3, Z. 108-109, LC2, Z. 28-30, LD1, Z. 91-97).

Theorie

Lehrer LA1 erläutert, dass viel von Herold übernommen wurde. Als Beispiel nennt er den Advance Organizer als Methode (vgl. LA1, Z. 49, PLA, Z. 46). Sein Kollege beschreibt, dass sie ein Fachbuch als Grundlage und Orientierung für den Unterricht gebrauchen (vgl. LA2, Z. 56). Auch die Projektleiter PLC und PLE erläutern, dass sie einiges von Herold (vgl. PLC, Z. 51-56, PLE, Z. 51-54) sowie von Müller[121] (vgl. PLC, Z. 51-56) übernommen haben.

Des Weiteren wird die vollständige Handlung als Konzept für den Unterricht genannt, um Zusammenhänge besser verdeutlichen zu können (vgl. LB1, Z. 114-118, LB3, Z. 98-101). Generell wird in der Schule B auf Methodenvielfalt Wert gelegt, sowie auf das Erlernen von verschiedenen Gruppenaktivitäten. Ferner wird auch danach geschaut, was der Rahmenlehrplan enthält (vgl. ebd.).

Beide Lehrer der Schule E (die zusammen in einem Team arbeiten) sprechen von der generellen Orientierung an der Literatur der Mathematikdidaktik (vgl. LE1, Z. 73-76, vgl. LE2, Z. 49-50). Als Beispiel wird die Kompetenzorientierung genannt und mit verschiedenen Autorennamen belegt (vgl. ebd.).

[121] Hier wird von Andreas Müller und das dazugehörige Institut Beatenberg gesprochen.

Orientierung an anderen Schulen

Der Lehrer LA2 betont, dass die Schule in Beatenberg[122], „für uns die Vorzeigeschule“ (LA2, Z. 83-84) war. Allerdings hat die Schule dieses Konzept auf die eigenen Verhältnisse entsprechend angepasst. Auch Lehrer LB3 erläutert, dass er zu Beginn die Kompetenzraster der Schule in Beatenberg übernommen hatte (vgl. LB3, Z. 101).

Ferner beschreibt ein Kollege, dass jede Schule „ihr eigenes Ding“ (LA2, Z. 83-84) macht, weil jede Schule anders aufgebaut ist und andere Kollegien hat. „Aber man guckt so, was die anderen so machen. Was könnte man denn von den anderen übernehmen? Das ist schon so. Und es gibt so Bereiche, wo man nehmen kann, wo man sich, wo es Überschneidungen gibt“ (LA2, Z. 83-84). Auch der Projektleiter schildert, dass man sich die Pilotschule genauer angeschaut habe (vgl. PLB, Z. 71). Der Projektleiter der Schule E reflektiert, dass man sich schon einige andere Schulkonzepte anschaut und immer mit dem eigenen Konzept abgleicht und überlegt, was man selbst brauchen könnte (vgl. PLE, Z. 79-80).

Auch Lehrer LB1 verdeutlicht, dass man Konzepte anderer Schulen „nie eins zu eins umsetzen kann“ (LB1, Z. 161), vor allem weil die beteiligten Projektschulen unterschiedlich weit in der Umsetzung sind. Sein Kollege LB3 bestätigt dies und konkretisiert, dass es wichtig sei „unser Eigenes zu finden, was für diese große Schule irgendwie passt“ (LB3, Z. 98-101). Generell ist man allerdings darüber informiert, wie die anderen Schulen in den Projekten arbeiten (vgl. ebd.). Der Lehrer LC2 ist sehr daran interessiert, die Konzepte der Schulen kennenzulernen, die fortgeschrittener hinsichtlich der Umsetzung sind, um von ihnen lernen zu können (vgl. LC2, Z. 56). Ebenso expliziert ein Kollege, dass „es immer gut ist einen anderen Eindruck von verschiedenen Schulen zu bekommen und somit neue Ideen sammeln zu können“ (LD1, Z. 118).

Werden die Lehrer der Pilotschule gefragt, ob sie bspw. den Eindruck haben, dass die anderen beteiligten Schulen ihr Projekt nachahmen oder ähnliche Struk-

[122] Hier wird das Konzept des Instituts Beatenberg in der Schweiz erläutert, welche das eigenständige Lernen fokussiert.

turen entwickeln, wird dies negiert. Lehrer LA1 berichtet, dass keine andere Schule einen kompletten Schultag selbstgesteuert arbeiten lässt, sondern das Projekt in die normale Unterrichtsstruktur integriert hat (vgl. LA1, Z. 70-71). Sein Kollege LA2 und der Projektleiter bestätigen dies und betonen, dass jede Schule ihr eigenes Projekt entwickelt hat (vgl. LA2, Z. 83-84, PLA, Z. 72-75).

Eigenkreation

Viele Lehrer beschreiben die unterrichtliche Gestaltung eher vage und erläutern, dass sie sich viele Ideen einholen, um dann einen eigenen Weg zu finden und ein eigenes Konzept zu erstellen (vgl. LA1, Z. 49-50, LB2, Z. 101-112, LB3, Z. 101, PLA, Z. 46, PLB, Z. 71, PLC, Z. 71). Informationen stammen bspw. von den Interessenslagen der Schüler (vgl. LA1, Z. 49-50), aus Beratung mit einem Professor und aus reinem Ausprobieren; „es ist jetzt nicht so, dass wir alle irgendwelche Bücher gewälzt hätten“ (ebd., vgl. LB2, Z. 101-112). Des Weiteren stammen Ideen aus Fortbildungen und durch Diskussionen im Team und durch das bereits vorhandene Wissen der Kollegen bspw. über verschiedene Methoden (vgl. LB2, Z. 101-112), „aber ohne jetzt, wissenschaftlichen Hintergrund“ (ebd.). Diese Vorgehensweise wird auch von dem Kollegen LC1 beschrieben: „Also ich glaub zunächst mal grundsätzlich hat jeder von uns irgendeine Idee im Kopf, wie Unterricht auszusehen hat […] und das wär jetzt zunächst mal so eine Basis. Und wenn diese Basis dann zusammentrifft mit anderen Ideen, die wir bekommen, indem wir uns austauschen, finden sich darüber, denke ich, Wege, wie Unterricht dann auch gestaltet werden kann“ (LC1, Z. 53-54). Weiterhin macht er deutlich, „dass ich mir jetzt irgendwie so einen Didaktiker vornehme oder so was und sage, oh, das ist aber ((leicht lachend)) alles ganz toll und das brauch ich auch unbedingt. Nee“ (ebd.).

Sein Kollege LC2 sieht diese Vorgehensweise als Vorteil, denn:

> „*Das ist auch eine Stärke. Wir haben nicht also nur eine Richtung oder verfolgen nur eine Richtung, sondern wir sind da relativ offen, breitgestreut und nutzen alles, was uns so in die Finger kommt. Dadurch denke ich wer-*

den wir relativ vielseitig. Wir sagen, wenn wir was Brauchbares sehen und finden, dann nutzen wir es einfach. Und das kann auch thematisch abhängig sein, dass vielleicht tatsächlich die ein oder andere SOL Methode durchaus Sinn macht also insbesondere um Kommunikationsprozesse zu verändern oder zu ritualisieren. Woanders ist es wichtig mit aufgabendidaktischen Ansätzen verschiedene Modellierbarkeiten einer Aufgabe sicher zu stellen, damit unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bedient werden oder ähnliches" (LC2, Z. 8).

Auch der Lehrer LD2 erörtert einen vagen Prozess dahingehend, dass die Unterrichtsideen im Gespräch entstanden sind und dass man sich überlegt hat, „welche Form die Günstigste ist" (LD2, Z. 59-66). Lehrer LE1 beschreibt diesen Prozess als sehr pragmatisch: „Also, wir haben eigentlich nicht groß über große Konzepte geredet, sondern wir haben einfach nur versucht, relativ schnell das umzusetzen" (LE1, Z. 22).

Die Sichtweisen der Schulleiter: Mimetische Isomorphie

Die Frage nach dem Stellenwert der externen Bewertungsmaßstäbe und der Management der Außenwirkungen wird von den Schulleitern unterschiedlich beantwortet. Der Schulleiter der Schule A unterstreicht bspw. die Wichtigkeit, namhafte Wissenschaftler bzw. Schulentwickler für Vorträge an der jeweiligen Schule zu gewinnen, da die Lehrer dies für bedeutend erachten (vgl. SLA, Z. 106-111). Der Schulleiter SLB sowie SLE sagen, dass das Management der Außenwirkungen in der Öffentlichkeit für sie eine sehr große Rolle spielt, da dies Unterstützung und eine externe Wahrnehmung bedeutet (vgl. SLB, Z. 69-72, SLE, Z. 51-58). Der Schulleiter SLB räumt gleichzeitig ein, dass die Außendarstellung für den einzelnen Lehrer vielleicht nicht so bedeutsam sei, aber für ihn als Schulleiter ein besonders wichtiger Aspekt ist (vgl. SLB, Z. 69-72). Der Schulleiter der Schule C verneint die Relevanz externer Bewertungsmaßstäben für seine Schule (vgl. SLC, Z. 35-36), während der Schulleiter SLD verdeutlicht, dass dies ein

wichtiger Aspekt sei, der aber in den letzten Jahren keine hohe Priorität an seiner Schule hatte (vgl. SLD, Z. 33-44).

Hinsichtlich theoretischer Orientierungen in der Schulentwicklungsarbeit werden Martin Herold (vgl. SLA, Z. 106-111, SLE, Z. 45-46), Hilbert Meyer, Andreas Helmke (vgl. SLB, Z. 58) sowie die Neurobiologen Gerald Hüther und Manfred Spitzer (vgl. SLE, Z. 24) genannt.

Wird nach Orientierungen an anderen Schulen gefragt, fallen die Antworten ähnlich zu denen der Lehrer und Projektleiter aus. Die Schulleiter kennen zwar andere Schulkonzepte, verdeutlichen aber gleichzeitig, dass sich kein Konzept auf die eigene Schulstruktur übertragen lässt (vgl. SLA, Z. 68, SLB, Z. 55-58, SLD, Z. 45-50). So haben bspw. die Lehrer und der Schulleiter der Schule A die Laborschule in Bielefeld sowie das Institut Beatenberg besucht (vgl. SLA, Z. 141-143). Der Schulleiter der Schule E erläutert, dass die Schule A in diesem Projekt vorbildlich agiert und diese als Maßstab dienen kann (vgl. SLE, Z. 105-106). Der Schulleiter der Schule A expliziert diese Vorbildfunktion und referiert, dass viele Schulen bei ihm als Pilotschule anfragen und er stolz darauf sei (vgl. SLA, Z. 13-14).

Interpretation der intra-organisationalen Kategorie: mimetische Isomorphie (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Die deduktiv gebildete neo-institutionalistische These impliziert, dass Organisationen bei mehrdeutigen Zielen, dazu neigen „sich nach dem Vorbild anderer Organisationen zu modellieren“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 66). Sie richten sich nach jener Institution, die „in diesem Feld als legitimer und erfolgreicher als die eigene […] wahrgenommen wird“ (ebd.).

Die Aussagen der Lehrer verdeutlichen insgesamt, dass viele unsystematisch und ohne genaue Zielvorstellung in das Projekt gestartet sind. Daher wurde danach gefragt, woran sie sich (auch auf inhaltlicher unterrichtlicher Ebene) orien-

tieren. Die Ergebnisse können unterschieden werden in 1) Theorie, 2) andere Schulen und 3) Eigenkreation.

Hinsichtlich einer theoretischen Orientierung werden lediglich zwei populäre Namen und Konzepte genannt, an denen sich einige Lehrer orientieren.[123] Nach der Frage, ob sich an anderen Schulen orientiert wird, sind die Aussagen relativ homogen. Zwar schauen sich die Lehrer die Konzepte der anderen Schulen an und überlegen auch, welche Bereiche für sie selbst interessant sind, allerdings machen sie auch immer deutlich, dass jede Schule so unterschiedlich ist (hinsichtlich Strukturen, Kollegien, Schwerpunkten etc.), sodass kein Konzept vollständig übernommen werden kann. Auch die Pilotschule selbst beschreibt, dass jedes Projekt anders gestaltet ist, und dass ihr Konzept nicht von anderen Schulen übernommen wurde. Allerdings stellt der Schulleiter heraus, dass bei ihm einige Schulen dahingehend angefragt hätten.

Die Konsequenz aus den Aussagen besteht letztlich darin, dass die meisten Projektteilnehmer eine Art Eigenkreation verfolgen. Sie beziehen verschiedene Aspekte und Sichtweisen der Lehrer mit ein und entwickeln ihr eigenes Konzept. Auf was sie genau rekurrieren, wird nicht deutlich. Ein fundiertes (wissenschaftliches) Verständnis von selbstgesteuertem Lernen wird in den Interviews jedoch nicht erkannt.

Die externen Bewertungsmaßstäbe bzw. das Management der Außenwirkungen können ggf. auch Gründe für die mimetische Isomorphie einer Organisation sein. Schulen versuchen normalerweise „handlungsaffin mit den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen zu sein“ (Altrichter 2004, S. 87). Bewertungsmaßstäbe wie Preise oder Auszeichnungen entsprechen den gesellschaftlichen Erwartungen. In der vorliegenden Analyse kann dies dahingehend bestätigt werden, dass die Schulen an dem Projekt überhaupt teilnehmen. Sie entsprechen damit dem festgelegten Trend des selbstgesteuerten Lernens und der generellen Teilnahme an Innovationen, welches von der Gesellschaft akzeptiert und erwartet wird. Die-

[123] Dieser Aspekt ist aus wissenschaftlicher Perspektive sehr interessant und skizziert den Bereich der Lehrerprofessionalisierung. Allerdings ist dies nicht Schwerpunkt der Arbeit, wird aber im Ausblick nochmals als Thematik aufgenommen.

ser Aspekt wurde auch in der ersten Kategorie (Gründe für die Teilnahme der Schule) deutlich. Analysiert man die Aussagen der Lehrer und Projektleiter, so wird deutlich, dass die meisten Befragten sich dahingehend äußern, dass eine Außendarstellung der Schule generell wichtig sei, es aber für sie persönlich weniger Bedeutung hat. Diese Annahme wird von den Schulleitern bestätigt.

6.1.5 Akzeptanz des Kollegiums

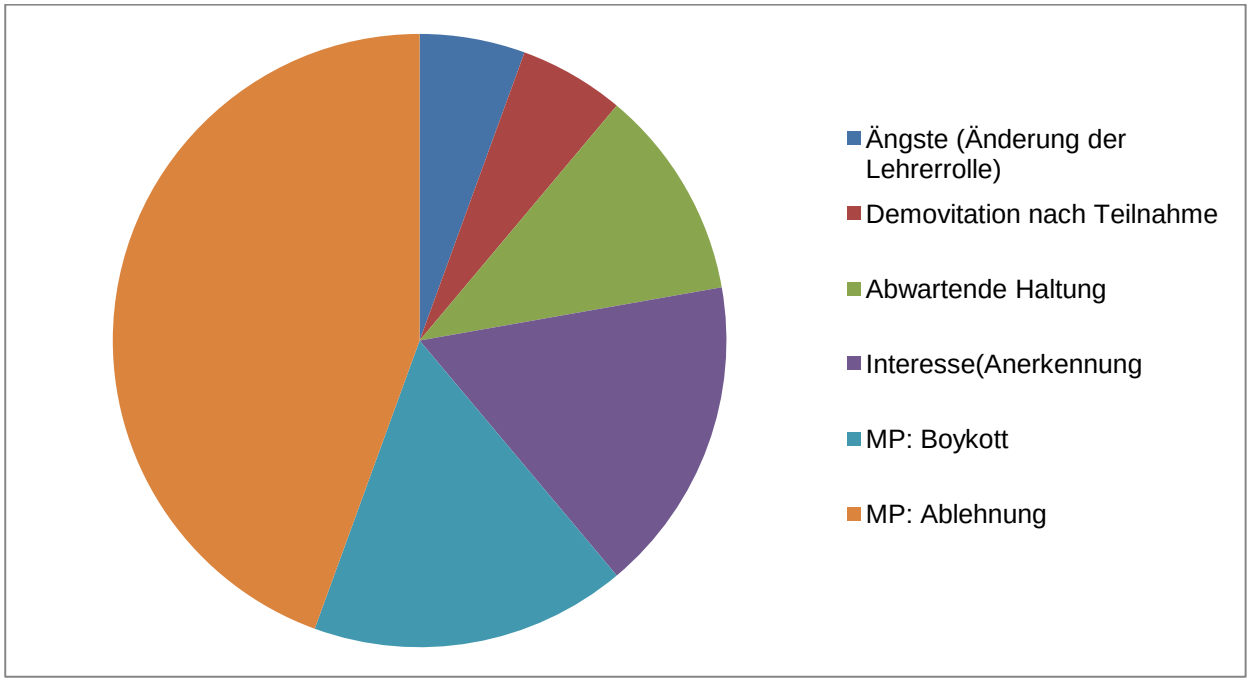

Abbildung 19: Akzeptanz des Projekts durch die Kollegen

Wie in der Übersicht deutlich wird, ist die Akzeptanz des Kollegiums hinsichtlich des Projekts vielfältig ausgeprägt. Primär scheint die Akzeptanz im Gesamtkollegium allerdings aus den unterschiedlichsten Gründen eher gering zu sein. Jene Gründe werden im Folgenden erläutert. Darüber hinaus wird ausgeführt, an welchen Stellen die Akzeptanz des Projekts sichtbar wird.

Eine mögliche Teilnahme am Projekt wird von einem der Lehrer ausgeschlossen, da er damit verschiedenste Ängste verbindet: „Dass man dann irgendwie die Angst hat, ja, man macht sich selber dadurch überflüssig, oder was auch immer da für komische Ideen und Ängste dann dahinterstecken“ (LE1, Z. 87-88). Der Lehrer LE1 berichtet einen ähnlichen Aspekt, dass Lehrer zu Beginn an dem

Projekt teilgenommen haben, allerdings dann mit dem Wechsel der Lehrerrolle nicht zurechtkamen und neue Probleme entstanden sind:

> *„Die, die mitgemacht haben, dann vielleicht eher Demotivation. Weil sich Erfolge vielleicht am Anfang nicht sofort einstellten. Oder auch vielleicht sogar Misserfolge sich einstellten. Wo dann Kollegen sagten, Mensch, wenn ich das so wie bisher machen würde, dann hätte ich das anders. Oder auch teilweise einfach ein Problem hatten mit ihrem Rollenwechsel. Oder, dass sie die Kontrolle verlieren" (LE1, Z. 88-90).*

Ein weiterer Grund, so schätzt ein Lehrer, ist das Unwissen über das Projekt. Viele Kollegen in der Schule wissen nicht, dass dieses Projekt überhaupt existiert (vgl. LB1, Z. 126-129, PLC, Z. 70). In einigen Schulen fehlt die Transparenz über das Projekt (vgl. PLD, Z. 30).

Jene Kollegen, die dieses Projekt nicht unterstützen, äußern dies auf verschiedenen Wegen. Generell können diese Aussagen unter der induktiv gebildeten Subkategorie des mikropolitischen Boykotts[124] subsumiert werden. Dies ist bspw. offensichtliches Desinteresse (vgl. LA1, Z. 59, LB1, Z. 129, LB3, Z. 31-32, LD1, Z. 100-101). Der Lehrer LA1 erläutert beispielsweise: „Ja, dass man immer wieder anschubsen muss und man so erkennt, die Leute haben sich da noch gar nicht mit auseinandergesetzt. Also, die machen es irgendwie, aber sie haben gar nicht erkannt, wofür es eigentlich ist" (LA1, Z. 59). Viele Lehrer wollen einfach „möglichst unbehelligt weiter machen" (LC2, Z. 34). Das Desinteresse ist wohl eine schwächere Form des Boykotts und eher passiv. Eine stärkere Ausprägung zeigt sich in den Aussagen der Subkategorie Ablehnung. Die Kollegen, die das Projekt nicht fördern „die machen es im Unterricht einfach nicht. Die machen ihren normalen Unterricht wie früher. Einfach. Machens eben so" (LA2, Z. 65-66). Andere äußern sich dahingehend: „Da wird mal wieder eine Sau durchs Dorf getrieben. Die also total Anti eingestellt sind" (LD1, Z. 99). Ein weiterer Kollege hat dies ähnlich erlebt, indem sein Kollege sagte, dass das Projekt „redundantes

[124] Definition: Ein Boykott ist ein „passiver, nicht öffentlich artikulierter Widerstand von Personen oder Gruppen gegen Aktivitäten, die eigentlich deren Mitarbeit erfordern würden. Dieser Widerstand kann das Funktionieren der Organisation behindern, ist aber, solange er sich nicht in der öffentlichen Arena artikuliert, schwer bearbeitbar" (Altrichter; Posch 1996, S. 107).

Geschwätz“ (LE2, Z. 27-28) sei, und dass man solche Art zu Lernen vor 20 Jahren schon einmal probiert hatte und „das wissenschaftlich nicht bewiesen ist, dass diese Art des Unterrichtens besser ist“ (LE2, Z. 29-30). Andere beschreiben das Projekt als „totalen Blödsinn“ (LD2, Z. 84) den die Schüler nicht brauchen. Die Ablehnung des Projekts zeigt sich auch in ironischen oder sarkastischen Sprüchen der Kollegen (vgl. LB3, Z. 111-113, LC2, Z. 34, PLE, Z. 61-62).

Jedoch gibt es auch positive Akzeptanz im Sinne von Interesse und Anerkennung (vgl. LC1, Z. 38-49, LC2, Z. 31-32, PLB, Z. 79). So äußert ein Lehrer: „Also ich, ich hab auch Stimmen gehört, die gesagt haben, ich würde auch gern mal wieder in einer BF, in einer Berufsfachschule arbeiten. Also das gibt‘s auch, ne? Gerade weil wir natürlich sagen, wir sind eine nette Truppe“ (LC1, Z. 39-52). Sein Kollege führt weiter aus: „Es gibt Kollegen, die mit Interesse zuhören und die auch sicherlich auch mal im Gespräch darüber auslassen, das und das wäre vielleicht bei ihnen auch vorstellbar, im Berufsschulbereich oder sonst“ (LC2, Z. 34). Der Lehrer LB2 fasst zusammen, dass ein Drittel sicherlich aufgeschlossen ist, ein Drittel keine Meinung hat, und ein Drittel es „aufgrund des Arbeitsaufwandes sowieso nicht machen“ (LB2, Z. 123-130) würde.

Eine weitere Ausprägung der Akzeptanz des Projekts zeigt sich in der Unterkategorie Neid, besonders hinsichtlich zusätzlicher Ressourcenausstattung (vgl. LC2, Z. 31-32, PLC, Z. 70, PLB, Z. 96-99): „Da merkt man dann so eine Art, also haben wir so ein bisschen Neid gemerkt. Warum kriegen die das jetzt und mit welcher Berechtigung? Also das wär so ein Punkt, wo ich jetzt sagen würde, na ja, da waren wahrscheinlich nicht alle Kollegen, die das mitbekommen haben, so erbaut davon, dass da plötzlich Ausstattung vorhanden ist, die andere vielleicht auch gerne gehabt hätten“ (LC1, Z. 37-38). Ein weiterer Lehrer aus Schule E beschreibt dieses Phänomen ähnlich: „Was zum Teil nicht bei allen Kollegen logischerweise ankommt, weil die sich nicht darin engagieren. Die wundern sich dann nur, dass andere Kollegen andere Pfade gehen dürfen“ (LE1, Z. 80).

Einige Lehrer erkennen auch eine eher abwartende Haltung im Kollegium hinsichtlich der Akzeptanz des Projekts (vgl. LD1, Z. 52, LE2, Z. 28). So legt ein

Lehrer dar: „Und dann noch mal ein Großteil der sich mit ins Boot holen lassen würde, wenn sie davon überzeugt würden, dass es wirklich was bringt. Aber die jetzt nicht bereit sind, Zeit und Energie darein zu stecken solange es noch in den Anfangsschuhen steckt“ (LD1, Z. 99).

Generell wird die fehlende Akzeptanz und das ständige Gefühl Überzeugungsarbeit leisten zu müssen als problematisch von den Lehrern eingeschätzt (vgl. LA1, Z. 94-95, LB2, Z. 123-130, LB3, Z. 97).

6.1.6 Mikropolitische Prozesse

Werden weitere mikropolitische Prozesse an die Interviews angelegt, können zwei induktiv erstellte Kategorien konstatiert werden. In der Schule E können Grenzziehungen zwischen Einflussbereichen[125] bezüglich der einzelnen Fächerteams festgestellt werden. So schildert Lehrer LE2: „Aber was wir genau darunter verstehen, haben die einzelnen Fächer unter sich sozusagen so ein Selbstverständnis entwickelt. Aber kein gemeinsames Projektziel“ (LE2, Z. 15-16). Diese Aussage wurde bereits in einem ähnlichen Zusammenhang (unter der Subkategorie Legitimität und Stabilisation) deutlich.
Ein weiterer Lehrer empfindet die Arbeit mit den Eltern in diesem Projekt als schwierig:

> *„Und dann gibt es natürlich auch welche die Wind machen, das ist ja ganz klar nach außen und vor allem wenn dann solche Eltern kommen: wie die werden ja nur alleine gelassen in den vier Stunden und mein Sohn nimmt da überhaupt nichts mit. Da haben die natürlich wieder ein gefundenes Fressen, ne. ..und dann heißt es nachher natürlich ganz schnell: ihr macht euch ja das Leben leicht. Früher hat man sich noch die Mühe gemacht,*

[125] Definition: „Regeln, die die Grenzen zwischen relativ autonomen ‚politischen Territorien‘ ziehen bzw. die Über- und Unterordnung von Einflussbereichen etablieren, sind mikropolitisch besonders bedeutsam und deren Verletzung ruft Auseinandersetzungen hervor. Ähnlich wie Fachgrenzen im Allgemeinen können die – für manche Schultypen charakteristischen – Hierarchien von ‚typenbildenden‘ Fächern, Haupt- und sonstigen Fächern wichtige Grenzen des Einflusses abstecken. Andererseits kann das Überschreiten von Grenzen ‚ohne imperialistische Absicht‘ eine vertrauensbildende Maßnahme sein“ (Altrichter; Posch 1996, S. 106).

stand Vorne und hat erklärt und jetzt wird alles in schriftlicher Form rein gereicht" (LD1, Z. 101).

Diese Aussage kann in die Subkategorie Tratsch und Gerücht[126] eingeordnet werden.

Die Sichtweisen der Schulleiter: Akzeptanz des Projekts und mikropolitische Prozesse

Wird nach der Akzeptanz des Projekts gefragt, erfolgt die Nennung der mikropolitischen Kategorie des Boykotts am häufigsten. Ein Großteil der Kollegien lehnt das Projekt ab, u. a. in dem Sinne, dass sie nicht bereit sind in das Projekt einzusteigen (vgl. SLA, Z. 23-24, SLB, Z. 18, SLC, Z. 21-24, SLE, Z. 75-76). Die meisten Lehrer, die das Projekt ablehnen, belassen es bei verbalen Äußerungen. In einer Schule dagegen, gab es allerdings auch aktive Handlungen. U. a. wurden bestimmte Materialien nicht bestellt oder wichtige Referenten, nach vorheriger Absprache, nicht eingeladen (vgl. SLE, Z. 93-94).

Ängste vor allem hinsichtlich des schwierigen Wechsels der Lehrerrolle werden zudem von drei Schulleitern formuliert (vgl. SLB, Z. 24, SLD, Z. 36, SLE, Z. 60-64).

Die Subkategorie Neid wird auch von einem Schulleiter benannt (vgl. SLE, Z. 65-71). Interesse und Anerkennung erwähnen zwei Schulleiter kurz, wobei ein Lehrer zwischen informeller und formaler (bei Abstimmungen) Akzeptanz unterscheidet (vgl. SLD, Z. 35-36, SLE, Z. 64). Weitere mikropolitische Prozesse nennen die Schulleiter in diesem Zusammenhang nicht.

[126] Definition: „Tratsch ist ein Instrument sozialer Kontrolle in Organisationen, das unterhalb der öffentlichen Arena angewandt wird. Tratsch unterstellt eine Einheit der Normen der Organisation: Verletzungen dieser Einheit werden beobachtet, Abweichungen konstatiert und exponiert […]. Das Gerücht dient zum Nachbessern fehlender Informationen […]. Gerüchte brauchen eine unsichere Informationslage. Sie können sich daher besonders gut in Perioden der Unsicherheit von Organisationen entfalten und versuchen ihrerseits zur Unsicherheit beizutragen, um sich entfalten zu können. Alle diese informellen Künste erfordern ein großes Verständnis des sozialen Netzwerks" (Altrichter; Posch 1996, S. 110).

Interpretation der intra-organisationalen Kategorie: Akzeptanz des Projekts und mikropolitische Prozesse (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Mit dieser dahinterliegenden Frage der Kategorie sollen die mikropolitischen Prozesse in einer Schule aufgedeckt werden. Die Antworten diesbezüglich sind vielfältig und es zeigt sich, dass mikropolitische Prozesse i. S. „der unauffälligen Feinstruktur des Handelns der verschiedenen Akteure“ (Kuzmanovic 2003, S. 8) eine gewichtige Rolle spielen und den Reformprozess an der Schule blockieren. Beweggründe der Blockade können u. a. individuelle bzw. eigene Interessen oder der Schutz des persönlichen Handlungsspielraums sein. Diese Beweggründe zeigen sich auch an den einzelnen Schulen. Viele Lehrer wollen ihre eigene Arbeitsbelastung schützen und nehmen deshalb nicht daran teil, andere wiederum wollen nicht, dass ihre Arbeitsweisen im Unterricht ‚öffentlich‘ in ein Team eingebracht werden. Ein Teil der Kollegen hinterfragt deutlich die Sinnhaftigkeit des Projekts, da dies nicht ihren Vorstellungen bzw. Normen und Werten von Schule und Unterricht entspricht. Diese Blockaden zeigen sich in den Strategien des Desinteresses und in ironischen bzw. sarkastischen Bemerkungen. Werden die Zahlen der beteiligten Lehrer an einer Schule betrachtet, wird deutlich, wie gering diese Zahl gegenüber des Gesamtkollegiums ist. Dies wiederum vergegenwärtigt, wie groß die Blockaden bzw. die Anzahl dieser unter Umständen sein können. Im Durchschnitt nehmen zehn bis fünfzehn Kollegen an den einzelnen Projekten teil. Dies ist in Bezug auf die Schülerzahlen, die zwischen 1500 und 2300 liegen, vergleichsweise gering. [127]

Die induktiv erstellte Kategorie ‚Neid‘ kann in Bezug zu dem mikropolitischen Begriff der ‚Macht‘ gesetzt werden. Macht wird in der vorliegenden Analyse an den Besitz von zusätzlicher Ausstattung sowie Unterstützung der Schulleitung gekoppelt. Die beteiligten Lehrer fühlen sich in dieser Hinsicht bevorteilt gegenüber nicht teilnehmenden Kollegen. In diesem Zusammenhang kann die besitzende

[127] Ein Vergleich zu der Anzahl der Lehrer in den jeweiligen Schulen kann aufgrund fehlender Daten nicht vorgenommen werden. Die Aussagen der Lehrer und Schulleiter bestätigt allerdings die These, dass die Teilnehmerzahl am Projekt vergleichsweise gering ist.

Macht auch als positiv angesehen werden, da ggf. persönliche Interessen verwirklicht werden sowie die Schule reformpolitisch nach vorne gebracht wird.

Zwei weitere mikropolitische Strategien bzw. Taktiken können in der ‚Grenzziehung zwischen Einflussbereichen' i. S. von Fächerteams sowie in der Kategorie ‚Tratsch und Gerücht' identifiziert werden. In diesem Fall kann angenommen werden, dass hier eine unsichere Informationslage als Ausgangspunkt dient (vgl. Altrichter; Posch 1996, S. 110).

Andere mikropolitische Strategien wie bspw. Kontrolle von Normen und Verfahren, Eskalation oder Kontrolle von Informationen können hier nicht festgestellt werden.

6.1.7 Rolle und Funktion der Schulleitung

Eine weitere Frage, die im Rahmen des Projekts gestellt wurde, bezieht sich auf die Akzeptanz der Schulleitung sowie deren Aufgaben.

Akzeptanz der Schulleitung

In Schule A wird deutlich, dass die Schulleitung zunächst eine sehr kritische bzw. skeptische Haltung gegenüber der Projektidee hatte (vgl. LA1, Z. 62-63, LA2, Z. 72, PLA, Z. 64-65). Der Lehrer erläutert, dass es zunächst Zeit gebraucht, um auch zu erkennen, wie viel Arbeit die einzelnen Kollegen in das Projekt investiert haben und wie „gut die Zusammenarbeit ist" (LA1, Z. 62-63). „Und ich glaube, das wird sehr positiv gesehen. Und deswegen passiert irgendwie auch wirklich sehr viel, was so Unterstützung angeht. Das was geht, das machen sie. Und das ist toll" (ebd.).

Von einer positiven Unterstützung der Schulleitung berichten die Lehrer der Schule B. So verdeutlicht Lehrer LB2 jedoch auch in diesem Kontext, dass „natürlich auch Ergebnisse erwartet werden" (LB2, Z. 147-150), aber die Schulleitung hinter diesem Projekt steht und er denkt „das ist so die Marschrichtung [,] die da auch da so gern gesehen wird" (ebd.). Sein Kollege LB3 betont, dass die Schulleitung zunächst abwartend reagiert hat, „da ja schon viel Wasser die Fulda

hinuntergeflossen ist“ (LB3, Z. 122-123), aber er macht weiterhin deutlich: „da hatten wir eigentlich den Eindruck, dass es schon ja auch im natürlich auch im Sinne der Schulleitung das wir da auch unterstützt werden. Das kann nur das Ziel sein“ (ebd.).

Die Lehrer der Schule C empfanden die Akzeptanz des Projekts hingegen divergierend. In diesem Fall wollte die Schulleitung das Projekt von Beginn an (vgl. LC1, Z 14, LC2, Z. 72) und die Lehrer waren „so ein bisschen zurückhaltend, weil wir eben nicht wussten, ob man das für diese Schulform tatsächlich auch sinnvoll umsetzen kann“ (LC1, Z. 14). Der Schulleiter unterstützt das Projekt sehr und hält auch konstanten Kontakt zu den beteiligten Projektlehrern, nahm zudem an einer Projektsitzung teil und stellt gewünschte Ressourcen zu Verfügung (vgl. LC1, Z. 123-126, LC2, Z. 48). Einschränkend äußert er, dass er bei anderen Kollegen in der Schulleitungsebene nicht ganz sicher ist, ob diese hinter dem Projekt stehen, da es offensichtlich schon einige Äußerungen gab, wonach die Lehrer an der Unterstützung zweifelten (vgl. LC1, Z. 123-126). Sein Kollege LC2 offeriert:

> „*Es ist sehr viel offen und sehr viel unterstützender gewesen, als ich es vermutet habe vorher. Also das würde ich ganz klar so sagen. Ob das eben wie gesagt intrinsisch motiviert ist oder weil man sagt, Mensch, das ist wunderbar, dann haben wir unsere den Bereich, der uns nichts kostet, weil keine Abschlussprüfungen irgendwann extern evaluiert werden, haben wir mit dem Bereich im Prinzip die Erfordernisse einer externen Anforderung erfüllt und können, kriegen im Rest Ruhe. Das könnte auch so ein Denken sein. Ich weiß es nicht. Ich, ich hoffe, dass es ihnen wichtig ist. Der Schulleiter war auch schon mal bei unserem Treffen dabei und hat sich das angehört und geguckt wie wir arbeiten. Und ich denke er sieht schon, dass wir uns ernsthaft Mühe geben. Und ich hoffe, dass er das dann auch weiterhin so unterstützt“ (LC2, Z. 48).*

Die Lehrer der Schule D äußern, dass die Schulleitung hinter dem Projekt steht (vgl. LD1, Z. 106-107, LD2, Z. 95-96), da sie es auch initiiert und zudem angeboten hat, an Teamsitzungen teilzunehmen (vgl. PLD, Z. 39-40).

Beide Lehrer der Schule E betonen, dass die Schulleitung definitiv das Projekt wollte und somit auch unterstützt, sich aber im Hintergrund hält (LE1, Z. 102, LE2, Z. 62). Die Schulleitung „hat sich relativ in den Hintergrund genommen, was, glaube ich, vom Kollegium sehr positiv aufgenommen wurde. Also natürlich wurde immer Flagge gezeigt bei den Sachen, hey, ich muss es fürs nächste Schuljahr wissen, welche Kollegen wollen es denn, welche Räume werden denn gebraucht, was sind denn die Wünsche an Ressourcen“ (LE1, Z. 102). Der Projektleiter formuliert, dass zudem auch externe Unterstützung seitens der Schulleitung angeboten wurde (vgl. PLE, Z. 32).

Rollen, Aufgaben und Sanktionen[128] der Schulleitung

Werden die Rolle und Aufgabe der Schulleitung in allen Schulen betrachtet, lassen sich zwei Bereiche feststellen. Zum einen sind es Aufgaben, die auf der organisatorischen Ebene übernommen werden. Dies sind bspw. eine besondere Berücksichtigung bzw. Parallellegungen in der Stundenplanung (vgl. LA1, Z. 65, LB1, Z. 150-155, LC1, Z.12, LC2, Z. 48, PLA, Z. 62-63, PLB, Z. 92-95), die generelle Ausstattung wie bestimmte Medien, Schränke oder Internet (vgl. LB1, Z. 150-151, LC1, Z. 12, LC2, Z. 48, LC2, Z. 49-54) oder die Genehmigung von Fortbildungen oder pädagogischen Tagen (vgl. LA1, Z. 65, LC2, Z. 49-54). Des Weiteren berücksichtigt die Schulleitung Raumwünsche der beteiligten Projektlehrer (vgl. LB1, Z. 150-155, LB2, Z. 151-153, LC2, Z. 48).

Zweitens wird die moralische Unterstützung bzw. die Wertschätzung als Aufgabe der Schulleitung definiert (vgl. PLA, Z. 62-63). „Also im Moment werden wir auch unterstützt von der Schulleitung. Das ist ganz wichtig, auch dem Kollegium gegenüber, das die auch wissen, die machen da nicht einfach, sondern die Schulleitung, die steht dahinter. Das tun sie. Auch denke ich, was die Kommunikation nach außen anbelangt“ (LB3, Z. 120-121). Der Schulleiter der Schule C gibt „Rü-

[128] Der Begriff Sanktion stammt aus einer deduktiven hergeleiteten Kategorie der Mikropolitik und impliziert in diesem Zusammenhang Lob als informelle Form hinsichtlich möglicher „Konsequenzen für die institutionelle Position der Sanktionierten“ (Altrichter; Posch, 1996, S. 106). Der Begriff der Sanktion ist hier also nicht negativ besetzt.

ckendeckung vielleicht auch gegenüber denen, die jetzt sagen, das ist, verstehen wir nicht ganz, was sie da machen oder so. Ja ich denke, es ist auch ein, also ich glaub, die Wertschätzung wäre auch eine Aufgabe. Ja? Also zu sagen, also das, was ihr da macht, das hat sehr viel Wert für uns und das macht auch Sinn und da können wir viele Dinge von übernehmen“ (LC1, Z. 121-122).

Eine weitere Aufgabe besteht im Kontakt zum Schulamt (vgl. LB3, Z. 120-121, LC2, Z. 49-54), wobei hier deutlich wird, dass der Lehrer nicht genau weiß, welche Prozesse dort ablaufen (vgl. LC2, Z. 49-54).

Die Sichtweisen der Schulleiter: eigene Rolle, Aufgaben und Akzeptanz

Die Schulleiter bestätigten letztlich alle Einschätzungen der Lehrer aus den verschiedenen Schulen. Sie akzeptieren das Projekt und halten diese Entwicklungen für essentiell. Die einzelnen Aufgabenpakete, wie die Stundenplanung, die Schaffung räumlicher Strukturen, die materielle Ausstattung sowie die moralische Unterstützung bzw. Motivation, werden ebenfalls von den Schulleitern benannt (vgl. SLA, Z. 32, SLB, Z. 29-38, SLC, Z. 19-20, SLD, Z. 11-14, SLE, Z. 27-28). Hinzu kommt noch die Aufgabe der Personalentwicklung. So erläutern zwei Schulleiter, dass die Schaffung von Kooperationsstrukturen bedeutsam ist (vgl. SLA, Z. 32, SLB, Z. 29-38).

Interpretation der intra-organisationalen Kategorie: ‚Schulleitung‘ (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Mit der Frage nach der Akzeptanz und den Aufgaben der Schulleitung soll herausgefunden werden, inwieweit die Schulleitung das Projekt fördert, ggf. auch top-down agiert wird und welche mikropolitischen Prozesse ablaufen. Fast alle Lehrer der Schulen bestätigen, dass die Schulleitung das Projekt initiiert oder explizit eine Teilnahme gefordert hat. Aufgrund dessen ist die positive Unterstützung erwartungsgemäß. In dieser Art und Weise der Unterstützung werden zwei mikropolitische Strategien deutlich: Zum einen sanktioniert die Schulleitung das

Projekt mit Lob und zum anderen stellen sie Ressourcen bereit. Alle hier beschriebenen und induktiv gewonnenen Subkategorien lassen sich somit der mikropolitischen Kategorie der ‚Kontrolle von organisationsrelevanten Ressourcen' zuordnen. Die Schulleitung stellt materielle, organisationale, normative und soziale Ressourcen zu Verfügung (vgl. Altrichter 2004, S. 87).

Wird nochmals Bezug auf die geringe Anzahl der teilnehmenden Lehrer an dem Projekt in Vergleich zum Gesamtkollegium bzw. zu den Schülerzahlen genommen sowie auf die bereits beschriebenen mikropolitischen Prozesse und die Akzeptanz des Projekts, können die erstellten Typen von Lehrern bei schulischer Innovation von Baldrige (1971) auf die Schulprojekte bezogen werden. Nach Baldrige existieren vier Typen von Akteuren. Zum einen sind dies die ‚Officials'; diese sind politisch involviert und haben meist entscheidungsrechtliche Verantwortung. In diesem Projektzusammenhang ist dies die Schulleitungsebene, die das Projekt mit Ressourcen (und Entscheidungen) ausstattet. Die zweite Gruppe stellen die ‚Activists' dar. Sie sind stark in politische Bewegungen involviert und wollen diese auch beeinflussen. Sie stellen allerdings eine meist kleine Gruppe dar. In der vorliegenden Analyse sind die ‚Activists' die Projektteilnehmer. Die Annahme, dass dies meist eine kleine Gruppe ist, kann bestätigt werden. Die ‚Attentives' sind nach Baldrige sogenannte „sideline watchers" (vgl. 1971, S. 178). Sie werden nur aktiv, wenn die Situation brisant wird. Diese Gruppe kann in Bezug zu der abwartenden Haltung vieler Kollegen hinsichtlich des Projekts gesetzt werden. Die letzte Gruppe der ‚Apathecis' sind kaum an Innovationen beteiligt und kümmern sich nicht um solche Prozesse. Werden die Ausprägungen der Akzeptanz des Projekts betrachtet, zeigen sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Kategorien des Desinteresses und des mikropolitischen Boykotts.

6.2 Auswertung der inter-organisationalen Prozesse: Die Sichtweisen der Schulen

Die Prozesse innerhalb der einzelnen Schulen wurden eingehend betrachtet. Die nächsten Abschnitte beziehen sich auf die Prozesse zwischen den einzelnen Institutionen. Dies impliziert die Kontakte der Schulen untereinander, aber auch die Beziehungen zum Schulamt und Studienseminar. Zunächst werden die inter-organisationalen Prozesse aus der Perspektive der Lehrer, Projektleiter sowie Schulleiter betrachtet, bevor in einem gesonderten Kapitel die Sichtweisen des Schulamts und des Studienseminars analysiert werden.

6.2.1 Die Kontakte der Schulen untereinander

Hinsichtlich der Kontakte der Schulen untereinander wurde zum einen danach gefragt, welches Wissen die Lehrer über die Projekte der anderen Schulen haben und zum anderen, wie der Stand der Vernetzung zwischen den Projektschulen ist. Alle beteiligten Lehrer, Projektleiter sowie Schulleiter hatten im Dezember 2010 auf einer Fortbildungsveranstaltung Gelegenheit, sich die Projektkonzepte der anderen Schulen anzuschauen. Generell lässt sich sagen, dass die gegenseitigen Wahrnehmungen sehr unterschiedlich sind, daher werden im Folgenden einige exemplarische Beispiele unsystematisch aufgeführt. Es lässt sich lediglich feststellen, dass die Vorstellungen über selbstgesteuertes Lernen an den Schulen sehr unterschiedlich sind und daher die Differenz der Projekte zustande kommt.

Der Lehrer LB1 beschreibt, dass „alle so relativ am Anfang sind […] außer vielleicht Schule A, die da schon sehr weit weg war. Und ich glaube, wir sind da nicht, nicht irgendwie auf der falschen Spur. Ich hatte den Eindruck, dass die alle so mehr oder weniger erst mal so angefangen haben, so kleine Einheiten zu entwickeln. Und, dass die auch ähnlich zu unseren waren. Je nach Fach zwar unterschiedlich. Aber, dass wir da schon auf einer guten Richtung sind“ (LB1, Z. 170-171). Sein Kollege LB3 erläutert, dass er erstaunt war, wie weit andere Schulen schon sind und er gesehen hat, „dass wir im Vergleich zu anderen

Schulen da ganz gut in der Arbeit liegen und dann kommt man, also das gibt eine gute Rückkopplung“ (LB2, Z. 167-178). Des Weiteren war er erstaunt darüber, dass die Lehrer der Schule E fast das Gleiche machen im Fach Mathematik (vgl. ebd.). Bei anderen Schulen, so sagen sowohl Lehrer LB2 als auch sein Kollege LE1, waren sie über die konzeptionelle Differenz zum eigenen Projekt überrascht, da dies von ihren eigenen Vorstellungen zum selbstgesteuerten Lernen sehr abweicht (vgl. ebd., LE1, Z. 123-128), aber dadurch „kann man eben das Eigene den eigenen Ansatz eben auch noch mal, ganz gut reflektieren. Wenn man ganz andere Konzepte sieht“ (LB2, Z. 167-178, vgl. LD1, Z 117-118).

Der Lehrer LB3 schildert, dass er das Konzept der Schule C sehr interessant findet, da sie sehr individualisiert arbeiten (vgl. LB3, Z. 138-143). Des Weiteren waren die Mathematiklehrer der Schule B sehr angetan von der Arbeit der Mathematiker an der Schule E. Das Konzept der Schule D wäre nie sein eigener Weg gewesen, den er „mitgetragen hätte. Einfach nur zu sagen, wir wurschteln Skripte zusammen und dann gibt‘s zwei IL-Stunden und dann lesen die und arbeiten“ (ebd.). Diesen Aspekt betont auch der Projektleiter der Schule A (vgl. PLA, Z. 76-79).

Der Projektleiter der Schule E schaut beneidend auf die Schule A, da diese schon das Projekt evaluiert haben, was er als sehr wichtig erachtet (vgl. PLE, Z. 81-82).

Die Lehrer der Schule C machen deutlich, dass sie das Projekt in einer anderen Schulform als alle anderen beteiligten Schulen, durchführen und sich zwar die anderen Konzepte angeschaut haben, aber die Relevanz sich für sie in Grenzen hält (vgl. LC1, Z. 70-71, PLC, Z. 85-86).

Der Projektleiter der Schule D analysiert den Veranstaltungstag wie folgt:

> *„Also aktuell könnte ich jetzt nicht einschätzen, wie genau und das an anderen Schulen abläuft. Ich kenne also auch nur die quasi mehr oder weniger Außendarstellung. Das weiß ich schon. Aber so wie‘s jetzt konkret im Einzelfall und vor Ort aussieht, wirklich aussieht, das kann ich mir, glaub*

ich, kein Bild von machen. Muss ich ganz ehrlich sagen. Das wüsste ich jetzt nicht“ (PLD, Z.52).

Der Projektleiter der Schule B bestätigt diese Annahme. Jede Schule wollte sich auf dieser Veranstaltung positiv präsentieren. Dies sieht er aber als legitim an (vgl. PLB, Z. 109). Dieser Eindruck wird auch von einem Schulleiter bestätigt, der erläutert, dass diese Präsentationen als Außendarstellung verwendet werden und man nicht weiß, inwieweit diese Konzepte wirklich in den Alltag eingeflossen sind“ (SLA, Z. 161-170).

Vernetzung der Schulen untereinander

Werden die einzelnen Projektbeteiligten nach der bestehenden Vernetzung der Schulen untereinander gefragt, ergibt sich ein recht einheitliches Bild. Fast alle Lehrer nennen als Beispiel der Vernetzung die von der Strategiegruppe organisierte Veranstaltung im Dezember 2010, wo alle Schulen ihre Projektkonzepte vorstellten (vgl. PLB, Z. 100-101, PLC, Z. 83-84, PLD, Z. 45-46, PLE, Z. 75-78, LA1, Z. 66-67, LB1, Z. 160-161, LB3, Z. 134-137, LC1, Z. 68-69, LC2, Z. 55-56, LD1, Z. 113-116). Jene Lehrer, die im Fach Mathematik unterrichten, beantworten die Frage mit ihrem gegründeten Fach-Netzwerk (vgl. LA2, Z. 77-78, LB2, Z. 163-166, LE1, Z. 118, LE2, Z. 67-68). Dieses beschreiben sie als einen regen und produktiven Austausch (vgl. LB2, Z. 163-166, LE1, Z. 118). Auch einzelne Kollegen wissen über dieses Netzwerk Bescheid (vgl. PLA, Z. 68-69, PLE, Z. 75-78, LA1, Z. 75-78).

Ansonsten stellen die Lehrer und Projektleiter fest, dass es keine festen Netzwerke gibt. Sie wünschen sich aber solche, um gegenseitig Erfahrungen oder Unterrichtsmaterialien auszutauschen zu können und gegenseitige Hospitationen zu ermöglichen (vgl. PLD, Z. 50, PLE, Z. 75-78, LA1, Z. 66-67, LB1, Z. 161, LB3, Z. 134-137, LC1, Z. 68-69, LC2, Z. 55-56). Teilweise wurden diese informellen Treffen auch geplant, jedoch nicht umgesetzt (vgl. PLA, Z. 68-69, PLE, Z. 75-78, LC1, Z. 68-69). Gründe hierfür sehen alle zum einen in der hohen Arbeitsbelastung (vgl. PLC, Z. 83-84, PLD, Z. 45-46, PLE, Z. 75-78, LA1, Z. 66-67, LC2, Z.

55-56) und zum anderen in der eigenen momentan befindlichen Anfangsphase des Projekts. Der Lehrer LB1 erläutert, dass „wir noch hier mit uns zu tun haben“ (LB1, Z. 160-161, vgl. LB3, Z. 134-137).

Zwei Lehrer der Schule D beschreiben, dass sie Unterrichtsmaterial von einer anderen Schule angefragt hatten und diese Schule dies abgeblockt hat. „Da ist jeder so für sich irgendwo ein bisschen egoistisch ist und sagt, okay, bei uns läuft es gut, aber mehr sagen wir euch nicht. Also diese Zusammenarbeit ist nicht immer so positiv oder einfach. Da ist jede Schule dann so ein bisschen für sich“ (LD2, Z. 108-112). Wird nach dem Grund gefragt, schildert der Lehrer: „Vielleicht denken die sich, na gut, wenn wir denen das weitergeben, läuft es bei denen auch genauso gut wie bei uns – keine Ahnung“ (ebd.).

Die Sichtweisen der Schulleiter: Kontakte der Schulen untereinander

Wird nach den Projekten der anderen Schulen gefragt, erklären alle Schulleiter, dass sie sich die Projekte angeschaut haben und feststellten, dass keines der Projekte aufgrund der unterschiedlichen Schulkulturen übertragbar auf eine andere Schule ist (vgl. SLA, Z. 158-159, SLB, Z. 89-103, SLC, Z. 39-40, SLD, Z. 45-50, SLE, Z. 105-106).

Die Vernetzung der Lehrer untereinander wird different wahrgenommen. So beschreibt Schulleiter A, dass sich nur vereinzelt Kollegen getroffen haben, aber es schlussendlich an einem Organisator fehlt, der die Initiative dieser Treffen übernimmt (vgl. SLA, Z. 149-155). Die Schulleiter SLB und SLC fordern die Intensivierung solcher Netzwerke (vgl. SLB, Z. 80-88, SLC, Z. 41-46), während der Schulleiter der Schule D dies kritischer betrachtet: „Und wenn mit sieben Schulen dann noch Kooperationen stattfinden sollen, dann ist irgendwann der Punkt erreicht, wo dann das eine Projekt vielleicht auch schaden könnte. Da muss noch so eine Gratwanderung gefunden werden zwischen sinnvoller Austausch und gegenseitiger Unterstützung, zwischen gemeinsamer Fortbildung“ (SLD, Z. 53-54).

Überdies wurden die Schulleiter gefragt, ob sie sich auf Schulleiterebene über dieses Projekt austauschen (neue Kategorie, Stufe 3). Hier wird ein Treffen der Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der beruflichen Schulen im Frühjahr 2010 benannt, wo die Schulleiter dieses Projekt ausführlich diskutieren (vgl. SLA, Z.128-143, SLC, Z. 37-38).[129] Ansonsten erfolgt der Austausch über das Projekt eher in Form eines Briefings (vgl. SLB, Z. 77-80) und spielt eine untergeordnete Rolle (vgl. SLD, Z. 41-43, SLE, Z. 97-98).

Interpretation der inter-organisationalen Kategorie: Kontakte der Schulen (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Das Wissen über die Projekte der anderen Schulen ist eher oberflächlich einzuschätzen. Diese Antworten können in Zusammenhang mit der mimetischen Isomorphie gebracht werden. Dort wurde festgestellt, dass die Lehrer und Schulleiter sich zwar die Konzepte der anderen Schulen anschauen und auch überlegen, welche Bereiche für sie selbst interessant sein könnten. Allerdings verdeutlichen sie dabei stets, dass jede Schule so unterschiedlich ist (hinsichtlich Strukturen, Kollegien, Schwerpunkten etc.), sodass kein Konzept vollständig übernommen werden kann. Die Aussagen über das Wissen der einzelnen Projekte bestätigen diese Eruierung.

Hintergrund der Frage der Vernetzung war letztlich auch die Annahme einer dahinterliegenden mimetischen Isomorphie. Diese kann, wie bereits erläutert, nicht bekräftigt werden. Ein Grund dafür kann allerdings in den nicht bestehenden Netzwerk-Treffen liegen. Diese Treffen werden zwar von den Lehrern gefordert, finden aber aus unterschiedlichen Gründen nicht statt. Es kann angenommen werden, dass bei der Existenz regelmäßiger Netzwerktreffen mimetische Prozesse stattfinden könnten.

Ein interessantes Ergebnis kann hinsichtlich des Managements der Außenwirkungen festgehalten werden: Zum einen spielt diese Kategorie bei der Frage

[129] Bei diesem Treffen der Schulleiter war die Forscherin ebenfalls anwesend und hat ihr Dissertationsvorhaben vorgestellt.

nach den Motiven der Teilnahme eine Rolle, zum anderen im Kontext der Kontakte der Schulen untereinander. Die Außenwirkungen sind bei den gegenseitigen Projektvorstellungen der Schulen ebenso von Bedeutung.

6.2.2 Rolle des Schulamts

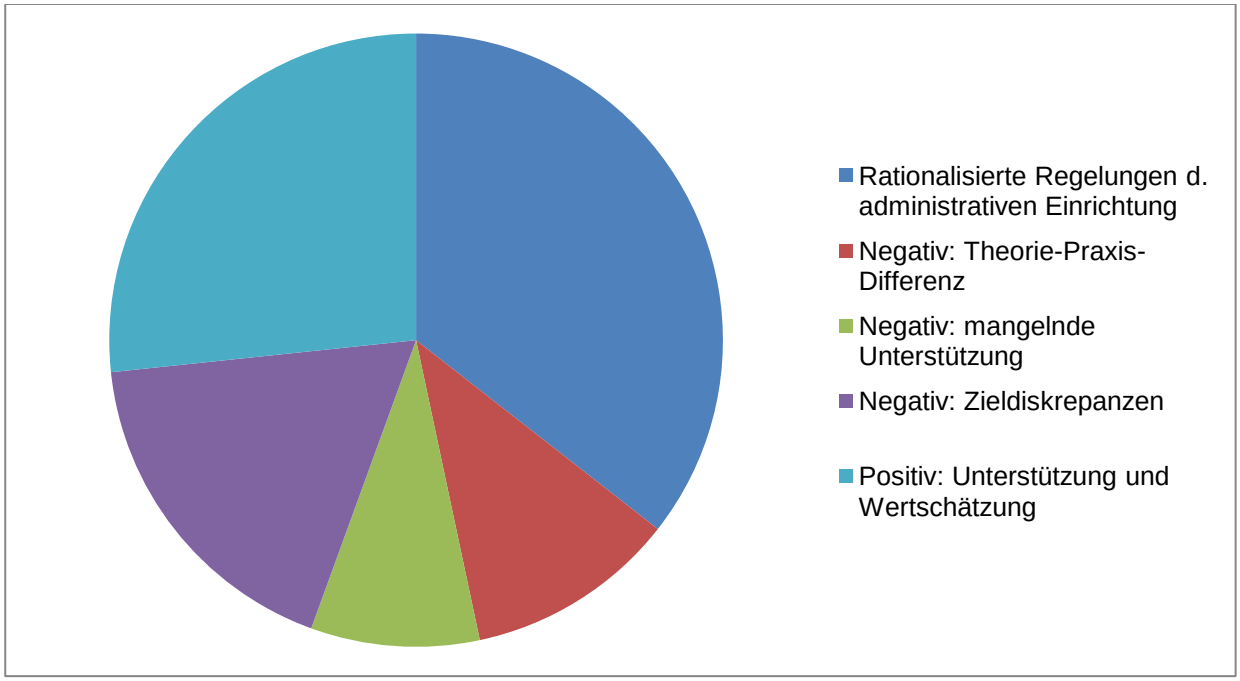

Abbildung 20: Rolle des Schulamts als Projektleitung

Die Rolle und Aufgaben des Schulamts wurden dahingehend erfragt, ob es Regeln und Vorgaben seitens der Projektleitung gibt und wie diese empfunden werden. Zudem wurde sich danach erkundigt, wie die beteiligten Lehrer und Projektleiter die generelle Rolle des Schulamts in diesem Projekt wahrnehmen.

<u>Rationale Regeln der administrativen Einrichtung (Projektleitung)</u>

Die Antworten hinsichtlich möglicher Regeln der Projektleitung sind eindeutig. Die meisten Lehrer müssen lange darüber nachdenken und fragen (teilweise erstaunt) zurück, ob es überhaupt Regeln oder Vorgaben gibt (vgl. PLA, Z. 82-85, PLB, Z. 119-120, PLD, Z. 57-60, LA2, Z. 95-96, LB1, Z. 184-197, LB2, Z. 213-226, LB3, Z. 146-151, LC1, Z. 84-87, LD1, Z.119-120, LE1, Z. 132-136, LE2, Z. 95-100). Dies ist insofern bemerkenswert, als dass es strukturbildende Prinzipien

i. S. von Regelungen von Seiten des Schulamts gibt. Die Anerkennung und Umsetzung dieser Prinzipien erfolgte eigentlich bei der Unterzeichnung der Teilnahme. Auch auf der Veranstaltung im Dezember 2010 wurden diese nochmals präsentiert. Auf Nachfrage von Lehrern, ob es überhaupt Regelungen gibt, wird von Seiten der Forscherin die strukturbildenden Prinzipien genannt. Diese Antworten spiegeln letztlich die Einstellung vieler Lehrer wider:

> *„I[130]: es gibt die strukturbildenden Prinzipien. LB1: Ja, die gab's mal. ((lacht)), aber das ist jetzt nicht so, dass die jetzt irgendwie, die ständig ((leicht lachend)) omnipräsent haben und da sich irgendwie dran hält" (LB1, Z. 184-197).*
>
> *Und von daher gibt's für mich dann eigentlich wieder keine Vorgaben, weil wir uns dann sowieso die Freiheiten nehmen, die wir brauchen und ja unsere Vorstellung durchziehen wollen, die wir jetzt unter dieser ganzen Geschichte verstehen. Und überlegen, wie wir das vom Unterricht her auf unsere Schüler passend machen können. Und deshalb sehe ich jetzt erst mal da keine große inhaltlichen Vor-, also klar gibt's Vorgaben, inhaltliche Vorgaben, die in diesem großen Pamphlet drinstehen. Aber da gucken wir jetzt, hab ich schon lange nicht mehr reingeguckt" (LC1, Z. 84-87).*

Die Projektleiter der Schule A sowie Schule B erläutern, dass sie das Projekt dokumentieren müssen (vgl. PLA, Z. 82-85, PLB, Z. 119-120). Die Lehrer der Schule C hingegen berichten, dass sie diese Auflage auch zu Beginn hatten. Da sie diese Vorgaben als nicht hilfreich empfanden bzw. Bedenken bezüglich des Arbeitsaufwands hatten, allerdings sonst teilnehmen würden, fand folgender Prozess statt: „Und dann sind die [gemeint ist hier das Schulamt, Anm. d. Forscherin] sofort zurückgefallen und gesagt, alles gar kein Problem. Keine Dokumentationspflichten, das gilt alles nicht. Hauptsache ihr macht was. Und da haben wir gesagt unter den Bedingungen können wir schon ganz anders leben. Und daraufhin ist das Ganze in Gang gekommen" (LC2, Z. 71-72). Sein Kollege bekräftigt dies und beschreibt dann allerdings, dass zu der Veranstaltung im De-

[130] I = Interviewer

zember 2010 doch ein Projektablaufplan geschrieben werden musste. „Also wenn erst gesagt wird, wir brauchen nicht zu dokumentieren, am Ende wird‘s doch eingefordert. Dann passt das nicht“ (LC1, Z. 84-87).

Da für die Lehrer und Projektleiter keine wahrnehmbaren Regelungen bestehen, empfinden sie diese (Gestaltungs-)Freiheit als positiv (vgl. PLC, Z. 95-96, PLD, Z. 57-60, LE1, Z. 132-136). Der Lehrer LA 1 legt dar, dass er diese Situation als offen, kollegial, wertschätzend wahrnimmt (vgl. LA1, Z. 84-85).

Positive Aspekte hinsichtlich der Rolle des Schulamts

Die Unterstützung des Schulamts wird als besonders positiv hervorgehoben. Diese Unterstützung zeigt sich in den Deputatsstunden sowie in den angebotenen Fortbildungen (vgl. PLA, Z. 85, PLB, Z. 117-118, PLC, Z. 87-88). Auch wird die wertschätzende Haltung des Schulamts hinsichtlich der Projekte herausgestellt:

> *„Dass das Schulamt zu Gesprächen in die Schule kommt. Die waren ja bei uns am Anfang auch mal da. Das war damals für uns sehr, sehr wichtig als Unterstützung, weil, das war noch zu einem Zeitpunkt, als unsere Schulleitung noch nicht so ganz da noch nicht so ganz dahinterstand. Und da war das schon wichtig für uns Kollegen, dass unsere Arbeit vom Schulamt gewürdigt wird, und dass man auch halt versucht hat, der Schulleitung klarzumachen, dass das ein zukunftsträchtiges Projekt ist, was eben in der Schule wesentlich mehr Anerkennung finden muss. Das muss man dem Schulamt sehr hoch anrechnen, dass sie einen dabei unterstützen“ (PLA, Z. 85, vgl. LA2, Z. 91-92).*

Der Projektleiter der Schule D nimmt das Schulamt nun anders wahr. Er beschreibt:

> *„Früher war das Schulamt eine Dienstaufsichtsstelle und mehr verwaltende Behörde und plötzlich war Schulamt beratende und unterstützende Behörde, was man dem Schulamt erst gar nicht abgenommen hat, also aus meiner Sicht. Man musste erst mal sehen: Sind die jetzt glaubwürdig in der*

Rolle? Das war wirklich eklatant. Und dann hat sich eine Zusammenarbeit ergeben in einem anderen Projekt, die sehr, sehr positiv war, sehr unterstützend, und wir als Schule, ich auch persönlich, konnte immer Kritik äußern. Das wurde immer konstruktiv aufgenommen. Und es war immer Raum dafür. Und das hat mir meinen Blick auf dieses Schulamt ganz grundlegend verändert. Und insofern nehme ich das als eine Stelle wahr, die uns unterstützt und beraten kann und wo wir aber auch sagen können, zurückmelden können: Nee, brauchen aber jetzt nicht. Also, sehr hilfreich, muss ich schon sagen, ja" (PLE, Z. 83-84).

Diese Veränderung bemerkt auch der Lehrer LB2, indem er erläutert, dass man die letzten 30 Jahre noch nicht mal wusste, wer überhaupt im Schulamt sitzt (vgl. LB2, Z. 210).

Vielen Lehrern ist deutlich, dass die Projektleitung hinter diesem Projekt steht und dieses unterstützt (vgl. LA2, Z. 93-94, LB3, Z. 144-145, LC1, Z. 77). Auch die geäußerte Kritik nach der ersten Veranstaltung wurde angenommen und umgesetzt (vgl. LB1, Z. 172-183). Zudem wird positiv hervorgehoben, dass auch externe Experten zu den Fortbildungsveranstaltungen eingeladen wurden (vgl. LB1, Z. 172-183, LE2, Z. 88)

Negative Aspekte hinsichtlich der Rolle des Schulamts

Die negativen Aspekte hinsichtlich der Rolle des Schulamts lassen sich in drei Subkategorien differenzieren: Zum einen wird die mangelnde Unterstützung moniert, zweitens wird die Theorie-Praxis- Differenz kritisiert sowie die Zieldiskrepanzen zwischen der Institution Schule und dem Schulamt.

Mangelnde Unterstützung: Die Lehrer wünschen sich mehr Unterstützung und Koordination hinsichtlich der Projektorganisation. Der Projektleiter PLB erläutert, dass eine Auftaktveranstaltung nach 1 ½ Jahren Laufzeit des Projekts viel zu spät sei. Man hätte die Synergieeffekte der Schulen besser nutzen und Fehler vermeiden können (vgl. PLB, Z. 118). Auch werden Fortbildungsbedarfe hinsicht-

lich Coaching, Aufgabendidaktik oder individuelle Gespräche gefordert (vgl. PLC, Z. 97-104, LA1, Z. 77, LA2, Z. 76, LB2, Z. 179-202, LE2, Z. 85-94).

Theorie-Praxis-Differenz: Mit dieser Differenz sind vor allem die unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunktsetzungen des Schulamts einerseits, und der Schulen andererseits gemeint (vgl. LC1, Z. 76-77, LE2, Z. 85-94). So beschreiben drei Lehrer, dass der erste Eindruck, vor allem von dem Antrag des Projekts, sehr theorielastig war und nicht deutlich genug herausgearbeitet wurde, was die Inhalte des Projektantrags auf der Praxisebene in den Schulen bedeuten könnten (vgl. PLC, Z. 97-104, PLD, Z. 18, LB2, Z. 179-202, LC1, Z. 76-77).

Die dritte Subkategorie impliziert die Ansicht der Lehrer, dass das Schulamt teilweise andere Vorstellungen über den Alltag an Schulen hat und die Bedarfsebene der Schüler und Lehrkräfte nicht erkannt wird und somit inhaltliche Zieldiskrepanzen vorhanden sind (vgl. PLE, Z. 91-92, LA1, Z. 77, LC2, Z. 70, LD2, Z. 113-116). Die Zielsetzungen im Projekt von Seiten des Schulamts sind teilweise zu hoch. So erläutert ein Lehrer, dass man „erst mal sehen [muss], dass es erst mal schon eine Leistung ist, so was zu initiieren und überhaupt reibungslos hinzubekommen“ (PLD, Z. 20). Wichtig sei es auch, so Lehrer LB2 und LC1 die Motive und Bedarfe der Schüler mitzudenken (vgl. LB2, Z. 179-202, vgl. LC1, Z. 78-79).

Letztlich wird noch die doppelte Rollenfunktion hinsichtlich möglicher Zieldiskrepanzen wahrgenommen. So beschreibt ein Lehrer, dass ihm die doppelte Rollenfunktion zu Beginn gar nicht so bewusst war und dieses Problem ihm erst deutlich wurde, als die Projektleitung es formuliert hat (vgl. PLD, Z. 53-66).

Die Sichtweisen der Schulleiter: Die Rolle des Schulamts

Die Aufgaben bzw. die Regeln des Schulamts werden nicht als hinderlich wahrgenommen. Die Projektvorgaben sind nach Ansicht der Schulleiter sehr gering, sodass die beteiligten Lehrer im Projekt Gestaltungsfreiheit erhalten (vgl. SLA, Z. 189-190, SLB, Z. 105-106, SLC, Z. 49-50, SLD, Z. 55-56). Positiv erwähnt wird

der minimale formale Aufwand, welches in anderen Projekten anders registriert wurde (vgl. SLB, Z. 105-106).

Als positiv wahrgenommen, werden die Wertschätzung des Projekts in den einzelnen Schulen (vgl. SLD, Z. 51-52) und die Unterstützung des Schulamts (vgl. SLE, Z 108).

Ansonsten sind die Antworten der Schulleiter hinsichtlich der Rolle des Schulamts als neutral zu bezeichnen (neue Kategorie, Stufe 2), indem bspw. auf die Frage mit der Ressourcenbereitstellung durch das Schulamt geantwortet wird (vgl. SLC, Z. 47-48). Auffallend ist die Beantwortung dieser Frage mit der Antwort, dass eine solche Projektdurchführung nicht die explizite Aufgabe des Schulamts ist (neue Kategorie, Stufe 2) (vgl. SLB, Z. 103-104, SLD, Z. 52, SLE, Z. 107-108).

Als negativ werden die Zieldiskrepanzen der einzelnen Schulen und des Schulamts wahrgenommen. So exemplifiziert der Schulleiter C, das ihm manchmal nicht deutlich wird, ob es um die Projektziele oder um Profilierungsmaßnahmen geht (vgl. SLC, Z. 64). Auch wird erläutert, dass die Vorstellungen von Prozessen in Schulen von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen wird (vgl. SLE, Z. 114).

Interpretation der inter-organisationalen Kategorie: Rolle des Schulamts (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Hintergrund dieser Kategorie war die Frage, ob top-down oder bottom-up Prozesse wahrgenommen werden bzw. ob rationalisierte Regeln seitens der administrativen Einrichtung existieren (neo-institutionalistische deduktiv hergeleitete Kategorie). Gibt es Regeln oder Verordnungen, kann dies eine erzwungene Isomorphie bewirken. Wie in den Aussagen deutlich wird, nehmen die Lehrer keine Verordnungen wahr (auch wenn solche existieren) und dies kann schlussendlich u. a. als Begründung dafür dienen, dass die Schulen sich nicht angleichen, da sie alle Gestaltungsfreiheiten hinsichtlich des Projekts haben. Die Aussage von Schaefers, dass „der Einfluss von Schulaufsichtsbehörden und Schulministerien

Strukturangleichungen durch Zwang bedeuten“ (2009, S. 315) können, kann hier nicht bestätigt werden. Diese Erläuterungen lassen noch eine weitere Schlussfolgerung hinsichtlich der Entkopplung der Formal- und Aktivitätsstruktur zu. Die Projekte der Schulen gestalten sich durch die Gestaltungsfreiheiten sehr unterschiedlich (siehe Kapitel 6.2). Die Regelungen i. S. der strukturbildenden Prinzipien, die von der Projektleitung auf der formalen Ebene festgelegt wurden, finden sich auf der Aktivitätsebene nicht wieder, so dass eine wirkliche Steuerung des Projekts nicht stattfindet. Daher kann die neo-institutionalistische Kategorie der Entkopplung auf inter-organisationaler Ebene hier bestätigt werden.

Aufgrund der hohen Gestaltungsfreiheit, der wenigen kontinuierlichen Kommunikation und der negativen Aspekte kann eine weitere Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur zwischen Schulen und Schulamt festgestellt werden. Die Schulen (= Aktivitätsebene) arbeiten an ihren Projekten und nehmen Veränderungen vor. Das Schulamt (= Formalebene/Projektleitung) arbeitet lediglich punktuell mit den Schulen zusammen (ein Schulbesuch, eine Fachtagung, eine Fortbildung), schafft es aber nicht, die Rolle der Schulaufsichtsbehörde i. S. der hergebrachte Verhaltens- und Routinemuster ganz abzulegen. Nach Meinung der Schulen bietet das Schulamt zu wenig Unterstützung an. Die Intention der Projektleitung impliziert zwar auch einen kontinuierlichen Support an den Schulen, konnte diesen jedoch aufgrund der geringen Ressourcen nicht wie geplant einhalten.

Auch werden die negativen Aspekte hinsichtlich der Zusammenarbeit in diesem Projekt formuliert. Zwar wird die Unterstützung und Wertschätzung der Projektleitung wahrgenommen, allerdings werden die zu geringe Unterstützung, die Theorie-Praxis-Differenz und die Zieldiskrepanzen der Institutionen als gewichtig empfunden. Wurden zunächst nur auf der inter-institutionellen Ebene zwischen Schulamt und Studienseminar Dissonanzen wahrgenommen (induktiv gebildete Kategorie aufgrund der Dokumentenanalyse), so kann diese Kategorie um die Beziehung zwischen Schulamt und Schulen grundsätzlich erweitert werden.

6.2.3 Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene

Die induktiv gebildete Kategorie basiert auf der Analyse der teilnehmenden Beobachtung. Die Mitglieder der Strategiegruppe verdeutlichen, dass das Schulamt aufgrund seiner doppelten Funktion (Aufsichtsbehörde und Beratungsfunktion) an den Schulen als obstruktiv wahrgenommen wird. Diese Annahme wurde anhand der Interviews überprüft.

Vier Lehrer bzw. Projektleiter sprechen diese doppelte Rollenfunktion an, betonen aber auch gleichzeitig, dass dies immer ein Problem darstellen wird, was allerdings soweit akzeptiert wird:

> *„Und ich glaube, das ist gerade auch im Werden. Also, dass da auch ein vertrauensvolles Arbeiten untereinander möglich ist. Ne? Also ich erleb das schon, dass das möglich ist. An manchen Stellen bin ich zwar ein bisschen irritiert. Uns sagte mal, uns, damit meine ich uns als Schule, sagte mal ein Schulamtsleiter, dass sie sich als Dienstleister verstehen, aber so kommt es leider nicht immer rüber. Das war ein schöner Ansatz“ (PLB, Z. 121-132).*
>
> *„Vielleicht muss man sich auch an das Schulamt gewöhnen, welches auf inhaltlicher, pädagogischer Ebene auf einmal auch tätig ist und früher eben eher die Dienstaufsichtsbehörde war. Gleichzeitig zu sehen mit der gestärkten Stellung von Schulleitung, die ja doch autonomer und jetzt Schulleitung ist ja Dienstaufsicht für die Kollegen. Das ist ja runter verlagert worden. Und Schulamt ist jetzt mehr in beratender Funktion tätig, und das ist natürlich auch ein Umgewöhnungsprozess. Und das muss auch von den Beteiligten dann erst mal auch abgestimmt werden, wie man jetzt miteinander umgeht. Ich glaube, das braucht Jahre bis das dann richtig läuft“ (PLE, Z. 91-94).*
>
> *„Und das Verhältnis ist da glaub ich schon im Laufe der Jahre schon ein anderes geworden. Früher lief das nebenher, das war ein reiner Verwaltungsapparat, wo man die Lohnabrechnungen dann irgendwie da einreicht, und wenn’s mal Probleme mit irgendeinem Lehrer gibt, dann geht man da*

zum Schulamt, aber diese Unterrichtsfunktion hat das Schulamt ja meines Wissens erst in den letzten zehn Jahren. Fing das glaub ich so an. Dass da, Schulamt wirklich, aktiv geworden ist diese, Inspektion, zu machen. Und ja ich das find ich an für sich sehr gut, denn da ist ja die Chance, dass sich da die Schulen sich weiter entwickeln wirklich mal gegeben. Und, da kann es sicherlich auch mal zu Reibereien kommen, zwischen Schulamt und Schule, das ist aber, in jeder Beziehung so. Zwischen Lehrer und oder Chef und Angestellten ist das klar" (LB2, Z. 229-243).

„Ah, ich glaube das ist auch schwierig, das ist, meine ich ist eine Aufsichtsbehörde. Kann ich nicht wirklich sagen. Also ich stecke in diesen Gremien nicht drin. Ich hab einmal so eine Schulleiterdienstversammlung miterlebt. Ich glaube, es gibt von jeder Stufe zu jeder Stufe, HKM bis zum Direktor, dann von dort zur Arbeitsgruppe von dort zum Schulamt, vom Schulamt zum Unterbereich jedes Mal einen Bruch, einen Realitätsbruch, einen Verständnisbruch und einen Anspruchsbruch. Aber dieses Vertrauen kann allein aufgrund der strukturellen Bedingungen gar nicht sicher sein. Also selbst wenn sich die zwei Menschen, die sich dann da begegnen da was weiß ich der SA2 und, und SLC super verstehen würden und vielleicht schon lange kennen würden und wissen sie stehen auf der gleichen Seite, selbst dann würden die strukturellen Rahmenbedingungen den SA2 immer wieder zwingen zu kontrollieren und den SLC immer wieder zwingen zu rechtfertigen" (LC2, Z. 72-78).

Die meisten Lehrer können die Frage, wie das generelle Verhältnis zwischen der eigenen Schule und dem Schulamt ist, nicht beantworten, weil sie dies entweder noch nicht reflektiert oder keinen Einblick in diese Prozesse haben (vgl. PLD, Z. 61-64, LB1, Z. 198-201, LD1, Z. 121-124, LD2, Z. 124, LE2, Z. 101-106). Die Schulleiter beschreiben das generelle Verhältnis zwischen der eigenen Schule und dem Schulamt sehr unterschiedlich. Einerseits gibt es sehr positive Beziehungen zwischen dem Schulleiter und dem Schulamt (vgl. SLB, Z. 107-109, SLD, Z. 61-64, SLE, Z. 119-122), inklusive eines regelmäßigen Austauschs. An-

dererseits wird auch erläutert, dass mit dem Schulamt derzeit nicht kommuniziert wird (SLC, Z. 51-56).

Interpretation der inter-organisationalen Kategorie: Dependenz auf inter-organisationaler Ebene (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

Zwar wird die doppelte Funktion des Schulamts von den Lehrern an den Schulen wahrgenommen, allerdings kann hier nicht von einer Blockierung der Projektarbeit in den Schulen gesprochen werden. Die Schulleiter hingegen gehen nicht auf die doppelte Rollenfunktion des Schulamts ein. Die Annahme, basierend auf den teilnehmenden Beobachtungen in der Strategiegruppe, kann hier daher nicht bestätigt werden.

6.2.4 Dissonanzen zwischen den Institutionen

Diese induktive Kategorie entstand aus der Dokumentenanalyse und wurde in der teilnehmenden Beobachtung bestätigt. In den Aussagen der Interviews mit den Lehrern und Projektleitern gibt es lediglich eine Aussage zu der Dissonanz zwischen den Institutionen des Schulamts und des Studienseminars.

Die politischen Differenzen v. a. zwischen Schulamt und Studienseminar werden von den Lehrern nicht richtig wahrgenommen bzw. erachten sie die Arbeit in diesem Projekt seitens des Schulamts als ohnehin nicht wichtig. Diese Erkenntnis verhält sich kohärent zu der Ebene schulischen Handelns (siehe Kapitel 3). Die Lehrer befinden sich auf der Mikroebene und spielen in der Exoebene (Schulamt, Studienseminar) kaum eine Rolle.

Werden die Schulleiter dahingehend befragt, wird diese Dissonanz zwischen Schulamt und Studienseminar hinsichtlich des Projekts von allen Interviewpartnern wahrgenommen. Die Schulleiter der Schulen A, B und C beschreiben die Beziehung als nicht spannungs- bzw. konfliktfrei (vgl. SLA, Z. 201-204, SLB, Z. 111-112, SLC, Z. 61-62). Zudem wird der Ausstieg des Studienseminars aus dem Projekt thematisiert. Vermutete Gründe liegen in den unterschiedlichen inhaltlichen Zielvorstellungen (vgl. SLC, Z. 61-62, SLD, Z. 69-78).

Interpretation der inter-organisationalen Kategorie: Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen in der Strategiegruppe (Lehrer, Projektleiter, Schulleiter)

In diesem Zusammenhang sind die Aussagen der Lehrer und Projektleiter einerseits und den Schulleitern andererseits unterschiedlich. Während die Lehrer diese Dissonanzen kaum wahrnehmen, werden diese von den Schulleitern erkannt und vorsichtig diskutiert. Hier kann die mikropolitische Kategorie der ‚Eskalation' (neue Kategorie, Stufe 2) festgestellt werden, da die Konflikte zwischen den Institutionen des Schulamts und des Studienseminars teilweise nicht ausschließlich auf inhaltlicher Ebene stattfinden.

Allerdings kann hier festgehalten werden, dass diese Thematik in der Strategiegruppe eine wesentlich höhere Brisanz sowie Raum einnimmt als an den einzelnen Schulen.

6.3 Auswertung der intra-organisationalen Prozesse in den Schulen: Die Sichtweisen des Schulamts und des Studienseminars

Um eine weitgehende Einheitlichkeit des Vorgehens zu gewähren, werden im Folgenden zunächst die einzelnen intra-organisationalen Prozesse in den Schulen aus der Perspektive des Schulamts sowie des Studienseminars analysiert. Die Abfolge entspricht dem Vorgehen aus Kapitel 6.1. Anschließend werden die inter-organisationalen Prozesse in einem gesonderten Kapitel erläutert (6.4).

6.3.1 Motive der Teilnahme am Projekt

Auch die Projektteilnehmer des Schulamts und des Studienseminars sehen eine Motivation der schulischen Teilnahme in dem Bedürfnis Schulentwicklung betreiben zu wollen (vgl. SA1, Z. 115-118, SA2, Z. 73-76, ST, Z. 33-36). Die Heterogenität der Schülerschaft wird als ein Beweggrund dahingehend genannt (vgl. SA2, Z. 73-76). Eine Mehrfachnennung erfährt auch die mikropolitische Subkategorie des Managements der Außenwirkungen (vgl. SA1, Z. 102, SA2, Z.78):

„Einerseits, was ich mitkriege, zu Präsentationen nach außen nutzen alle dieses Projekt sehr gerne. Und auch tatsächlich, wo ich mich dann auch schon mal drüber freue, auch sehr deutlich und sehr stark. Jetzt nehme ich dieses Beispiel mit der Schule B zum Beispiel, Projekt Individuelles Lernen auf dem Tag der Offenen Tür, mehrfach schon auch tatsächlich auch groß und breit aufgestellt und auch mit Manpower einfach hinterlegt. Und da sage ich: finde ich gut" (SA1, Z. 102).

Ein weiteres Motiv der Teilnahme am Projekt können die Anrechnungsstunden sein, mit denen Unterstützung zugesichert wurde (vgl. ST, Z. 46).

Hinsichtlich der Frage, warum die einzelnen Kollegen an dem Projekt teilnehmen, gibt es zwei Antworten: Zum einen wird die neo-institutionalistische Kategorie der normativen Isomorphie angesprochen: „Auf jeden Fall, Schulleiter sagt, Schulamt will ein Projekt machen, hier, guck mal, du mach doch mal was. Und willst du nicht mal A14 werden oder Abteilungsleitung? Oder, oder. Oder für deine Vitae wird das mal ganz gut sein, kannst du da nicht mal. Na, und wir wollen ja auch nicht als Einziger nicht dabei sein" (SA1, Z. 98, vgl. SA3, Z. 45-48). Zum anderen wird der Bedarf etwas Neues ausprobieren zu wollen, genannt (vgl. SA3, Z. 45-48).

6.3.2 Veränderungen aufgrund des Projekts

Wird nach den organisatorischen sowie unterrichtlichen Änderungen in den Schulen aufgrund des Projekts gefragt, kann diese Frage von den Beteiligten auf dieser Ebene lediglich oberflächlich beantwortet werden (vgl. SA1, Z. 98, SA2, Z. 43-48). Anmerkungen gibt es hinsichtlich der Kategorien Legitimität und Stabilisation sowie Effizienz und Tradition. Erstere wird dahingehend spezifiziert, dass die Mitarbeit der Schulleitung auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung von der schulischen Tradition abhängt (vgl. SA2, Z. 50); die zweite Kategorie impliziert die Aussage, dass die Informationsgewinnung über unterrichtliche Entwicklungen immer über den offiziellen Dienstweg (d. h. über die Funktion des Schulleiters)

gehen muss, obwohl die Lehrer den aktiven Part in dem Projekt übernehmen (vgl. SA1, Z. 98).

Der Aspekt der Nachhaltigkeit wird von allen Teilnehmern betont, allerdings knüpfen sie diese an verschiedene Bedingungen. Wichtig ist es vor allem, so der Mitarbeiter des Schulamts, dass nicht nur die jungen Kollegen bzw. Referendare das Projekt übernehmen und sich damit überlasten (vgl. SA1, Z. 85-92). Außerdem muss ein professionelles Projektmanagement hinter jedem Konzept stehen (vgl. ebd., SA3, Z. 27-32). Sein Kollege hebt zwei Kriterien für die Nachhaltigkeit hervor: ein positives Feedback der teilnehmenden Lehrer sowie die Unterstützung der Schulleitung (vgl. SA2, Z. 49-50).

6.3.3 Rolle und Funktion der Schulleitungen[131]

Zwei Mitarbeiter des Schulamts betonen, dass die Akzeptanz der Schulleitung hinsichtlich des Projekts von besonderer Bedeutung ist (vgl. SA1, Z. 98, SA2, Z. 36-38). Der Mitarbeiter SA2 unterstreicht die frühzeitige Einbindung der Schulleitungsebene, um Unterstützungsmöglichkeiten zu gewährleisten (vgl. SA2, Z. 36-38). Aufgaben werden in der organisatorischen Unterstützung i. S. von besonderer Stundenplanung und Bevorzugung von Räumlichkeiten gesehen. Außerdem spielt die Motivationsleistung hinsichtlich der Anerkennung eine große Rolle (vgl. ebd.). Als problematisch wird die hohe Arbeitsbelastung der Schulleitung erachtet, die es bei den Unterstützungsoptionen zu berücksichtigen gilt (vgl. ebd.).

Interpretation der intra-organisationalen Prozesse aus der Perspektive des Schulamts und des Studienseminars

Werden die Aussagen der Teilnehmer mit den Aussagen der Lehrer, Projektleiter sowie Schulleiter verglichen, werden die Ähnlichkeiten der Antwortoptionen deutlich: Es existieren keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Antworten

[131] Die Kategorien mimetische Prozesse, Mitglieder des Projekts sowie die Akzeptanz des Kollegiums werden in den Aussageanalysen der Mitglieder des Schulamts sowie des Studienseminars außen vorgelassen, da diese die intra-organisationalen Prozesse nicht einschätzen können.

hinsichtlich der intra-organisationalen Prozesse. Auffallend ist allerdings die Menge der Antworten auf die gestellten Fragen der Mitarbeiter des Schulamts und des Studienseminars. Die Mitarbeiter haben eine geringere Vorstellung darüber, was sich tatsächlich in den einzelnen Schulen bezüglich Organisation und Unterricht im Rahmen des Projekts geändert hat. Dies bestätigt die neo-institutionalistische Kategorie der ‚Legitimität und Stabilisation'. Auch erfolgte die Feststellung bereits zwischen Lehrern und Schulleitung und kann nun ebenfalls auf der inter-organisationalen Ebene festgehalten werden. Die ablaufenden Strukturen „sind voneinander und von fortlaufenden Aktivitäten entkoppelt. Anstelle von Koordination, Inspektion und Evaluation wird eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens verwendet", so die Neo-Institutionalisten Meyer und Rowan (1977, S. 28). Hier kann der erste Teil des Satzes bestätigt werden: die Strukturen der Institutionen Schulamt und Schulen in diesem Projekt sind nicht eng miteinander gekoppelt und eine Koordination, Inspektion sowie Evaluation finden nicht statt. Ob dies letztlich mit einer Logik des Vertrauens in Beziehung gesetzt werden kann, ist nicht eindeutig zu beantworten.

6.4 Auswertung der inter-organisationalen Prozesse: Die Sichtweisen des Schulamts und des Studienseminars

In den folgenden Abschnitten werden die inter-organisationalen Prozesse analysiert. Das heißt, es wird die Vernetzung der Schulen untereinander sowie die Dissonanzen und Dependenzen zwischen einzelnen Institutionen aus den Perspektiven des Schulamts und des Studienseminars betrachtet.

6.4.1 Kontakte der Schulen

Der Mitarbeiter des Schulamts macht die minimale Vernetzung der Schulen deutlich und räumt gleichzeitig ein, dass dies von Seiten der Projektleitung hätte mehr fokussiert werden müssen (vgl. SA1, Z. 62), da dies ein wichtiger Aspekt sei:

„Und da kann so eine Gruppe oder Leute von außen, die können dann einfach mal ganz hilfreich sein, weil man dann auch mal Probleme ansprechen kann, die in jeder Schule dieselben sind, nur in der Schule selber kann man die nicht ansprechen. Und wenn man dann direkt oder werden sie nicht angesprochen, weil man direkt weiß, oh, dann geht's aber richtig los hier. Das kann man dann vielleicht mit jemandem von einer anderen Schule mal eher ansprechen. Also, deshalb sage ich, vom Grundsatz her ist das sehr wichtig" (SA1, Z. 119-122).

Die fehlende Netzwerkstruktur sieht er zum einen in der mangelnden offiziellen Betreuung bzw. der Organisation. Zum anderen verdeutlicht er den Aspekt, dass die meisten Schulen noch sehr mit der eigenen Projektstruktur beschäftigt sind (vgl. SA1, Z. 119-122). Sein Kollege expliziert, dass das Verhalten der Lehrer und die fehlenden Initiativen zur Bildung von Netzwerken zu erwarten waren (vgl. SA2, Z. 78). Die Gründe liegen vor allem darin, dass der Austausch in den einzelnen Schulteams ohnehin vorhanden ist und keiner die Organisation nach außen hin übernehmen möchte (vgl. ebd.). Der Kollege bestätigt diesen letztgenannten Aspekt und begründet ihn mit Trägheit und der hohen Arbeitsbelastung (vgl. SA3, Z. 50-64).

6.4.2 Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene

Eine strukturelle bzw. behördliche Dependenz existiert, wie bereits schon analysiert, zwischen den einzelnen Schulen und dem Schulamt. In den Interviews mit den weiteren Institutionen wird eine zweite Dependenz deutlich: die Verbindung zwischen dem Studienseminar und dem Hessischen Kultusministerium einerseits und die Dependenz des Schulamts zum HKM.

6.4.2.1 Dependenzen zwischen Schulamt-Schulen

Die doppelte Rolle des Schulamts wird von den Mitarbeitern dieser Institution ebenso wahrgenommen wie bei den Lehrern und kritisch reflektiert. Das Schulamt impliziert die traditionelle Funktion der Aufsichtsbehörde, die bei diesem Pro-

jekt allerdings nicht von Bedeutung ist. Die Distanz seitens der Schulen hinsichtlich der vorgesetzten Behörde ist vorhanden und im Rahmen des Projekts nicht förderlich. Die Mitarbeiter des Schulamts verdeutlichen, dass sie den Eindruck haben, dass einige Lehrer die Teilnahme am Projekt nicht als Freiwilligkeit wahrnehmen, sondern als klassischen top-down Prozess (vgl. SA1, Z. 98, SA2, Z. 72, SA3, Z. 35-40), der von oben kontrolliert wird. Sie machen des Weiteren klar, dass dies nicht der Fall ist und sie sich nicht in die inneren Angelegenheiten der Schulen einmischen wollen (vgl. SA2, Z. 72). Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Bildung von Vertrauen sowie die Akzeptanz der Schulleitung für ein Projekt (vgl. SA1, Z. 62, SA2, Z. 51-52).

Werden die Mitarbeiter des Schulamts und des Studienseminars hinsichtlich der Regeln und Vorgaben befragt, die sie im Rahmen der strukturbildenden Prinzipien zu Beginn des Projekts aufgestellt haben, wird deutlich, dass ein Mitarbeiter sich durchaus im Klaren darüber ist, dass diese Prinzipien in den Schulen kaum wahrgenommen werden: „Die werden so ausgelegt, wie die Lehrpläne. Und wenn wir beiden jetzt zusammen in eine Schule reingehen würden und einfach nur noch mal nach den strukturbildenden Prinzipien fragen würden, da kommt nicht viel zurück“ (SA1, Z. 113-114).
In diesem Zusammenhang macht der Mitarbeiter SA1 allerdings auch deutlich, dass diese Prinzipien erstens nur Reflexionskategorien seien und keine Regelungen. Zudem deutet er an, dass es durch die geringe Unterstützung an den Schulen kaum möglich sei, diese Prinzipien verwirklichen zu können (vgl. SA1, Z. 114). Er erläutert weiter, dass das Schulamt in diesem Projekt kaum Einflussmöglichkeiten habe, sondern lediglich Angebote (Fortbildungen, Schulbesuche etc.) schaffen könne (vgl. SA1, Z. 123-124). Dies hänge auch mit den fehlenden Ressourcen zusammen (vgl. ebd.). Der Mitarbeiter des Studienseminars erkennt diesen Aspekt ebenfalls und kritisiert die fehlende Unterstützung an den Schulen (ST, Z. 29-32).

6.4.2.2 Dependenzen zwischen Studienseminar-Hessisches Kultusministerium-Schulamt

Im hessischen Schulgesetz ist die kompetenzorientierte Lehrerausbildung rechtlich verankert. Somit haben die Studienseminare den Auftrag, die Lehrerbildung demnach auszurichten, so der Mitarbeiter des Studienseminars (vgl. ST, Z. 43-48). Das Hessische Kultusministerium hatte im Jahr 2005 das Modellprojekt ‚Selbstverantwortung plus (SV+)'[132] initiiert und entsprechende Ausschreibungen an die hessischen Schulen formuliert. Ein Handlungsfeld dieses Projekts ist die Unterrichtsentwicklung mit dem Prinzip der Kompetenzorientierung. Es stellte sich die Frage nach der Konzeptentwicklung und zu diesem Aspekt wurde das Studienseminar angefragt. Der Mitarbeiter des Studienseminars sieht Fortbildungsbedarf bei den Schulleitern und Lehrern, die im Bereich der Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung geschult werden müssen (vgl. ebd.). Die Aufgabe des Studienseminars liegt darin, die Lehrer kompetenzorientiert auszubilden, „denn wir können ja keine Lehrer entlassen für Schulen, die anders arbeiten, als wir. Und wir müssen sie ja vorbereiten auf das, was in den Schulen läuft oder laufen soll" (ebd.). Somit ergibt sich durch dieses Projekt langfristig auch ein neues Aufgabenfeld für die Studienseminare. Neben der Lehrerausbildung ist die kompetenzorientierte Fortbildung von Lehrern zusätzliches Aufgabengebiet des Studienseminars.

Das Schulamt ist hinsichtlich der Projektförderung auf das HKM angewiesen:

> *„Dieser Projektantrag [an das HKM, Anm. d. Forscherin] ist erfolgreich gewesen. Allerdings muss man auch klar sagen, der Antrag hatte eine Laufzeit bis 2013. Der Finanzierungsantrag hatte ein ziemliches umfängliches Volumen, dem bis heute nie stattgegeben wurde. Das heißt, wir sind im*

[132] „Im Zentrum des Modellprojekts stehen die Qualitätsentwicklung des Unterrichts und die Verbesserung der schulischen Arbeit. Eng damit verbunden ist die pädagogische Weiterentwicklung der Schulen im Zusammenhang mit der Förderung des lebensbegleitenden Lernens. Die Schulen werden mehr als bisher ihr eigenes – auch an der Region orientiertes – Profil entwickeln. ‚Selbstverantwortung plus' ist somit auch ein Projekt, das die Entwicklung regionaler Bildungsstrukturen stärkt" (HKM, o. J., o. S.). Das Modellprojekt ist im Januar 2012 an 35 beruflichen Schulen in Hessen in den Regelbetrieb der selbstständigen Schulen übergegangen. Dem sogenannten SBS-Transfer (vgl. ebd.).

Grunde genommen mit einer Schmalspurfinanzierung ausgestattet worden, und das tatsächlich auch nur Schuljahresweise. Das war für uns natürlich in der Projektleitung ein ganz großes Problem, weil dadurch eine absolute Planungssicherheit fehlt“ (SA1, Z. 128).

6.4.3 Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen

Um die Dissonanz zwischen den Institutionen des Schulamts und des Studienseminars verstehen zu können, ist zunächst die Ursache der Kontroverse zu erläutern. Diese liegt u. a. in dem Projekt ‚Selbstverantwortung plus‘ und den damit verbundenen unterschiedlichen inhaltlichen Zielperspektiven der Institutionen. Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, unterstützt das Studienseminar die Projektschulen hinsichtlich der kompetenzorientierten Lehrerausbildung. Damit verbunden ist der Bereich der Unterrichtsentwicklung. Das Projekt ‚Individuelles Lernen‘ ist bis zum Schuljahr 2011/2012 vom HKM finanziell gefördert und agiert ebenfalls im Komplex der Unterrichtsentwicklung. Letztlich ist die Ursache ein Politikum, ausgetragen auf den verschiedenen Projekten. Diese Ursache wird im Folgenden dargestellt.

Der Mitarbeiter des Schulamts analysiert, dass sich beide Projekte inhaltlich im „Mainstream der Schulentwicklungsforschung“ (SA1, Z. 65-71) i. S. des selbstgesteuerten Lernens befinden, allerdings mit anderen Leitzielen und Schwerpunktsetzungen. Hierdurch wird den Projekten eine Konkurrenzfunktion zugesprochen, sodass letztlich das Projekt ‚Selbstverantwortung plus‘ die ausschließliche Förderung vom HKM erhielt (vgl. SA2, Z. 96-128, ST, Z. 10). Grund hierfür liegt u. a. darin, dass das Projekt ‚Individuelles Lernen‘ wenig Bezug zu dem Projekt ‚Selbstverantwortung plus‘ aufweist (vgl. ST, Z. 10). Ein Vorteil für das Studienseminar besteht in diesem Kontext darin, dass diese Institution Abordnungen an das Ministerium hält, die den Prozess des Modellprojekts ‚Selbstverantwortung plus‘ gefördert haben (vgl. SA2, Z. 94, 122). Hier kann die

mikropolitische Kategorie der Beziehungspflege und externe Beziehungen[133] angekoppelt werden.

Diese politische bzw. inhaltliche Differenz zeigte sich dann in den Handlungsdissonanzen zwischen dem Schulamt und dem Studienseminar. Ein erstes Anzeichen dafür war die Diskussion in der Sitzung der Strategiegruppe im Frühjahr 2010. Die Mikropolitik bezeichnet einen solchen Prozess als Eskalation, da er „unbestimmte Konflikte explizit und persönlich macht“ (Altrichter; Posch 1996, S. 108) und keine Trennung mehr zwischen institutionellen und persönlichen Faktoren erfolgt (vgl. ebd.). In einem Teilprojekt wurden die unterschiedlichen Ansichten der beiden Institutionen besonders deutlich, sodass eine zielorientierte Strukturierung nicht mehr möglich war. Dies rief eine hohe Unzufriedenheit hervor (vgl. SA1, Z. 128). Letztlich hat sich das Studienseminar im Januar 2011 aus dem Projekt ‚Individuelles Lernen‘ zurückgezogen und fokussiert sich nun auf die selbstständigen Schulen (im Konzept des Projekts ‚Selbstverantwortung plus‘) (vgl. ST, Z. 10, 42). Der Mitarbeiter des Schulamts bezeichnet dies als einen Rückschritt, da vor allem die Beteiligung des Studienseminars als Bedingung für die Nachhaltigkeit des Projekts wichtig gewesen sei (vgl. SA1, Z. 78). Weiterhin beschreibt er dies als Entwicklung von Eigenleben an den einzelnen Institutionen, während die Zusammenarbeit [jedoch] in der Lehrerbildung eine essentielle Bedeutung einnehme (vgl. SA2, Z. 91-93).

Interpretation der inter-organisationalen Prozesse aus den Perspektiven des Schulamts und des Studienseminars

Die Vernetzung der Schulen untereinander wird, wie von den meisten Lehrern auch, als notwendig, aber nicht hinreichend expliziert.

[133] Definition: Ziel ist, potentielle und aktuelle Koalitionspartner zu halten und zu gewinnen, „aktuelle Gegner unter Kontrolle zu halten, Autoritäten in die Nähe der eigenen Position zu lenken sowie informelles Meinungsmanagement über den eigenen Status und die herrschende Definition der Organisation“ (Altrichter; Posch 1996, S. 113) zu betreiben. „Das Management der externe Beziehungen der Schule ist ein wichtiger Parameter für organisationale Mikropolitik, weil dadurch beeinflußt [sic!] wird, wer überhaupt zu den ‚Mitspielern‘ gehört“ (Altrichter 2004, S. 112).

Interessante Ergebnisse zeigen sich in den Kategorien der ‚Dissonanzen und Dependenzen der einzelnen Institutionen'. Die Dependenz ist eine Kategorie, die sich induktiv aus der Analyse der Gedächtnisprotokolle der Strategiegruppensitzungen entwickelte und die doppelte Funktion des Schulamts in den Mittelpunkt stellt. Von den Lehrern wird diese doppelte Funktion zwar wahrgenommen, aber nicht weiter als kritisch betrachtet. Die Mitarbeiter des Schulamts, in der Funktion der Projektleitung, empfinden diese doppelte Rollenfunktion hingegen als dahingehend problematisch, als dass die Lehrer das Projekt als top-down gesteuerten Prozess wahrnehmen. In dieser Kategorie wird durch die Interviews ein weiterer Aspekt festgestellt, der die Regeln und Vorgaben des Schulamts in dem Projekt betreffen und eigentlich im Widerspruch zu dem zuletzt genannten Aspekt steht. Den Mitarbeitern des Schulamts ist deutlich bewusst, dass die strukturbildenden Prinzipien in den Schulen nicht als Regeln oder Vorgaben registriert werden. Dies deckt sich mit den Aussagen der Lehrer und Projektleiter, die diese Prinzipien nicht benennen konnten und auch sonst die Unterstützung des Schulamts als gering bezeichnen. Der Widerspruch besteht dahingehend, dass die Mitarbeiter des Schulamts einerseits glauben, dass die Lehrer einen top-down Prozess in dem Projekt erleben, und sich andererseits aber auch dessen bewusst sind, dass die Regeln, die einen möglichen top-down Prozess ausmachen könnten, überhaupt nicht wahrgenommen werden. Mit diesen Ergebnissen wird die Subkategorie der ‚rationalisierten Regeln seitens der administrativen Einrichtung' und der damit verbundenen erzwungenen Isomorphie einmal mehr wiederlegt.

In der Analyse der Interviews findet sich eine zweite Dependenz-Ebene einerseits zwischen dem Studienseminar und dem Kultusministerium sowie andererseits zwischen dem Ministerium und dem Schulamt wieder. Das Studienseminar erhält durch die Unterstützung des HKM eine Erweiterung seines Kompetenzbereichs, während das Schulamt mit dem Projekt finanziell abhängig von der Förderung des Ministeriums ist.

Die induktiv gebildete Kategorie der ‚Dissonanzen', basierend auf der Dokumentenanalyse, impliziert die Zieldiskrepanzen der Institutionen des Schulamts und des Studienseminars. Als Ursache dafür kann das Projekt ‚Selbstverantwortung

plus‘ benannt werden, welches vom HKM initiiert und gefördert wird. Das Studienseminar arbeitet in diesen Zusammenhängen mit, während das Projekt ‚Individuelles Lernen‘ andere Schwerpunkte setzt. Das Ministerium versucht also durch Vorgaben und Gesetze bzw. finanzielle Förderungen isomorphe Prozesse zu erreichen.[134] Die neo-institutionalistische Kategorie der ‚erzwungenen Isomorphie‘ kann hier also auf umgekehrtem Wege bestätigt werden. Zudem findet sich in diesem Zusammenhang die neo-institutionalistische Kategorie der ‚Legitimität und Stabilisation‘ wieder. Das Studienseminar kann sich, durch die Teilnahme an dem Projekt ‚Selbstverantwortung plus‘, nach außen hin legitimieren, indem sie den politischen Vorgaben folgt.

Ein weiteres Ergebnis lässt sich in diesen Kategorien auch hinsichtlich der mikropolitischen Kategorien der ‚Eskalation‘ und der ‚externen Beziehungspflege‘ ausmachen, die die komplexen Prozesse unterstützend erklären.

6.5 Exkurs: Ein kritischer Vergleich der Ergebnisse mit dem Projektantrag

Wie bereits in Kapitel 4 herausgestellt, weichen die aktuellen Arbeitsprozesse in den einzelnen Institutionen hinsichtlich des Projekts teilweise von den Inhalten bzw. geplanten Aufgaben im Projektantrag, den förderlichen Rahmenbedingungen und den strukturbildenden Prinzipien ab. Diese Abweichungen können letztlich auch der neo-institutionalistischen hergeleiteten Kategorie der Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur zugeordnet werden. Nach der Darlegung der Ergebnisse aus den Interviews kann nun ein kritischer Vergleich gezogen werden. Strukturell wird sich an die geplanten Handlungsfelder des Projekts angelehnt. Diese werden mit den Ergebnissen aller empirischen Erhebungen (d. h. Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung und Interviews) verglichen. Kritisch anzumerken ist, dass nicht alle Handlungsfelder auf gleiche Weise analysiert

[134] Diese Art der Isomorphie zeigt sich bspw. nun bei jenen Schulen, die in den sogenannten SBS-Transfer einsteigen. Das Modellprojekt ist im Januar 2012 an 35 beruflichen Schulen in Hessen in den Regelbetrieb der selbstständigen Schulen übergegangen (HKM, o. J., o. S.). Diese Schulen agieren nun auch im Rahmen der Richtlinien des Projekts ‚Selbstverantwortung plus‘.

werden können, da u. a. in der vorliegenden Arbeit das Forschungsinteresse auf den übergeordneten Prozessen lag und die didaktisch-methodische Konzeption in der Unterrichtsentwicklung der einzelnen Schulen nicht schwerpunktmäßig analysiert wurde. So stehen Prozesse der Organisationsentwicklung im Vordergrund.

Wird Bezug auf den Titel des Projektantrags genommen, werden bereits hier einige Unterschiede deutlich: Der Untertitel impliziert den Schwerpunkt der „nachhaltigen Förderung des fachlichen und metakognitiven Lernens im Rahmen aufgabenbasierter individualisierter Lernformen in Bildungsgängen der Sekundarstufe II durch systemische Unterrichts- und Schulentwicklung selbstverantwortlicher Schulen mit Hilfe eines Qualitätsmanagementmodells“ (Kohl; Rupprecht 2008, S. 1). Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang der Begriff der selbstverantwortlichen Schulen. Dieser Begriff wird von dem Projekt des HKMs in Zusammenarbeit mit dem Studienseminar verwendet (Modellprojekt ‚Selbstverantwortung plus‘). Werden die Ergebnisse des Kapitels 6.4.3 (Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen) betrachtet, fällt auf, dass auch der Antrag diesen Begriff enthält. Zu Beginn des Projekts war offensichtlich eine Kooperation mit dem Modellprojekt ‚Selbstverantwortung plus‘ geplant. Des Weiteren wird in dem Titel der Begriff des Qualitätsmanagementmodells verwendet. In dem Projektantrag wird explizit von der Notwendigkeit eines Qualitätsmanagementmodells gesprochen (vgl. ebd., S. 6). Zurzeit erfolgt in den Arbeitsprozessen aller Intuitionen jedoch keine Auseinandersetzung mit einem solchen Modell.

Handlungsfeld Schulkultur: Gefordert wird i. S. der Förderung einer Schulkultur die Einrichtung professioneller Lerngemeinschaften, in denen sich die Lehrer über Projektinhalte austauschen können. Außerdem fokussiert man die Akzeptanz des Projekts sowie die Förderung der Leitideen und deren Implementierung in das Schulprogramm (vgl. AG SLS 2009, S. 4). Derzeit bestehen in den einzelnen Schulen meist Fach-Lehrerteams, die an konkreten Unterrichtsplanungen und -inhalten arbeiten. Außerdem gibt es an den meisten Schulen Treffen der gesamten Projektgruppe. U. a. wird hier auch an der Akzeptanz des Projekts an den Schulen gearbeitet (siehe Kapitel 6.1.3). Die Erwähnung von Leitideen und

deren Implementierung in das Schulprogramm blieb in den Interviews allerdings aus.

Handlungsfeld Organisationsstruktur: Dieses Feld impliziert Veränderungen in der Stundenplan- und Raumgestaltung, sowie in der Kooperations-, Kommunikations- und Leitungsstruktur. Ein schuleigenes Konzept soll als Grundlage hierfür dienen. Die AG SLS sieht vor, dass sich „in der Pilotphase parallel mindestens zwei bis drei Klassen eines Jahrgangs einer Schulform bzw. eines Bildungsganges an dem Schulentwicklungsprojekt“ (ebd., S. 9) beteiligen. Außerdem sollen drei bis fünf Unterrichtsfächer in das Projekt einfließen. Pro Fach sollen daran zwei Lehrer teilnehmen. Hinsichtlich der Stundenplan- und Raumgestaltung hat sich an allen Schulen etwas i. S. des Projekts geändert (siehe Kapitel 6.1.2). Ein schuleigenes Konzept ist zum jetzigen Zeitpunkt (ausgenommen ist hier die Pilotschule) allerdings noch nicht vollständig entwickelt worden. Die meisten Schulen nehmen mit maximal zwei parallelen Klassen an dem Projekt teil. Auch die Summe der Unterrichtsfächer wird gemäß dem Antrag eingehalten. Die Anzahl der Lehrer pro Fach wurde in den Interviews nicht explizit erfragt, allerdings kann vermutet werden, dass dieses Kriterium bisher nicht eingehalten wurde, wenn die geringe Gesamtzahl der teilnehmenden Projektlehrer an einer Schule als vergleichender Maßstab genommen wird.

Handlungsfeld Personalgewinnung und -entwicklung: Hier spricht die AG SLS von der Etablierung einer Vertrauens- und Fehlerkultur sowie einer Offenheit und Toleranz in den Schulen bezüglich des Projekts. Werden die Auswertungen aus Kapitel 6.1.5 hinsichtlich der Akzeptanz des Projekts hinzugenommen, kann kritisch angemerkt werden, dass sich eine Offenheit und Toleranz gegenüber dem Projekt noch nicht an allen Schulen eingestellt hat. Zudem sieht das Projekt eine Bildung von Ausbildungsclustern, bestehend aus Lehrkräften, Lehrern im Vorbereitungsdienst und Fachleitern des Studienseminars, vor. Dieser Prozess ist nicht durchgeführt worden, was u. a. durch den Ausstieg des Studienseminars aus dem Projekt bedingt ist (siehe Kapitel 6.2.4).

Handlungsfeld Unterrichtsentwicklung: In diesem Bereich geht es vornehmlich um kompetenzorientierten Unterricht, die Entwicklung individualisierter Lernformen sowie der pädagogischen Diagnostik (vgl. AG SLS 2009, S. 6 f.). Zwar ist die Unterrichtsentwicklung nicht Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit, dennoch wird aus den Aussagen der Lehrer hinsichtlich der Veränderungen aufgrund des Projekts (siehe Kapitel 6.1.2) deutlich, dass sich in der Unterrichtsentwicklung einiges geändert hat. Angesprochen werden verschiedene Unterrichtskonzepte wie Portfolios, Lerntagebücher, Zukunftswerkstatt sowie Selbstlernskripte. Des Weiteren werden andere Prüfungsformen erwünscht bzw. bereits teilweise umgesetzt.

Handlungsfeld Wissensmanagement: Das Wissensmanagement dient der Nachhaltigkeit des Projekts und basiert auf der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulleitung hinsichtlich Wissensrepräsentation, Wissenskommunikation und Wissensnutzung (vgl. ebd., S. 8). Hier kann kritisch angemerkt werden, dass eher eine sporadische Absprache zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung in den einzelnen Schulen erfolgt. Inwieweit bereits Konzepte zur Kommunikation und Wissensnutzung entwickelt wurden, kann nicht beurteilt werden.

Handlungsfeld Qualitätssicherung: Gefordert wird ein internes Qualitätsmanagement zum nachhaltigen Transfer des Projekts. Aufgrund der empirischen Erhebungen kann festgestellt werden, dass ein Qualitätsmanagement in diesem Projekt derzeit an den einzelnen Schulen keine Erwähnung findet.

6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgte die Auswertung der Interviews auf intra- und inter-organisationaler Ebene. Die intra-organisationale Ebene impliziert die Prozesse in den Schulen aus der Perspektive der Lehrer, Projektleiter und Schulleiter. Die inter-organisationalen Prozesse beschreiben die Handlungen zwischen den einzelnen Institutionen der Schulen, des Schulamts sowie des Studienseminars. Diese Abläufe wurden ebenfalls aus allen Perspektiven analysiert. Die Quantität der Aussagen verdeutlicht, dass sich einerseits viele deduktiv hergeleitete Kate-

gorien in den Interviewpassagen wiederfinden. Beispiele hierzu sind verschiedene mikropolitische Prozesse oder die ‚Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur'. Andererseits konnten auch einige neue (induktive) Kategorien erstellt werden. Beispiele hierzu sind die induktiv gebildeten Kategorien der verschiedenen ‚Motive der Teilnahme' sowie Subkategorien der ‚mimetischen Isomorphie'.

Darüber hinaus wurde in diesem Kapitel herausgestellt, dass Verbindungslinien zwischen den Kategorien des Neo-Institutionalismus und der Mikropolitik bestehen. Dies zeigt sich bspw. in den Aussagen zu den ‚top-down und bottom-up Prozessen' in der Kategorie der ‚Gründe für die Teilnahme' am Projekt (siehe S. 178 ff.). Auch zeigen sich die korrespondierenden Verknüpfungen hinsichtlich der neo-institutionalistischen hergeleiteten Kategorie der ‚Legitimität und Stabilisation' und der mikropolitisch generierten Kategorie des ‚Aufbaus von Verbindungen und Vertrauen' (siehe S. 194 ff.). Die Annahmen nach der Erstellung der Kategorienschemata in Kapitel 3 können hier bestätigt werden.

Des Weiteren wird in der Ergebnisdarstellung ersichtlich, dass vorher aufgestellte Thesen teilweise bestätigt, aber auch widerlegt werden können. So ist hier bspw. die These der ‚Entkopplung der Formal- und Aktivitätsstruktur' zu nennen. Diese Entkopplung ist auf intra-organisationaler Ebene nicht festzustellen, wird aber auf inter-organisationaler Ebene deutlich.[135]

Bei der Betrachtung der Qualität der Aussagen wird deutlich, dass die erstellten Kategorienschemata auf Basis der Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus sowie die induktiv erstellten Kategorien ein umfassendes komplexes Bild des Projekts zeichnen können. Im anschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der Aussagen systematisch erläutert und, dem Ziel der Arbeit entsprechend, in ein heuristisches Mehrperspektivenmodell transferiert. Zudem erfolgt das Aufgreifen der Fragestellung der Forschungsarbeit sowie eine kritisch reflektierende Beantwortung dieser. Die Erläuterung impliziert zudem die Rückkopplung auf die erstellten Thesen sowie die Diskussion der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Praxis sowie deren Generalisierung.

[135] Weitere Thesen werden in Kapitel 7 ausführlich dargestellt.

7 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

7.1 Rückkopplung der Ergebnisse an die Thesen

Ziel dieses Kapitels ist es, ein heuristisches Mehrperspektivenmodell auf Basis der empirischen Ergebnisse zu erstellen und die Leistungen des Modells – auf Basis der Fragestellung – für die Schulentwicklungsforschung zu eruieren. Das Mehrperspektivenmodell beinhaltet die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit und kann als Grundlage für weitere Forschungen in diesem Bereich dienen. So kann es letztlich einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie leisten.[136] Zunächst werden daher die Ergebnisse der empirischen Erhebungen an die Thesen aus Kapitel 3 rückgekoppelt. Da zwei Organisationstheorien (Mikropolitik und Neo-Institutionalismus) verwendet wurden, werden die Thesen der beiden Theorien aus Kapitel 3 jeweils noch einmal vorgestellt und danach in Bezug zu den Forschungsergebnisse gesetzt (7.1). Hiernach erfolgen die Erstellung des heuristischen Mehrperspektivenmodells (7.2) sowie die Diskussion um die Leistungen und Erträge dieses Modells (7.3). Den Abschluss der Arbeit bilden die kritische Analyse der Methodenwahl (7.4.) sowie die Forschungsdesiderate (7.5).

7.1.1 Thesen der Mikropolitik

Kommt es zu Innovationen oder Änderungen in einer Organisation, ändern sich u. U. Regeln, Ausgangsbedingungen, Ansprüche, externer Druck und es entstehen neue Aushandlungs-, Entscheidungs- und Kompromissbildungsprozesse. Dadurch muss aktiv eine neue Aufgaben- und Beziehungsstruktur aufgearbeitet werden (vgl. Altrichter; Posch 1996, S. 60).

Diese These kann aufgrund der durchgeführten Interviews bestätigt werden. Das Projekt impliziert bspw. unter anderem eine neue Arbeitskultur (Beziehungsstruktur). Die Lehrer beschreiben, dass sie vermehrt in Teams zusammenarbeiten

[136] Diese Annahme wird in den folgenden Abschnitten genau expliziert.

und das „Einzelkämpfertum“ (LE2, Z. 37) minimiert wird. In diesen Teams kommen verschiedene Lehrer zusammen und bringen unterschiedliche Projektideen ein. Daher ist der Kompromissbildungsprozess ein wichtiger Aspekt in dieser Teamarbeit (siehe Kapitel 6.1.3). Aus dem Team heraus entstehen bestimmte Ansprüche, wie eine gewisse Ausstattung der Räume oder eine spezielle Stundenplansteckung (siehe Kapitel 6.1.2). Auch die Beziehungsstruktur zu den nicht-teilnehmenden Kollegen spielt für die Lehrer im Projekt eine große Rolle. Die Akzeptanz des Projekts im Kollegium ist als niedrig einzustufen und daher ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrer, durch Transparenz die Beziehungsstruktur zu ihren Kollegen aufzuarbeiten (siehe Kapitel 6.1.5).

Eine weitere Änderung besteht in der Rolle des Schulamts in diesem Projekt. Es ist in dieser Situation nicht nur Aufsichtsbehörde sondern fungiert gleichzeitig auch als Projektleitung. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass sich diese doppelte Rollenfunktion als problematisch darstellt. Auch hier muss eine neue Aufgaben- und Beziehungsstruktur aufgearbeitet werden (siehe Kapitel 6.2.2).

Durch den Implementierungsprozess des Projekts (als Innovation) entstehen neue Aushandlungs-, Entscheidungs- und Kompromissbildungsprozesse, bei denen mikropolitische- machtstrategische Strategien bzw. Taktiken, wie Kontrolle von Normen und Verfahren, Sanktionen, Aufbau von Bindungen und Vertrauen, Oppositionen, Management der Außenwirkungen, Eskalation etc., eine Rolle spielen. „Im Hintergrund steht immer die Intention, den Einfluss oder die Macht so zu steigern, damit angestrebte Ziele verwirklicht werden können“ (Jägersberger 2010, S. 13).

Da, wie in der vorherigen These festgestellt wurde, neue Aushandlungs-, Entscheidungs- und Kompromissbildungsprozesse auf intra- und interorganisationaler Ebene durch das Projekt entstanden sind, spielen mikropolitische Strategien sowohl in der Schule als auch zwischen den einzelnen Institutionen im Projekt eine Rolle. Festgestellt werden konnten mikropolitische Handlungen wie Grenzziehungen zwischen Einflussbereichen, Tratsch und Gerücht,

Management der Außenwirkungen, Sanktionen, Boykott, Beziehungspflege und externe Beziehungen, Eskalation sowie Aufbau von Bindungen und Vertrauen (siehe Kapitel 6.1.6, 6.2.3, 6.2.4). Diese Strategien werden letztlich ausgeübt, um die eigene persönliche Macht zu wahren oder die Organisation nach außen hin einflussreich zu gestalten. Wie in Kapitel 3.2 festgehalten wurde, ist Macht nicht ausschließlich negativ zu betrachten. Dies kann in der vorliegenden Forschungsarbeit festgestellt werden, da bspw. das Management von Außenwirkungen und die dahinter liegenden Handlungsprozesse als positiv zu betrachten sind. Auch die positiven Sanktionen der Schulleitung, i. S. der Raumausstattung oder der Wertschätzung sowie Anerkennung, können nicht als negativer Machtfaktor ausgelegt werden.

Neue Ansprüche können intern, d. h. selbstauferlegt sein, aber auch von außen (externer Druck) entstehen. Dies kann dann entweder „zu neuem Lernen führen oder zu einem Gefühl der Überforderung“ (Altrichter; Posch 1996, S. 59).

Die Lehrer entwickeln in diesem Projekt neue Unterrichts- und Aufgabenstrukturen im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens. Da die meisten Lehrkräfte freiwillig an dem Projekt teilnehmen, versuchen sie ihren selbstauferlegten Ansprüchen gerecht zu werden (siehe 6.1.1). Diejenigen Lehrer die sich aus Pflicht an dem Projekt beteiligen, folgen den Ansprüchen und Vorstellungen der Schulleitung. Die Teilnahme der Schule an sich richtet sich, u. a. auch nach dem gesellschaftlichen bzw. politischen Erwartungsdruck. Da alle Schulen zu dem Zeitpunkt der Erhebung aktiv an ihren Projekten arbeiten und zudem die Lehrer insgesamt positiv gestimmt sind, kann hier festgehalten werden, dass dies vordergründig zu einem neuen Lernen in der Schule geführt hat.

Bottom-up Prozesse sind als Implementierungsstrategie essentiell, „als sie tendenziell mit den Akteuren vor Ort entwickelt zu einer größeren Akzeptanz und Erfolg führen“ (Kuzmanovic 2003, S. 11). Top-down Prozesse hingegen bringen einen geringeren Erfolg ein, da sie nicht aus der Perspektive der Akteure entwi-

ckelt worden sind. „Eine Vorwegnahme von Verhaltenszuschreibungen, die Defizite herausarbeitet und anschließend mit ausgearbeiteten Aktivitätsmustern auf die Akteure oktroyiert, ist sicherlich zum Scheitern verurteilt (ebd., S. 12). Dies sehen Altrichter und Posch ähnlich und behaupten, dass das Schulklima darunter leidet, wenn Innovationen als ein Muss aufgefasst werden (vgl. 1996, S. 65).

Die Projekte in drei Schulen basieren auf einer freiwilligen Teilnahme der Lehrer (siehe Kapitel 6.1.1). Sie nehmen meist aus innerer Überzeugung daran teil und erläutern, dass die Änderung von Lehr-Lernstrukturen für sie notwendig sei. Da in der Projektlaufzeit kontinuierlich an den Aufgaben gearbeitet wurde und schon einige Ergebnisse sichtbar sind, kann festgestellt werden, dass kleinere Erfolge in den Schulen erzielt worden sind (siehe Kapitel 6.1.2). Ob der sogenannte top-down Prozess an den anderen beiden Schulen zu einem geringen Erfolg führt bzw. das Schulklima darunter leidet, konnte in den Interviews nicht festgestellt werden. In diesem Zusammenhang muss erörtert werden, dass Themen wie der Projekterfolg sowie das Schulklima nicht thematischer Schwerpunkt der empirischen Erhebungen waren. Wäre dies ein Fokus gewesen, hätten andere Fragen gewählt werden müssen bzw. ein differentes methodische Forschungsdesign.

Lehrer nehmen aus verschiedenen Interessensschwerpunkten an schulischen Innovationen teil (vgl. Ball 1987, S. 17). Hier sind u. a. persönliche oder ideologische Interessen von Bedeutung.

Diese These von Ball kann durch die Erhebungen bestätigt werden. Wie bereits in Kapitel 6.1.1 erläutert wurde, definiert Ball drei Gründe für die Teilnahme an schulischer Innovation: Zum einen gibt es Lehrer, die aus ideologisch (hier: innere Überzeugung) orientiertem Interesse an diesem Projekt teilnehmen, zum zweiten ist es persönliches Interesse wie bspw. die Optimierung von Arbeitskonditionen (hier: Arbeitserleichterung), zum dritten handelt es sich um Eigeninteresse im Sinne der Entwicklung einer eigenen Lehreridentität. Im Rahmen der Erhebung konnten die ersten beiden Interessengründe festgestellt werden; die Ent-

wicklung einer eigenen Lehreridentität durch das Projekt wurde von keinem der befragten Lehrer explizit benannt.

Es gibt verschiedene Typen von Akteuren bei Innovationsprozessen (vgl. Baldrige 1971, S. 178). Diese Typen nehmen Positionen von aktiver Gestaltung bis hin zu fehlender Teilnahme an jeglichen Sitzungen bezüglich der Innovation ein.

Zum einen sind dies die ‚Officials'. Diese sind politisch involviert und haben meist entscheidungsrechtliche Verantwortung. In diesem Projektzusammenhang ist dies die Schulleitungsebene, die das Projekt mit Ressourcen (und Entscheidungen) ausstattet. Die zweite Gruppe stellen die ‚Activists' dar. Sie sind stark in politische Bewegungen involviert und wollen diese auch beeinflussen. Sie stellen allerdings eine meist kleine Gruppe dar. In der vorliegenden Analyse sind die ‚Activists' die Projektteilnehmer. Die Annahme, dass dies meist eine kleine Gruppe ist, konnte bestätigt werden. Die ‚Attentives' sind nach Baldrige sogenannte „sideline watchers" (1971, S. 178). Sie werden nur aktiv, wenn die Situation brisant wird. Die ‚Attentives' können in Bezug auf abwartende Haltung vieler Kollegen hinsichtlich dieses Projekts gesetzt werden. Die letzte Gruppe der ‚Apathecis' sind kaum an Innovationen beteiligt und kümmern sich nicht um solche Prozesse. Werden die Ausprägungen der Akzeptanz des Projekts betrachtet, zeigen sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Kategorien des ‚Desinteresses' und des ‚mikropolitischen Boykotts' (siehe Kapitel 6.1.7).

Junglehrer nehmen mikropolitische Prozesse kaum wahr bzw. interpretieren diese nicht (vgl. Altrichter 2004, S. 99). Dennoch werden die meisten wirklichen Innovationen von den Junglehrern initiiert, während die älteren Lehrer an ihren traditionellen Lehr-Lern-Methoden festhalten (vgl. Baldrige 1971, S. 79).

Diese These von Altrichter kann durch die Interviews nicht bestätigt werden. Einige mikropolitische Kategorien werden benannt und auch von den jüngeren

Lehrern interpretiert. Kritisch eingeräumt werden muss, dass mikropolitische Strategien sehr sensible Prozesse betreffen und es ist zu vermuten, dass einige existente mikropolitische Handlungen aus verschiedenen Gründen nicht genannt wurden.[137] Die These von Baldige kann ebenfalls nicht bekräftigt werden. Die Altersstruktur der befragten Lehrer zeigt eine Spannbreite von Junglehrern (kurz nach Beendigung des Referendariats) bis hin zu Lehrern um die 50 Jahre auf. Die Altersstruktur ist damit sehr durchmischt, was einige Lehrer auch schätzen (vgl. LB1, Z. 132-140, LC2, Z. 7-8, PLE, Z. 32).

7.1.2 Thesen des Neo-Institutionalismus

„Während sich die Organisationsmitglieder veränderungsbereit und reformwillig präsentieren und durch ihren „talk“ signalisieren, dass sie die angestrebten Veränderungen der Organisation und deren Zielsetzung kennen und mittragen, dominiert auf der ‚action‘-Ebene ‚business as usual‘, da Routinen und hergebrachte Verhaltens- und Deutungsmuster weiter gültig sind“ (Schaefers 2009, S. 315). Dies wird als die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur bezeichnet und entsteht u. a. durch eine Diskrepanz zwischen Intention und Handlung (vgl. Brunsson; Olsen 2000).

Diese These kann hinsichtlich der intra-organisationalen Projektarbeit in den Schulen nicht bekräftigt werden. Es finden vielseitige Veränderungen auf der ‚action-Ebene‘ statt, die durch die beteiligten Lehrer initiiert wurden. Hergebrachte Verhaltensmuster der Lehrer, werden bspw. durch die neuen Teamstrukturen aufgebrochen.

Auf der inter-organisationalen Ebene zwischen dem Schulamt und den Schulen kann allerdings eine Entkopplung der Formal- und Aktivitätsstruktur festgehalten werden (siehe Kapitel 6.2.2). Die Schulen (= Aktivitätsebene) arbeiten an ihren Projekten und nehmen Veränderungen vor. Das Schulamt (= Formalebene/Projektleitung) hingegen arbeitet lediglich punktuell mit den Schulen zusammen (ein Schulbesuch, eine Fachtagung, eine Fortbildung). Die Intention der

[137] Dieser Aspekt wird in Kapitel 7.4 eingehend erörtert.

Projektleitung implizierte allerdings auch einen kontinuierlichen Support an den Schulen, konnte dies allerdings durch die geringen Ressourcen nicht wie geplant einhalten.

Die verschiedenen Ausprägungen bzw. Strukturen der einzelnen Projekte in den Schulen weisen auch auf eine Entkopplung der Formal- und Aktivitätsstruktur auf inter-organisationaler Ebene hin. Die Regelungen i. S. der strukturbildenden Prinzipien, welche die Projektleitung festgelegt hat, werden von den Schulen nicht beachtet. In den Interviews wird deutlich, dass fast alle Lehrer diese Prinzipien nicht kennen. Hier kann auf die Aussage von Weick verwiesen werden: In Bezug auf Schule bedeutet eine lose Kopplung der Strukturen „mehr Raum für Selbstbestimmung durch Akteure“ (Weick 1976, S. 91), da weniger zwischen den einzelnen Aktivitäten und Akteuren koordiniert werden muss und es daher seltener zu Konflikten kommt. Durch die Entkopplung der beiden Ebenen, haben die einzelnen Schulen einen höheren Gestaltungsspielraum und möglicherweise minimiert dies auch das Konfliktpotential. Dieser Gestaltungsspielraum wird sowohl von den Lehrern als auch von den Schulleitungen als positiv wahrgenommen.

„Organisationen, die gesellschaftlich legitimierte, rationalisierte Elemente in ihre formalen Strukturen inkorporieren, maximieren ihre Legitimität“ (Meyer; Rowan 1977, S. 43). Organisationen sind damit isomorph (d. h. von gleicher Struktur bzw. Gestalt) mit den Mythen ihrer institutionellen Umwelt und agieren vor dem Hintergrund der Minimierung der internen Kontrolle, um Legitimität nach außen zu bewahren. Interne organisationale Strukturen sind damit voneinander entkoppelt und „anstelle von Koordination, Inspektion und Evaluation wird eine Logik des Vertrauens und des guten Glaubens verwendet“ (ebd.). Infolgedessen sind Legitimitäts- und Effizienzerfordernisse einer Organisation nicht zwingend kongruent (vgl. Meyer; Rowan 1977, S. 27 ff.). Wird Legitimität, d. h. wird sich mit den Regeln der institutionellen Umwelt konform verhalten, kann dies bedeuten, dass die Effizienz der Organisation im Widerspruch dazu steht. Priorität haben

dabei die Trends und Moden der aktuellen Organisationsgestaltung und weniger die eigenen Erfordernisse (vgl. Schaefers 2009, S. 308).

Der erste Teil der These kann dahingehend bestätigt werden als dass die Schulen u. a. auch aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Erwartungen an dem Projekt teilnehmen. Diese Erwartungen implizieren den gegenwärtigen Trend der Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens an Schulen. Da die Schulen an dem Projekt teilnehmen, kann dahingehend eine Isomorphie bekräftigt werden. Die fehlende Kongruenz von Legitimitäts- und Effizienzerfordernissen kann in der Logik des Vertrauens seitens der Schulleiter zu den teilnehmenden Lehrern festgehalten werden. Die Schulleiter kennen die Projekte oftmals nicht genau und lassen den Lehrern Gestaltungsfreiheit im Projekt (siehe Kapitel 6.1.2). Diese Logik des Vertrauens kann überdies auf inter-organisationaler Ebene dokumentiert werden. Auch die Projektleitung im Schulamt kennt die Projekte in den einzelnen Schulen nicht umfassend. Hinsichtlich der Effizienzsteigerung des Projekts und dem damit verbundenen Erfolg wäre dieses Wissen allerdings notwendig (siehe Kapitel 6.2.2).

Das Studienseminar hat sich im Laufe des Projekts einem anderen Projekt ‚Selbstverantwortung plus' zugewendet. Da sich diese Institution damit eine Kompetenzerweiterung hinsichtlich der Lehrerfortbildung verspricht, kann dies als eine Legitimierung und Stabilisation der eigenen Organisation verstanden werden. Das Schulamt mit seinem Projekt richtet sich, so wird es in anderen politischen Institutionen wahrgenommen, teilweise gegen die Leitziele des Projekts ‚Selbstverantwortung plus'. Es verhält sich also nicht isomorph mit den organisationalen Regeln der Umwelt und ist damit „weitaus verletzbarer" (Meyer; Rowan 1977, S. 40). Diese Verletzbarkeit zeigt sich in dem Ausstieg des wichtigen Kooperationspartners (Studienseminar) und letztendlich in dem Förderungsstopp des Projekts seitens des Hessischen Kultusministeriums.

Sobald ein Feld über einen längeren Zeitraum etabliert ist, gleichen sich die einzelnen Organisationen bzw. werden homogen. Dies kann durch drei Prozesse geschehen:

- Erzwungene Isomorphie: Dies geschieht entweder durch die Interdependenz von anderen Organisationen oder aufgrund von kulturellen gesellschaftlichen Erwartungen. Organisationen können dies auch als Machtausübung interpretieren und diese erzwungene Isomorphie äußert sich meist in Vorgaben, Gesetzen oder vertraglichen Verpflichtungen (vgl. DiMaggio; Powell 1983, S. 64). „Der Einfluss von Schulaufsichtsbehörden und Schulministerien können Strukturangleichungen durch Zwang bedeuten“ (Schaefers 2009, S. 315).

Die erzwungene Isomorphie lässt sich in den Motiven der Teilnahme der Schulen wiederfinden. Die Schulen nehmen u. a. auch aufgrund der gesellschaftlichen Erwartungen an dem Projekt teil, wie im oberen Abschnitt bereits erläutert. Staatliche Vorgaben Erlasse, Handreichungen und Empfehlungen der Schulministerien sowie öffentliche staatliche Reformprojekte im Rahmen der Schule als lernende Organisation, versetzen die Schulen in einen hohen Legitimations- und Veränderungsdruck (vgl. DiMaggio; Powell 1983, S. 62 f.). Diese These kann in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden und es lässt sich eine Isomorphie in der Teilnahme der Schulen an dem Projekt erkennen. Die einzelnen Projektstrukturen in den Schulen gestalten sich allerdings sehr unterschiedlich. Dies liegt zum einen an den spezifischen Schulkulturen zum anderen aber auch daran, dass sich die Schulen nur teilweise an die Vorgaben (strukturbildende Prinzipien des Projekts) halten, was von der Projektleitung allerdings akzeptiert wird. Dies wiederum weist auf eine lose Kopplung der Formal- und Aktivitätsstruktur hin, wie bereits erläutert.

- Organisationen gleichen sich an und nehmen sich bereits etablierte Organisationen zum Vorbild (mimetischer Prozess). Grund ist, dass Organisati-

onen dazu tendieren, „jene Organisationen in ihrem Feld zu imitieren, die sie als legitimer und erfolgreicher wahrnehmen“ (ebd., S. 58).

Eine mimetische Isomorphie innerhalb des Kreises der teilnehmenden Schulen kann nicht festgestellt werden. Die Konzepte der Pilotschule werden zwar teilweise als vorbildlich beschrieben und die Lehrer kennen auch die Projektstruktur, dennoch machen sie deutlich, dass die Konzepte der anderen Schulen nicht auf die eigene Schulstruktur übertragbar sind. Gründe dafür sind die unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkte der Schulen, die Anzahl der teilnehmenden Projektlehrer, die Schultradition, die räumliche und finanzielle Ausstattung sowie die Akzeptanz des Projekts im Kollegium. Außerhalb dieses Projektkreises werden einige erfolgreiche Schulen genannt, aus denen Komponenten verschiedener innovativer Konzepte im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens übernommen wurden. Allerdings kann hier nicht von einer vollständigen Imitation gesprochen werden.

- Normativer Druck ist der dritte isomorphe Mechanismus und entsteht vor allem durch Professionalisierungsprozesse innerhalb einer Berufsgruppe (vgl. ebd.)

Eine normative Isomorphie kann hinsichtlich der Motive einzelner Lehrer im Rahmen der Teilnahme an dem Projekt festgestellt werden (siehe Kapitel 6.1.1). Da einige Lehrer aus karrierebezogenen Interessen besonders motiviert sind und gleichzeitig wissen, dass die Schulleitung dieses Projekt forciert, nehmen sie an jenem teil, um die Möglichkeit einer Beförderung gegenüber anderen Kollegen zu erhöhen. Durch den hohen Grad an Professionalisierung der Lehrer (siehe Kapitel 3.3), entsteht ein „Pool von weitgehend austauschbaren Individuen“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 69). Eine Konsequenz kann daher sein, dass diese Individuen versuchen, sich voneinander abzuheben und individuelle Wege (Weiterbildung etc.) einschlagen. Um dem ‚Pool der austauschbaren Individuen‘ zu entgehen, nehmen die Lehrkräfte somit an diesem Projekt teil, um sich zu profilieren und um ggf. eine Beförderung zu erreichen.

7.2 Erstellung des heuristischen Mehrperspektivenmodells

In den folgenden Abschnitten werden nun die Ergebnisse in tabellarischer Form dargestellt. Um das Vorgehen zu begründen, werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse festgehalten: Nach Erstellung der Kategorienschemata, basierend auf den Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus, konnte festgestellt werden, dass erstens Verknüpfungslinien zwischen den beiden Kategorienschemata vorhanden sind sowie zweitens die Mikropolitik auch Prozesse der inter-organisationalen Ebene analysieren kann (siehe Kapitel 3.6). Diese beiden Erkenntnisse wurden nach den ersten empirischen Erhebungen (Beobachtung, Dokumentenanalyse) bestätigt. Die beiden neuen induktiv erstellten Kategorien zeigen auf, dass mikropolitische Prozesse nicht nur intra-organisational stattfinden,[138] sondern auch zwischen den Institutionen (inter-organisational) vorhanden sind. Außerdem wird nach den ersten beiden empirischen Erhebungen deutlich, dass sich die deduktiv gebildeten Kategorien in den Analysen wiederfinden lassen (siehe u. a. Kapitel 5.3.3). Nach den Interviews können vielfältige Ergebnisse und vor allem Rückschlüsse auf die deduktiv hergeleiteten Kategorien festgehalten werden (siehe Kapitel 6). Es hat sich gezeigt, dass in den Implementierungsprozessen des Schulmodellprojekts viele gebildete Kategorien der Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus wiederzufinden sind.

Um der Komplexität des Forschungsgegenstandes im Sinne der inter- und intra-organisationalen Prozesse der teilnehmenden Organisationen im Projekt gerecht werden zu können, werden zunächst tabellarische Übersichten der Ergebnisse entworfen. Diese Tabellen sind durch die Struktur des Mindmaps aus Kapitel 6 gekennzeichnet und basieren somit auf den deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien aus den Theorien sowie auf den empirischen Ergebnissen.

Die Tabellen weisen zudem die Struktur bzw. den roten Faden der Arbeit auf. Zunächst werden die gebildeten Kategorien (und Unterkategorien), basierend auf den beiden Theorien, aufgegriffen. Diese Kategorien wurden in Kapitel 3 erläutert

[138] Mikropolitische Prozesse finden sich auch zwischen den einzelnen Institutionen wieder. In der Analyse konnte festgestellt werden, dass mikropolitische Strategien bspw. zwischen dem Schulamt und dem Studienseminar stattgefunden haben.

bzw. erstellt. In Kapitel 5 (Forschungsdesign) erfolgte die Auswertung der Protokolle und teilnehmenden Beobachtungen sowie die Bildung von zwei weiteren induktiven Kategorien. Daran anschließend wurde der Leitfaden für die Interviews erstellt. Das Kapitel 6 impliziert die Ergebnisse der Interviews sowie die Bildung weiterer induktiver Kategorien. Als letzter Schritt werden hier die Ergebnisse der Interviews an die Thesen der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus rückgekoppelt und analysiert, ob die deduktiv hergeleiteten Kategorien bestätigt werden können.

Da die Ergebnisse in Kapitel 6 bereits interpretiert worden sind, wird in den Tabellen lediglich ein Überblick über die gebildeten Kategorien gegeben.[139] Des Weiteren werden in diesen Übersichten nicht alle induktiv gebildeten Kategorien aus Kapitel 6 aufgegriffen. So wird beispielsweise die Kategorie ‚Mitglieder des Projekts' nicht in einem Modell abgebildet, da dort keine nennenswerten Ergebnisse zu verzeichnen sind. Lediglich bei der Rückkopplung zu den Thesen in Kapitel 7.1 erfolgte nochmals die Bezugnahme auf diese Kategorie.

	Kategorie X			
Spalte 1	**Spalte 2**	**Spalte 3**	**Spalte 4**	**Spalte 5**
Institution/Person	Deduktiv gebildete Kategorien	Fragen auf empirischer Ebene	Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiv erstellten Kategorien	Ergebnis der empirischen Erhebung: Rückkopplung an die deduktiv erstellten Kategorien
Einordnung	Kapitel 3	Kapitel 5	Kapitel 5+6	Kapitel 6
Lehrer/Projektleiter				
Schulleiter				
Schulamt/Studienseminar				

Tabelle 12: Prototyp der tabellarischen Übersicht

Die Tabelle zeigt in der ersten Spalte die befragten Institutionen bzw. Interviewpartner. Die zweite Spalte impliziert jene deduktiven Kategorien, die auf Basis der beiden Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus in Kapitel 3 gebildet wurden. Aus diesen leiten sich die Fragen hinsichtlich der empirischen Ebene ab (Spalte 3). Die Generierung der Fragen erfolgte in Kapitel 5. Die vierte Spalte zeigt die Ergebnisse der empirischen Erhebungen (Dokumentenanalyse,

[139] Die ausführlichen Definitionen der Kategorien finden sich in Kapitel 3 und 6.

teilnehmende Beobachtung und Interviews) und beinhaltet folglich die induktiv gebildeten Kategorien. Die Rückkopplung dieser Ergebnisse an die deduktiv erstellten Kategorien aus Spalte 2, wird in der letzten Spalte vorgenommen.

Die tabellarischen Übersichten folgen den erstellten Kategorienbildungen aus dem letzten Kapitel. Somit ergibt sich für die folgenden Tabellen der nachstehende Ablauf:

Modellablauf nach Kategorien

Intra-organisationale Prozesse

- Motive der Teilnahme
- Veränderungen aufgrund des Projekts
- Mimetische Prozesse
- Akzeptanz des Projekts und mikropolitische Prozesse
- Schulleitung

Inter-organisationale Prozesse

- Kontakte der Schulen untereinander
- Rolle des Schulamts
- Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene
- Dissonanzen zwischen den Institutionen

	Oberkategorie: Motive für die Teilnahme am Projekt			
Institution/Person	**Deduktiv gebildete Subkategorien[140]**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die deduktiv hergeleiteten Subkategorien**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	• Erzwungene Isomorphie (NI)[141] - Bottom-up und top-down Prozesse (NI) - Rationalisierte Regeln seitens administrativer Einrichtungen - Gesellschaftlicher Erwartungsdruck (NI) • Normative Isomorphie (NI) • Legitimität und Stabilisation (NI) • Management der Außenwirkungen (MP) • Interessensarten hinsichtlich der Teilnahme (MP): persönliches Interesse, ideologisches Interesse, Eigeninteresse	Warum nehmen a) die Lehrer an sich, b) die Kollegen und c) die Schule an dem Projekt teil?	a) TN der eigenen Person: Möglichkeit zur Teamarbeit, Arbeitsentlastung/mehr Zufriedenheit, Pflicht, Pragmatismus, Gestaltung von ansprechendem Unterricht b) TN der Kollegen: Möglichkeit zur Teamarbeit, Innere Überzeugung (Änderung als Notwendigkeit), Etwas Neues ausprobieren, c) TN der Schule: Anlass zur Strukturierung der Schulreform, Schulentwicklung betreiben, Anrechnungsstunden	<u>Folgende Kategorien können bestätigt werden:</u> a) Erzwungene Isomorphie (NI): - gesellschaftlicher Erwartungsdruck b) Normative Isomorphie (NI) c) Management der Außenwirkungen (MP), Erzwungene Isomorphie (NI): - gesellschaftliche Erwartungen (NI) • Interessensarten: persönliches und eigenes Interesse (MP)
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	Warum nehmen b) die Kollegen und c) die Schule an dem Projekt teil?	b) TN der Kollegen: Anerkennung, Innere Überzeugung (Änderung als Notwendigkeit), Arbeitsentlastung/mehr Zufriedenheit, Pflicht c) TN der Schule: Anlass zur Neustrukturierung der Schulform, Schulentwicklung betreiben	b) Normative Isomorphie (NI) c) Erzwungene Isomorphie (NI): - Bottom-up und top-down Prozesse (NI) - Rationalisierte Regelungen seitens administrativer Einrichtungen (NI) - Gesellschaftlicher Erwartungsdruck (NI) - Management der Außenwirkungen (MP)
Schulamt/Studien-seminar	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	Warum nehmen b) die Kollegen und c) die Schule an dem Projekt teil?	b)TN der Kollegen: Etwas Neues ausprobieren c) TN der Schule: Schulentwicklung betreiben, Anrechnungsstunden	b) normative Isomorphie (NI) c) Management der Außenwirkungen (MP), Erzwungene Isomorphie: bottom-up und top-down (NI)

Tabelle 13: Motive der Teilnahme am Projekt

[140] Genaue Definitionen der deduktiv gebildeten Kategorien bzw. der Thesen finden sich in Kapitel 3.

[141] NI = Neo-Institutionalismus; MP = Mikropolitik, TN = Teilnahme

	Oberkategorie: Veränderungen aufgrund des Projekts			
Institution/Person	**Deduktiv gebildete Subkategorien**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die deduktiv hergeleiteten Subkategorien bzw. Thesen**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur (NI) - Organisatorische Veränderungen - Ebene der Unterrichtsentwicklung - Effizienz und Tradition - Stabilisation und Legitimität	Erzählen Sie mir doch bitte, welche Veränderungen es auf organisatorischer Ebene gegeben hat? Erzählen Sie mir doch bitte etwas zum konkreten Unterricht. Glauben Sie, dass das Projekt nachhaltig wirken kann? Gibt es im Rahmen des Projekts Regeln oder Verordnungen, an denen aus Tradition festgehalten wird aber eigentlich nicht mehr effizient sind?	Entkopplung von Formal-und Aktivitätsstruktur - Personalentwicklung Negative Veränderungen - Für Lehrer - Für Schüler Positive Veränderungen - Für Lehrer - Für Schüler Nachhaltigkeit des Projekts	Die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur in den Schulen kann nicht bestätigt werden. Die Differenz zwischen Effizienz und Tradition in den Schulen kann bekräftigt werden. Verbindung der Kategorien ‚Legitimität und Stabilisation'(NI) durch Aufbau von Verbindungen und Vertrauen (MP). Die Kategorie bzw. These der Legitimität und Stabilisation kann bestätigt werden.
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter
Schulamt/Studienseminar	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter

Tabelle 14: Veränderungen aufgrund des Projekts

	Oberkategorie: Mimetische Isomorphie			
Institution/Person	**Deduktiv gebildete Subkategorie bzw. These**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die deduktiv hergeleiteten Subkategorien**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	Mimetische Prozesse sind als Prozess der Nachahmung definiert. "Wenn organisationale Technologien unklar sind, wenn ihre Ziele mehrdeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert, neigen Organisationen dazu, sich nach dem Vorbild anderer Organisationen zu modellieren“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 66). - Externe Bewertungsmaßstäbe: Preise, Auszeichnungen etc. (NI)	Wenn Sie in ihrem Team arbeiten; was machen Sie wenn Sie mehrdeutige Ziele haben und unsicher sind? An was oder wen orientierten Sie sich in ihrer Projektarbeit? Tauschen Sie sich eventuell mit Kollegen aus anderen Schulen aus? Wie haben Sie den Austausch auf der Fachtagung im Dezember 2010 wahrgenommen? Was sagen Sie zu den Projekten der anderen Schulen?	Orientierung an: a) Theorie b) Eigenkreation	<u>Folgende Kategorien können bestätigt werden:</u> Orientierung an c) anderen Schulen (NI) Externe Bewertungsmaßstäbe (NI) und das Management der Außenwirkungen (MP) können auch Gründe der mimetischen Isomorphie sein. Bewertungsmaßstäbe wie Preise oder Auszeichnungen i. S. des Managements der Außenwirkungen entsprechen meist den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen.
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	Orientierung an a) Theorie	Orientierung an c) anderen Schulen (NI) Externe Bewertungsmaßstäbe (NI) und das Management der Außenwirkungen (MP) können auch Gründe der mimetischen Isomorphie sein. Bewertungsmaßstäbe wie Preise oder Auszeichnungen i. S. des Managements der Außenwirkungen entsprechen meist den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen.
Schulamt/Studienseminar	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter/Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter/Schulleiter	Orientierung an a) Theorie	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter/Schulleiter

Tabelle 15: Mimetische Isomorphie

	Oberkategorie: Akzeptanz des Kollegiums und mikropolitische Prozesse			
Institution/Person	**Deduktiv gebildete Subkategorie bzw. These**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die deduktiv hergeleiteten Subkategorien**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	Durch den Implementierungsprozess des Projekts (als Innovation) entstehen neue Aushandlungs-, Entscheidungs- und Kompromissbildungsprozesse, bei denen mikropolitische-machtstrategische Strategien bzw. Taktiken wie Kontrolle von Normen und Verfahren, Grenzziehungen zwischen Einflussbereichen, Sanktionen, Aufbau von Bindungen und Vertrauen, Opposition und Widerstand, Boykott, Eskalation, Management der Außenwirkungen, Kontrolle des Informationsflusses, Tratsch und Gerücht, Offenheit und rationale Prüfung, Vollendete Tatsachen schaffen, Aufbau wechselseitiger Beziehungen, Kontrolle von organisationsrelevanten Ressourcen, Beziehungspflege und externe Beziehungen etc. eine Rolle spielen (MP).	Wie ist die Akzeptanz des Projekts im Kollegium? Gibt es Widerstand? Bei positiver Antwort: Wie äußert er sich? Welche Strategien werden angewendet? Bei positiver Antwort: Was wird dagegen unternommen? Wer ist der/die Entscheidungsträger des Projekts? Wie empfinden Sie das? Was ist die Aufgabe der Schulleitung? In welchem Bereich im Projekt gibt es die größten Probleme bzw. Konflikte?	• Ironie/Sarkasmus • Neid anderer Lehrer • Unwissen über das Projekt • Interesse und Anerkennung • Abwartende Haltung • Demotivation nach Teilnahme • Ängste (Änderung der Lehrerrolle)	<u>Folgende Kategorien können bestätigt werden:</u> • Boykott: Ablehnung, Desinteresse (MP) • Grenzziehungen zwischen Einflussbereichen (MP) • Tratsch und Gerücht (MP)
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter
Schulamt/ Studienseminar	Wurde nicht erfragt			

Tabelle 16: Akzeptanz des Kollegiums und mikropolitische Prozesse

	Oberkategorie: Schulleitung			
Institution/Person	**Deduktiv gebildete Subkategorie bzw. These**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die deduktiv hergeleiteten Subkategorien**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	Bottom-up Prozesse sind als Implementierungsstrategie essentiell, „als sie tendenziell mit den Akteuren vor Ort entwickelt zu einer größeren Akzeptanz und Erfolg führen“ (Kuzmanovic 2003, S. 11). Top-down Prozesse hingegen bringen einen geringeren Erfolg ein, da sie nicht aus der Perspektive der Akteure entwickelt wurden sind (MP).	Wie ist die Akzeptanz der Schulleitung in diesem Projekt? Was ist die Aufgabe bzw. Rolle der Schulleitung? Wie bzw. durch wen ist das Projekt entstanden?	----------	In den meisten Schulen erfolgt kein top-down agierter Prozess seitens der Schulleitung (MP). Da die meisten Schulleiter das Projekt selbst initiiert haben, ist die Akzeptanz sehr hoch. Die Aufgaben der Schulleitung implizieren mikropolitische Handlungen wie die Kontrolle von organisationsrelevanten Ressourcen (Bereitstellung von materiellen, sozialen und organisationalen Ressourcen) und Sanktionen i. S. von Lob (MP).
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter
Schulamt/Studienseminar	Keine nennenswerten Ergebnisse			

Tabelle 17: Schulleitung

	Oberkategorie: Kontakte der Schulen untereinander			
Institution/Person	**Deduktiv gebildete Subkategorien bzw. Thesen**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die deduktiv hergeleiteten Subkategorien**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	Mimetische Prozesse sind als Prozess der Nachahmung definiert. „Wenn organisationale Technologien unklar sind, wenn ihre Ziele mehrdeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert, neigen Organisationen dazu, sich nach dem Vorbild anderer Organisationen zu modellieren“ (DiMaggio; Powell 1983, S. 66). - Externe Bewertungsmaßstäbe: Preise, Auszeichnungen etc. (NI)	Tauschen Sie sich eventuell mit Kollegen aus anderen Schulen aus? Wie haben Sie den Austausch auf der Fachtagung im Dezember 2010 wahrgenommen? Was sagen Sie zu den Projekten der anderen Schulen?	----------	Mimetische Prozesse bzw. die Nachahmung von Konzepten anderer Schulen können nicht bestätigt werden. Zwar wird danach geschaut, was andere Schulen machen, allerdings wird immer betont, dass die Schulen zu unterschiedlich sind und kein Konzept vollständig übernommen werden kann (NI). Ein Grund dafür kann in den fehlenden Netzwerktreffen liegen, welche auch erwünscht bzw. gefordert werden.
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter
Schulamt/Studienseminar	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter

Tabelle 18: Kontakte der Schulen untereinander

	Oberkategorie: Rolle des Schulamts			
Institution/Person	**Deduktiv gebildete Subkategorien**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die deduktiv hergeleiteten Subkategorien**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	Erzwungene Isomorphie Vorgaben, Gesetze oder vertragliche Verpflichtungen - Bottom-up und top-down Prozesse - Rationalisierte Regelungen seitens der administrativen Einrichtungen	Wie sehen Sie die Rolle des Schulamts als Projektleitung? Wie empfinden Sie die Vorgaben/Regeln seitens der Projektleitung? Fühlen Sie sich durch diese Vorgaben in Ihrer Projektarbeit eingeschränkt?	• Negative Aspekte: mangelnde Unterstützung, Theorie-Praxis-Differenz, Zieldiskrepanzen • Positive Aspekte: Unterstützung, Wertschätzung	Top-down Prozesse bzw. rationalisierte Regelungen seitens der administrativen Einrichtungen werden von den Lehrern nicht wahrgenommen. Eine erzwungene Isomorphie ist nicht festzustellen (NI). Da viele negative Aspekte von den Lehrern formuliert werden, kann auch eine Dissonanz zwischen den Schulen und dem Schulamt festgehalten werden. Zwischen den Schulen (Aktivitätsebene) und dem Schulamt (Formalebene) kann eine Entkopplung konstatiert werden (NI).
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	• Negative Aspekte: Zieldiskrepanzen • Positive Aspekte: Wertschätzung • Neutrale Antworten: Schulentwicklung ist nicht explizite Aufgabe des Schulamts	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter
Schulamt/Studienseminar	Wurde nicht erfragt			

Tabelle 19: Rolle des Schulamts

	Oberkategorie: Dependenz auf inter-organisationaler Ebene			
Institution/Person	**Induktive gebildete Kategorie (erstellt aus der teilnehmenden Beobachtung)**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die induktive hergeleitete Kategorie**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	<u>Schulamt-Schule</u> Das Schulamt wird in der Strategiegruppe als obstruktiv an den Schulen wahrgenommen wird (vgl. Protokoll 11.03.2010, S. 2). Es wird vermutet, dass die doppelte Funktion des Schulamts hier eine Rolle spielt (Aufsichtsbehörde-Schulentwicklungsarbeit in diesem Projekt). <u>Schulamt-HKM</u> Die Dependenz zwischen dem Schulamt und des Hessischen Kultusministeriums liegt darin, dass von Seiten des Ministeriums die (finanzielle) Unterstützung des SV+Transfers (SBS) favorisiert wird. Das Studienseminar fördert diese Entwicklung aus unterschiedlichen Gründen. Das beforschte Projekt erhält wenig Protektion seitens anderer Institutionen.	Wie schätzen Sie so die Beziehung ihrer Schule zu dem Schulamt respektive Studienseminar ein?	----------	<u>Schulamt- Schule</u> Die doppelte Funktion des Schulamts wird zwar formuliert, jedoch nicht als störend empfunden. Die Annahme, basierend auf den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung, kann nicht bestätigt werden. <u>Schulamt- HKM</u> Die Dependenzen zwischen dem Schulamt und dem HKM werden in den Interviews nicht angesprochen.

	Oberkategorie: Dependenz auf inter-organisationaler Ebene			
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter
Schulamt/Studienseminar	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	Wie nehmen Sie eigentlich das Verhältnis zu den einzelnen Schulen wahr?	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	<u>Schulamt- Schule</u> Die doppelte Rolle des Schulamts in diesem Projekt wird kritisch reflektiert. Die Rolle der ‚Schulaufsichtsbehörde' wird in dem Projektzusammenhang als störend empfunden. <u>Schulamt- HKM- Studienseminar</u> Die Dependenzen können um die Institution des Studienseminars erweitert werden. Das Studienseminar und das HKM unterstützen sich durch das Projekt SV+ gegenseitig. Das Schulamt ist in dem Projekt wiederum finanziell an das HKM gebunden.

Tabelle 20: Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene

	Kategorie: Dissonanz zwischen den einzelnen Institutionen			
Institution/Person	**Induktive gebildete Kategorie (erstellt aus der Dokumentenanalyse der Protokolle)**	**Fragen auf empirischer Ebene**	**Ergebnis der empirischen Erhebung: Bildung von induktiven Subkategorien**	**Ergebnis der empirischen Erhebung, Rückkopplung an die induktiv hergeleitete Kategorie**
Einordnung	**Kapitel 3**	**Kapitel 5**	**Kapitel5+6**	**Kapitel 6**
Lehrer/ Projektleiter	Schulamt-Studienseminar: Aufgrund unterschiedlicher (politischer und machtstrategischer) Prozesse u. Ziele der einzelnen Institutionen kommt es zu stetigen Änderungen in den Zielvereinbarungen zwischen den Institutionen und damit zu Konflikten auf der interorganisationalen Ebene.	wurde nicht erfragt	----------	----------
Schulleiter	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	Wie schätzen Sie so die Beziehung zwischen Schulamt und Studienseminar ein?	----------	Die mikropolitische Kategorie Eskalation wird in diesem Zusammenhang erwähnt (MP).
Schulamt/Studienseminar	s. Kategorie Lehrer/Projektleiter	Wie nehmen Sie die Beziehung zum Studienseminar in diesem Projekt wahr?	s. Kategorie Schulleiter	Folgende Kategorien können in diesem Zusammenhang erkannt werden: • Legitimität und Stabilisation (NI) • Erzwungene Isomorphie (NI) • Externe Beziehungspflege (MP) • Eskalation (MP) Als eine essentielle Ursache der Dissonanz kann das Modellprojekt des HKMs ‚Selbstverantwortung plus' gesehen werden. Durch dieses entstehen inhaltliche und politische Zieldiskrepanzen. Da das HKM dieses Projekt fördert und das Projekt IL nicht diesem Mainstream folgt, kann es sich nicht legitimieren und wurde nicht weiter gefördert.

Tabelle 21: Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen

Aus den erstellten Tabellen kann nun ein abstrakteres Mehrperspektivenmodell entwickelt werden. Es liefert eine systematische Synopse über die herausgearbeiteten deduktiv sowie induktiv erstellten Kategorien auf Basis der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus. Das Modell hat eine heuristische Funktion, da die Erkenntnisse über Schulentwicklungsprozesse durch die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit hinsichtlich nicht zweckrationaler Prozesse in Schulentwicklungen erweitert sowie vertieft werden.[142]

Das heuristische Mehrperspektivenmodell weist dabei die Merkmale der Abbildung, der Verkürzung sowie des Pragmatismus auf (vgl. Stachowiak 1973, S. 131 ff.). Das Abbildungsmerkmal meint, das „Modelle […] stets Modelle von etwas [sind], nämlich Abbildungen, Repräsentationen […]“ (ebd., S. 131). Des Weiteren impliziert das Modell das Verkürzungsmerkmal, da „Modelle […] im allgemeinen nicht alle Attribute des durch sie repräsentierten Originals erfassen, sondern nur solche, die den jeweiligen Modellschaffern und/oder Modellbenutzern relevant scheinen“ (ebd., S. 132).[143] Ein drittes Merkmal des Mehrperspektivenmodells ist die pragmatische Eigenschaft. Das Modell fungiert in einer Art „Ersetzungsfunktion“ (ebd., S. 132) für bestimmte Subjekte innerhalb feststehender Zeitintervalle und unter Reduktion „auf bestimmte gedankliche oder tatsächlicher Operationen“ (ebd.).

Es werden im Folgenden zwei getrennte Tabellen im Rahmen des Mehrperspektivenmodells entwickelt. Die erste Tabelle fokussiert die intra-organisationale Ebene mit den Akteuren der Lehrer/Projektleiter sowie den Schulleitern. Die zweite Tabelle betrachtet hingegen die inter-organisationalen Prozesse des Projekts. Hierbei sind die Perspektiven der Lehrer/Projektleiter/Schuleiter sowie der Institutionen des Studienseminars und des Schulamts von Relevanz. Da sich die Ergebnisse der teilnehmenden Akteure in den Schulen (also Lehrer, Projektleiter und Schulleiter) auf inter-organisationaler Ebene kaum voneinander unterscheiden, werden diese in der

[142] Die Leistungen des Mehrperspektivenmodells werden im folgenden Kapitel ausführlich erläutert.
[143] Diese Relevanz bezieht sich in der vorliegenden Forschungsarbeit auf die begründete Auswahl der Theorien und der Kategorienschemata.

zweiten Tabelle zusammengefasst. Das Mehrperspektivenmodell impliziert nun auf abstrakter Ebene die relevanten Kategorien für die Prozesse der Projektimplementierungen, basierend auf den deduktiv gebildeten Kategorien der Theorien der Mikropolitik (MP) und des Neo-Institutionalismus (NI) sowie auf den induktiv hergeleiteten Kategorien (IK) im Rahmen der durchgeführten Einzelfallstudie.

Intra-organisationale Prozesse der Projektimplementierung an Schulen	**Perspektiven**	
	Schulleiter	**Lehrer**
Motive der Teilnahme	• Erzwungene Isomorphie durch bottom-up Prozesse, rationalisierte Regelungen seitens administrativer Einrichtungen, gesellschaftlicher Erwartungsdruck (NI) • Management der Außenwirkungen (MP) • Schulentwicklung betreiben (IK)	• Erzwungene Isomorphie durch gesellschaftlichen Erwartungsdruck • Normative Isomorphie durch Professionalisierungsdruck (NI) • Management der Außenwirkungen • Interesse (MP) • Innere Überzeugung (IK) • Möglichkeit zur Teamarbeit (IK) • Mehr Zufriedenheit (IK)
Veränderungen aufgrund des Projekts	• Differenz zwischen Effizienz und Tradition (NI) • Legitimität und Stabilisation (NI) durch Aufbau von Vertrauen (MP)	• Differenz zwischen Effizienz und Tradition (NI) • Legitimität und Stabilisation (NI) durch Aufbau von Vertrauen (MP)
Mimetische Isomorphie	• Orientierung an anderen Schulen • Externe Bewertungsmaßstäbe (NI) • Orientierung an Theorie (IK)	• Orientierung an anderen Schulen • Externe Bewertungsmaßstäbe (NI) • Eigenkreation aus erworbenem Wissen (IK) • Orientierung an Theorie (IK)
Akzeptanz des Kollegiums	• Boykott (MP) • Neid (IK) • Interesse (IK) • Anerkennung (IK) • Ängste (IK)	• Boykott (MP) • Neid (IK) • Interesse (IK) • Anerkennung (IK) • Ängste (IK)
Rolle der Schulleitung	• Bereitstellung von organisationsrelevanten Ressourcen, Sanktionen i. S. von Lob, top-down oder bottom-up Prozess (MP)	• Bereitstellung von organisationsrelevanten Ressourcen, Sanktionen i. S. von Lob, top-down oder bottom-up Prozess (MP)

Tabelle 22: Heuristisches Mehrperspektivenmodell auf intra-organisationaler Ebene

Das heuristische Mehrperspektivenmodell verdeutlicht, dass die relevanten Kriterien bzw. Prozesse für Projektimplementierungen aus der Sichtweise der Lehrer und Projektleiter einerseits sowie den Schulleitern andererseits größtenteils übereinstimmen. Dies wurde bereits im Kapitel der Auswertung deutlich.

Inter-organisationale Prozesse der Projektimplementierung an Schulen	**Perspektiven**	
	Lehrer/Projektleiter/Schulleiter	**Schulamt/Studienseminar**
Kontakte der Schulen untereinander	• Mimetische Prozesse: Orientierung an anderen Schulen, allerdings keine Adaption der Projektkonzepte (NI) • Fehlende Netzwerkstruktur (IK)	• Mimetische Prozesse: Orientierung an anderen Schulen, allerdings keine Adaption der Projektkonzepte (NI) • Fehlende Netzwerkstruktur (IK)
Rolle des Schulamts	• Top-down Prozesse bzw. rationalisierte Regelungen seitens der anderen Institutionen werden von den Schulen nicht wahrgenommen (MP+NI) • Eine erzwungene Isomorphie ist nicht festzustellen (NI) • Entkopplung von Aktivitätsebene (Schule) und Formalebene (Schulamt) (NI) • Dissonanz zwischen Schulen und Schulamt (Zieldiskrepanzen, mangelnde Unterstützung, Theorie-Praxis-Differenz (IK), Unterstützung und Anerkennung (IK)	
Dependenz auf inter-organisationaler Ebene: **a) Schulamt-Schule** **b) Schulamt-Studienseminar**	• a) Schulamt-Schule: Doppelte Funktion des Schulamts (IK) wird als nicht störend empfunden	• a) Schulamt-Schule: die doppelte Rollenfunktion wird als störend empfunden (IK) • b) Schulamt-Studienseminar: Das Studienseminar und das HKM unterstützen sich durch das ‚Projekt SV+' gegenseitig. Das Schulamt ist in dem Projekt wiederum finanziell an das HKM gebunden (IK)
Dissonanzen zwischen den einzelnen Institutionen (Schulamt-Studienseminar)	• Eskalation (MP)	• Legitimität und Stabilisation • Erzwungene Isomorphie (NI) • Externe Beziehungspflege (MP) • Eskalation (MP) • Zieldiskrepanzen (IK)

Tabelle 23: Heuristisches Mehrperspektivenmodell auf inter-organisationaler Ebene

In diesem Modell der projektrelevanten Prozesse auf inter-organisationaler Ebene wird vor allem hervorgehoben, dass die Prozesse der Dependenz und der Dissonanz zwischen dem Schulamt und dem Studienseminar von diesen beiden Institutionen wesentlich deutlicher wahrgenommen werden als von den Lehrern, Projektleitern und Schulleitern.

7.3 Leistungen und Erträge des heuristischen Mehrperspektivenmodells

Die Leistungen des heuristischen Mehrperspektivenmodells können auf zwei Ebenen transferiert werden. Im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit steht der Ertrag des Modells auf theoretischer Ebene. Dieser wird im folgenden Abschnitt expliziert. Daran anschließend erfolgt die Übertragung der Ergebnisse des Modells auf die Praxisebene sowie eine kritische Analyse.

7.3.1 Leistungen des Mehrperspektivenmodells auf der Theorieebene

Welchen Beitrag können die Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus sowie das daraus entwickelte heuristische Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprozessen leisten?

Dies ist die übergeordnete Fragestellung und wurde durch den Verlauf der Arbeit sukzessive beantwortet. Zunächst wurden die beiden verwendeten Theorien (Mikropolitik und Neo-Institutionalismus) ausgewählt und begründet dargestellt. Auf Basis dieser Erläuterungen erfolgte in Kapitel 3 die Entwicklung der Kategorienschemata. Im vierten Kapitel wurde das Forschungsdesign expliziert, die teilnehmende Beobachtung sowie die Dokumentenanalyse durchgeführt und ausgewertet. Auf Basis dieser Ergebnisse erfolgten die Bildung zweier induktiver Kategorien und die Konstruktion der Fragen für die Interviews. Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews wurden in Kapitel 6 umfassend dargelegt und interpretiert. Eine Zusammenfassung und der Rückbezug zu

den erstellten Thesen fanden in den vorherigen Abschnitten in diesem Kapitel statt.

Die Erträge der empirischen Erhebungen zeigen sowohl auf der intra-organisationalen als auch auf der inter-organisationalen Ebene des Projekts vielfältige und umfassende Ergebnisse. Die Methodentriangulation und die sukzessive Erweiterung der Ergebnisse durch die drei Erhebungen (Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung und Interviews) sowie der damit verbundene zirkuläre Ablauf der Arbeit, führen zu fundierten und fortlaufend reflektierten Schlussfolgerungen.

Dadurch, dass die Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus auf beiden Ebenen angewendet sowie Verbindungslinien zwischen den beiden Kategorienschema auf Basis der Theorien hergestellt werden konnten, werden die Implementierungsprozesse des Schulmodellprojekts umfassend erklärt bzw. erfasst. Die beiden Theorien nehmen eine nicht zweckrationale Perspektive ein und bieten somit einen ergänzenden bzw. erweiternden Blick auf die Schulentwicklungsforschung. Die Mikropolitik bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Akteure und deren Beziehungs- und Handlungsstrukturen zwischen den einzelnen Institutionen innerhalb des Projekts. Die externen Beziehungen sowie die gesellschaftliche und politische Einbettung der Schulen sowie des Projekts werden vornehmlich von der Theorie des Neo-Institutionalismus betrachtet.[144] Somit werden die nicht zweckrationalen und komplexen Prozesse der Projektimplementierungen offengelegt. Diese Prozesse des Projekts der fünf Schulen, des Schulamts und des Studienseminars werden durch die erstellten tabellarischen Übersichten und durch den Rückbezug auf die Thesen eingehend dargelegt. Diese können durch die Ergebnisse der empirischen Erhebungen bzw. durch die Bildung der induktiven Kategorien ausführlich begründet werden. Die Fragestellung der Arbeit ist daher zu bestätigen. Das Ziel der Arbeit, ein heuristisches Mehrperspektivenmodell zu entwickeln, um Schulentwicklungsprojekte analysieren und einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie leisten zu können, kann erreicht werden.

[144] Siehe Kapitel 3.1.

Die Kombination der beiden erstellten Kategorienschemata auf Basis der verwendeten Theorien und das erstellte Mehrperspektivenmodell eröffnen daher einen neuen sowie komplexen und vielschichtigen Zugang zu Prozessen in Schulentwicklungen, insbesondere hinsichtlich der relevanten Kriterien von Projektimplementierungen. Dadurch kann das Modell zukünftig einen Beitrag zur Entwicklung einer Schultheorie leisten, sofern es als Basis weiterer Forschungen verwendet wird. Zudem kann das Mehrperspektivenmodell als Grundlage weiterer Modellversuchsforschungen im Bereich der Schulentwicklung fungieren, um die vielfältigen nicht zweckrationalen Prozesse in diesem Feld weiter zu erforschen. Überdies liefert das Modell den wissenschaftlichen Begleitforschungen einen mehrperspektivischen und vielschichtigen Zugang zu den komplexen Prozessen der Schulentwicklung, insbesondere im Hinblick auf die Projektimplementierungen an Schulen. Somit kann das entwickelte Mehrperspektivenmodell in einer weiteren Forschung empirisch überprüft werden und/oder mit zweckrationalen Prozessen in der Schulentwicklung kombiniert werden.

Es muss hier kritisch festgehalten werden, dass durch die vorliegende Einzelfallstudie lediglich ein Ausschnitt im Feld der Schulentwicklung gezeigt wurde und der Theoriebeitrag eine mittlere Reichweite impliziert. Werden die hier erläuterten Ausführungen allerdings auf die Kriterien der Theoriebildung nach Esslinger-Hinz (2006, S. 29) in Kapitel 2 rückbezogen wird deutlich, dass die Kriterien eingehalten wurden. Das Mehrperspektivenmodell lässt, vor allem durch die gebildeten neo-institutionalistischen Kategorien, eine „kritische Distanznahme von Schule und Unterricht in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse zu“ (ebd.). Die Erträge auf Praxisebene[145] bieten darüber hinaus die Möglichkeit, die Einzelschule durch die Lehrer reflexiv weiterzuentwickeln (vgl. ebd.). Durch die Differenzierung der Leistungen des heuristischen Mehrperspektivenmodells auf Theorie- und Praxisebene wird zudem folgendes Kriterium von Esslinger-Hinz zur Theoriebildung eingehalten: Die Theoriebildung

[145] Die Erträge des Modells in Bezug auf die Praxisebene werden im folgenden Kapitel deutlich.

„muss die Spannung zwischen Verallgemeinerbarkeit (Theorie) und Individualität von Schule (Praxis) umfassen“ (ebd.).

7.3.2 Leistungen des Mehrperspektivenmodells auf der Praxisebene

Da, wie bereits in den vorherigen Kapiteln festgestellt wurde, vielfältige und interessante Ergebnisse aus den empirischen Erhebungen in dem Forschungsfeld entstanden sind, können Schlussfolgerungen für die Schulen und das Schulamt als Projektleitung gezogen werden. Diese lassen wiederum Handlungsempfehlungen für die teilnehmenden Institutionen zu. Auf der Ebene der einzelnen Schulen können die Ergebnisse der empirischen Erhebungen für Schul- und Unterrichtsentwicklungen genutzt werden, um innerschulischen Diskussionsprozessen Impulse zu geben und die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte zu stärken. Insgesamt kann der Transfer der Ergebnisse die Professionalisierung der Schulleitungen und Lehrkräfte unterstützen (vgl. Hartung-Beck 2009, S. 9).[146] Um Schlussfolgerungen bzw. Handlungsempfehlungen strukturiert formulieren zu können, wird im Folgenden auf den Aufbau des Mehrperspektivenmodells und die dort darin enthaltenden Kategorien zurückgegriffen.

Motive der Teilnahme

Wie die Interviews verdeutlichen, sind die Motive der Teilnahme an dem Projekt äußerst unterschiedlich. Wird das Projekt in den Schulen auf weitere Klassen erweitert, ist eine mehr oder weniger unfreiwillige Teilnahme von Lehrern an dem Projekt nicht auszuschließen. Um das Projekt erfolgreich zu gestalten, ist es wichtig, dass die Motive bzw. Ansprüche der Lehrer an das Projekt den anderen Teilnehmern transparent sind. Des Weiteren ist es essentiell, dass die teilnehmenden Lehrer den Bedarf und die Sinnhaftigkeit einer Innovation erkennen, um das Projekt erfolgreich gestalten zu können. Auch ist es wichtig,

[146] In diesem Zusammenhang ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die Formulierung von Handlungsempfehlungen an die einzelnen teilnehmenden Institutionen nicht Ziel der Forschungsarbeit ist.

dass sie zu einer Veränderung bereit sind und einen Wechsel der Lehrerrolle (i. S einer Lernberatung) akzeptieren können.

Veränderungen aufgrund des Projekts

Die vielfältigen Veränderungen des Projekts sind auf organisationaler und unterrichtlicher Ebene zu beobachten. Positive Effekte sind bspw. die Bildung von Teamstrukturen und der Gemeinsamkeitseffekt auf organisationaler Ebene. Der emotionale Austausch erscheint den Lehrern überdies als sehr bedeutsam. Auf unterrichtlicher Ebene werden die Verbesserung der Studierfähigkeit und der Sozialkompetenz der Schüler genannt. Als negative Aspekte werden die hohe Arbeitsbelastung und der inhaltliche Druck hinsichtlich der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien beschrieben. Auch spielen die fehlenden räumlichen Strukturen eine Rolle, um selbstgesteuerte Lernprozesse optimal ermöglichen zu können. Die traditionellen Prüfungsformen sowie die vorhandene Stundentaktung bezeichnen einige Lehrer in diesem Zusammenhang als problematisch. Aufgrund dieser vielfältigen Änderungen ist eine Evaluation des Schulmodellprojekts bzw. eine Befragung der Schüler eine Notwendigkeit für die Fortführung des Projekts. Eine Evaluation kann auch u. U. die Akzeptanz des Projekts an der Schule erhöhen.

Mitglieder des Projekts

Die meisten Lehrer beschreiben, dass sie eine hohe Gestaltungsfreiheit in dem Team erfahren und Entscheidungen demokratisch getroffen werden, was sie als positiv erleben. Auffallend ist, dass einige Projektgruppen relativ unsystematisch und ohne genaue Zielvorgaben an das Projekt herangegangen sind. Fortbildungen zum Projektmanagement sollten daher zu Beginn eines jeden Modellprojekts stattfinden, um die Lehrer optimal vorzubereiten.

Mimetische Prozesse

In dieser Kategorie hat sich die Subkategorie der ‚Orientierung an Theorie' gebildet. Wie in Kapitel 6.1.4 schon erwähnt wurde, ist das Wissen hinsichtlich selbstgesteuerter Lernprozesse und deren Umsetzungsmöglichkeiten wenig systematisch entwickelt. Es wird häufig auf eine Art der ‚Eigenkreation' zurückgegriffen, in der die Lehrer ihr Wissen aus unterschiedlichen Kontexten einbringen. In den Interviews wurde allerdings nicht deutlich, auf welche Theorien oder Konzepte sich explizit rekurriert wird. Fortbildungen hinsichtlich selbstgesteuerten Lernens und deren unterschiedlichen Ausprägungen und Definitionen bzw. Umsetzungen werden daher als sinnvoll erachtet.

Akzeptanz des Projekts

Wie die Interviews verdeutlichen, stufen die teilnehmenden Lehrer die Akzeptanz des Projekts im Kollegium als gering ein. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang eine Transparenz herzustellen, indem das Kollegium regelmäßig über das Projekt informiert wird. Da das Ziel aller Schulen und auch der Lehrer die Ausweitung sowie die Nachhaltigkeit des Projekts ist, ist ein unterstützendes Kollegium essentiell.

Schulleitung

Die Schulleitung fördert in allen Schulen das Projekt. Diese Wertschätzung und Anerkennung wird von den teilnehmenden Lehrern als positiv wahrgenommen. Generell spielt die Rolle der Schulleitung bei Veränderungsprozessen, vor allem hinsichtlich der Motivation und Unterstützung eine wichtige Rolle.

Kontakte der Schulen untereinander

Die Vernetzung der Schulen untereinander erfolgt nur sporadisch und punktuell. Allerdings wird eine solche zum gegenseitigen Austausch von Erfahrungen

und Unterrichtsmaterialien von allen Lehrern erwünscht. Jedoch machen viele gleichzeitig deutlich, dass die Arbeitsbelastung durch das Projekt gestiegen ist und die Zeit zur Vernetzung fehlt. Ist die Projektimplementierung erfolgreich abgeschlossen, ist der Aufbau einer sinnvollen und effizienten Netzwerkstruktur zu empfehlen. Da allerdings das Projekt zwischenzeitlich offiziell eingestellt wurde, wird es schwierig sein einen verantwortlichen Kreis zu finden, der diese Treffen organisiert.

Rolle des Schulamts

Es ist deutlich zu machen, dass die strukturbildenden Prinzipien bzw. Regeln, die von der Projektleitung aufgestellt wurden, kaum in den Schulen kommuniziert wurden bzw. den teilnehmenden Lehrern nicht mehr bewusst sind. Durch die somit entstandene hohe Gestaltungsfreiheit in den Schulen haben sich vielfältige und unterschiedliche Projekte entwickelt. Die formulierte geringe Unterstützung des Schulamts in ihrer Aufgabe der Projektleitung wird in diesem Zusammenhang auch festgehalten und mit folgendem Zitat kommentiert: „Das weit verbreitete Modell, der Schulaufsicht unterstützende Aufgaben zu übertragen (aktuelle Steuerungsmodelle der Länder), kann nicht funktionieren, wenn man die Anforderungen, die an einen erfolgreichen Schulberatungsprozess gestellt werden, betrachtet [...]. Folglich liegen die Schwierigkeiten des Modells überwiegend in einer Überfrachtung der Aufgaben und Überforderung der Schulaufsicht und weniger, wie vielfach diskutiert [...], in der Konstellation, die der Schulaufsicht zugleich kontrollierende und beratende Funktion überantwortet“ (Koch 2011, S. 20).

Dependenzen auf inter-organisationaler Ebene

Die doppelte Rolle des Schulamts (Schulaufsichtsbehörde und beratende Funktion) stellt für die Projektteilnehmer eine neue Situation dar. Bisher kennen diese nur das Schulamt in seiner Rolle als Aufsichtsbehörde. Dieser Aspekt wird in diesem Projekt als besonderes Phänomen kritisch erläutert. Das

Schulamt nimmt in dem Projekt eine rein beratende Tätigkeit ein, die Lehrer allerdings sehen das Schulamt häufig noch in der Rolle der kontrollierenden Aufsicht. Daher muss dieser doppelten Rollenfunktion besondere Aufmerksamkeit gewidmet sowie ein sensibler Umgang damit gewährleistet werden.

Dissonanzen zwischen den Institutionen

Hinsichtlich dieser Dissonanzen ist festzuhalten, dass ein transparenter sowie kontinuierlicher Umgang der inhaltlichen Ziele der teilnehmenden Institutionen von besonderer Wichtigkeit ist. Auch die politische Einbettung der verschiedenen geförderten Projekte und deren politische Relevanz sind stetig zu beachten.

Übertragbarkeit auf die Praxis und Generalisierung der Ergebnisse

Die Übertragbarkeit auf die spezifische Projektpraxis sowie Handlungsempfehlungen an die teilnehmenden Institutionen und insbesondere an die Schulen können folglich formuliert und transferiert werden. Das entstandene Mehrperspektivenmodell kann also auch unterstützende Funktionen für die Praxis und insbesondere hinsichtlich der stattfindenden Projektimplementierungsprozesse leisten.

Die Frage nach der generellen Übertragbarkeit der Ergebnisse ist allerdings differenzierter zu betrachten. Das hier untersuchte Projekt impliziert vor allem die Besonderheit der Teilnahme aller Institutionen, die für die Lehrerbildung zuständig sind. Dies stellte das Projekt, wie beschrieben, vor explizite und spezifische Herausforderungen, insbesondere auf der inter-organisationalen Ebene. Dieser Aspekt ist auch bei der Frage der Generalisierung[147] der Ergebnisse zu berücksichtigen. Werden jedoch die Prozesse auf der intra-organisationalen Ebene in den Schulen betrachtet, ist eine Generalisierung der Ergebnisse auf Basis des Mehrperspektivenmodells möglich. Dies lässt

[147] Hiermit ist nicht eine Generalisierung bzw. Repräsentativität der Ergebnisse im Sinne eines quantitativen Forschungsparadigmas gemeint.

sich auch in den formulierten Handlungsempfehlungen erkennen, die prinzipiell im Verlauf von Projektimplementierungsprozessen an Schulen berücksichtigt werden können und sollten. Um fundierte und umfassende Handlungsempfehlungen i. S. von fördernden und hemmenden Faktoren von Schulprojektimplementierungen formulieren zu können, müssen die Interviews unter Berücksichtigung dieses Aspekts nochmals gesondert analysiert werden. Diese Analyse wurde in der vorliegenden Arbeit nur vordergründig vorgenommen, da dies nicht das vorherrschende Ziel dieser Arbeit ist. Weitere Anknüpfungspunkte an die vorliegenden Ergebnisse werden nun im folgenden Kapitel erläutert.

7.4 Kritische Analyse der Methodenwahl

Die gewählten Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus werden im Folgenden im Hinblick auf das gewählte Forschungsdesign analysiert.

Mikropolitik

Die Verwendung der Mikropolitik als theoretische Basis und damit zusammenhängend auch das gewählte Forschungsdesign sind hinsichtlich der Entdeckung sensibler Prozesse kritisch zu betrachten. Neuberger beschreibt dies mit dem sogenannten Rumpelstilzchen-Effekt: „In dem Moment, wo sie bei ihrem Namen genannt (aufgedeckt) wird, verliert sie viel von ihrer Kraft. […] Es darf nicht offiziell […] darüber geredet werden“ (1990, S. 266). Dieser Effekt ist auch in den Interviews zu entdecken. Vor bzw. nach den Interviews und in dem Moment, wo das Aufnahmegerät ausgeschaltet ist, wurden häufig mikropolitische Aspekte offen gelegt. Auch werden diese sensiblen Prozesse häufig in der vorsichtig verwendeten Wortwahl der Befragten deutlich. Der Rumpelstilzchen-Effekt ist auch in der Quantität der Aussagen hinsichtlich der Mikropolitik erkennbar. Mikropolitische Strategien bzw. Taktiken konnten in den Interviews nur wenige aufgedeckt werden, allerdings wurden diese dann von

mehreren Lehrern benannt. Es scheint, als ob es Strategien bzw. Taktiken gibt, die als legitim ‚anerkannt' werden.

Dieser Effekt wurde von Beginn an, vor allem im Forschungsdesign und im Verhalten der Forscherin, reflektiert und beachtet. So wurde bspw. versucht, möglichst viele Gespräche mit den Lehrern auf den verschiedenen Fortbildungen und Tagungen zu führen, um ein erstes Beziehungsverhältnis zu schaffen. Des Weiteren wurde darauf geachtet, eine gute und vertrauensvolle Atmosphäre im Interview herzustellen. Dies wurde dadurch unterstützt, dass alle Befragten vorab ein Formular unterschrieben, welches ihnen die Anonymisierung ihrer Daten zusicherte. Eine Erläuterung diesbezüglich erfolgte nochmals mündlich. Einige Lehrer machten diesen Aspekt auch in den Interviews deutlich und nutzen die Anonymität, um offen und ehrlich über die Implementierungsprozesse berichten zu können.

Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang das sozial erwünschte Antwortverhalten nicht auszuschließen. Schnell et al. beschreiben: „Bei tabuisierten Themen versucht ein Teil der Befragten z. B. durch Verweigerung oder ‚Meinungslosigkeit' die Antwort zu umgehen oder sozial unerwünschte Eigenschaften abzustreiten" (2008, S. 356). Dieses Antwortverhalten ist in einigen Interviews zu vermuten, in denen die Beantwortung mit sehr wenigen Worten erfolgte.

Hinsichtlich der Aufdeckung mikropolitischer Prozesse bzw. der Minimierung des sozial erwünschten Antwortverhaltens ist diskussionswürdig, ob ein anonymisierter Fragebogen eine sinnvolle Alternative zu den Interviews gewesen wäre. Einerseits besteht aufgrund der höheren Anonymität die Chance, dass Fragen ehrlich beantwortet werden. Andererseits kann auch die fehlende Möglichkeit des Nachfragens seitens des Forschers dazu führen, dass sensible (mikropolitische) Fragen in einem Fragebogen ausgelassen werden. Des Weiteren ist anzumerken, dass jene Fragen, die auf der neo-institutionalistischen Theorie beruhen, kompliziert sind und im Interview häufig (auch auf Nachfrage) von der Forscherin nochmals anders formuliert werden mussten. In Bezug

auf den Neo-Institutionalismus ist das leitfadengestützte Interview daher als eine passende Forschungsmethode anzusehen.

Neo-Institutionalismus

Wie bereits im oberen Abschnitt erläutert, sind die neo-institutionalistischen Fragekategorien äußerst komplex und mussten im Interview teilweise nochmals erläutert werden. Es kann daher angenommen werden, dass jene Fragen als besonders schwierig empfunden wurden. Der Interviewpartner war allerdings im Gespräch implizit dazu aufgefordert, relativ schnell auf die Fragen zu antworten. Viel Zeit, um die Frage zu reflektieren bzw. um sich systematische Antworten zu strukturieren (im Gegensatz zu schriftlich formulierten Antworten) war nicht gegeben.[148] Es ist daher zu vermuteten, dass einige Fragen, basierend auf der neo-institutionalistischen Theorie, nach einer ‚Bedenkzeit' reflektierter und systematischer beantwortet worden wären. Ob jedoch eine andere Methodik wie bspw. die Verwendung eines Fragebogens effektiver gewesen wäre, bleibt fraglich. Denn hier besteht die Möglichkeit der Auslassung schwierig verständlicher Fragen und dies hätte somit ggf. zu geringeren Ergebnissen geführt.

7.5 Forschungsdesiderate

Das hier entwickelte heuristische Mehrperspektivenmodell impliziert interessante Forschungsergebnisse auf Basis der Kategorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus. Gleichwohl gibt es Elemente und weitere Kriterien, die in dieser Arbeit weniger Beachtung erhalten haben. Es werden im Folgenden Forschungsdesiderate in den Oberkategorien bzw. Themenkomplexen der Motive der Teilnahme, der mimetische Isomorphie sowie der Kontakte der Schulen untereinander aufgezeigt.

[148] Hierbei ist anzumerken, dass die Forscherin Pausen nach Fragen gewährt und Fragen mehrmals gestellt hat, um verwertbare Antworten zu erhalten.

Motive der Teilnahme

Hinsichtlich der Vielfältigkeit der Motive der Teilnahme am Projekt, lässt sich bspw. als fördernde Gelingensbedingung die Freiwilligkeit der Teilnahme herausstellen. Ein Forschungsbedarf ist darin zu sehen, inwieweit die Motive der Teilnahme (Arbeitsentlastung, mehr Zufriedenheit, innere Überzeugung der Notwendigkeit, gesellschaftlicher Erwartungsdruck, Pragmatismus) Einfluss auf die Motivation und letztlich auf die Qualität und Effizienz des Projekts haben. Hierbei kann zwischen extrinsischer (Arbeitsentlastung, Karriereförderung) und intrinsischer (innere Überzeugung) Motivation differenziert werden. Ein Desiderat könnte darin bestehen, die verschiedenen Motivationskriterien auf extrinsischer und intrinsischer Ebene hinsichtlich des Einflusses auf die Qualität von schulischen Arbeitsprozessen im Rahmen der Schulentwicklung zu untersuchen.

Mimetische Isomorphie

In dieser Oberkategorie wurde auf Grundlage der empirischen Untersuchung festgestellt, dass eine Theorie-Praxis-Transformation in der Tätigkeit der Lehrer problematisch erscheint. Dies zeigt sich zum einen auf der organisatorischen Ebene. Viele Projektteams sind ohne konkrete Vorstellungen und fest definierte Ziele in das Projekt gestartet. Die Methode des Projektmanagements hinsichtlich Zielsetzung, Meilenstein- und Zeitplanung, wurde erst im Laufe des Projekts angewendet. Des Weiteren werden von einigen Lehrern die bestehende Projektstruktur, bspw. die teilnehmenden Institutionen oder auch der Projektablauf, sowie die eigene Rolle kaum reflektiert. Zum anderen zeigt sich auf Basis der Ergebnisse eine inhaltliche Problematik: Wird nach theoretischen Bezügen gefragt, wird deutlich, dass viele Lehrer wenige theoretische Konzepte bspw. hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens nennen und kaum Bezüge zur Fachdidaktik herstellen können. Es lässt sich also festhalten, dass ein fachdidaktisches Wissen nicht umfassend vorhanden ist. Nichtsdestotrotz kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrer ein theoreti-

sches Wissen über Projektmanagement, selbstgesteuertes Lernen sowie fachdidaktisches Wissen haben, es jedoch nicht umfassend in der Projektpraxis anwenden bzw. in diese transferieren. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit die Professionalisierung der Lehrer durch Reflektion des eigenen Wissenstandes oder der eigenen Rolle in den Projektstrukturen gestaltet werden kann (vgl. Sloane 2005, o. S.).

Kontakte der Schulen untereinander

Die Lehrer und Projektleiter der Schulen sehen alle einen Bedarf der Vernetzung zwischen den Schulen auf inter-organisationaler Ebene, um Erfahrungen auszutauschen und letztlich die Qualität des eigenen Unterrichts zu optimieren und Innovation zu fördern. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Netzwerktheorie als mögliche Verbindung bzw. Klammer zwischen dem Neo-Institutionalismus und der Mikropolitik fungieren kann. Die Definitionen eines Netzwerks sind vielfältig. Dennoch kann festgestellt werden, dass der Fokus auf der Interaktion der Akteure immer ein Element der Definitionen ist (vgl. Dedering 2007, S. 34). „Grundlagen der Interaktion sind Eigenschaften, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Interessen und Ressourcen der Akteure“ (vgl. ebd.) sowie „die Konstellationen, aus denen heraus die Akteure handeln“ (vgl. ebd.). Funktion eines sozialen Netzwerks ist es letztlich Problemlösungen zu generieren, die ein einzelner Akteure nicht zustande bringen würde (vgl. ebd., S. 38). Dedering identifiziert in ihrer Arbeit Netzwerkmerkmale, wie die gemeinsame Basisintention, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Kooperation, das Vertrauen, die Reziprozität, die Selbstorganisation, die Anschlussfähigkeit, die Adressierbarkeit und die Stabilität (vgl. ebd., S. 35 ff., vgl. Berkemeyer et al. 2008, S. 21 ff.). Anhand dieser Merkmale werden Verbindungen zu den verwendeten Theorien (Mikropolitik und Neo-Institutionalismus) und den Ergebnissen deutlich. Es kann danach geforscht werden, welche Ergebnismerkmale der Forschungsarbeit als Bedingung für das Funktionieren von Netzwerken mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung verwendet werden können.

Insgesamt wird deutlich, dass letztlich alle drei genannten Forschungsfelder und Desiderate miteinander verbunden sind. So beeinflussen die Motive der Lehrer hinsichtlich der Teilnahme am Projekt die Arbeitsweise in möglichen Netzwerken. Die Bildung von Netzwerken, in denen unterschiedlich motivierte Lehrer(typen) zusammen kommen können, bietet die Chance, eine biografisch orientierte Professionalisierung, bspw. durch Reflektionen, vorzunehmen. Das Forschungsdesiderat besteht nun u. a. darin, die Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus dahingehend zu integrieren. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit bilden hierzu eine interessante Wissensbasis und leisten einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie.

LITERATURVERZEICHNIS

Kapitel 1

Amann, M. (2009): Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive. München und Mering.

Bohl, T. (2009): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, S. 553-559.

Clement, U.; Wissinger, J. (2004): Implementation von Eigenverantwortung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 221-236.

Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 56-68.

Holtappels, H. G.; Rolff, H.-G. (2010): Einführung: Theorie der Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 73-79.

Sloane, P. F. E. (2005): Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. www.bwpat.de/spezial2/sloane.html., Stand: 25.05.2012.

Kapitel 2

Abrahmson, E. (1996): Management fashion. In: Academy of Management Review. H. 21, S. 254-285.

Argyris, C.; Schön, D. (1978): Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Mass.

Altrichter, H. (1995): Organisationsentwicklung von Schulen – die neue Mode der Saison? In: Erziehung und Unterricht. H. 145, S. 518-529.

Altrichter, H.; Rolff, H.-G. (2000): Theorie und Forschung in der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung. H. 4, S. 4-7.

Amann, M. (2009): Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive. München und Mering.

Amann, M. (2010): Schulentwicklung als Veränderungsprozess. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. H. 4, S. 556-574.

Berger, U.; Bernhard-Mehlich, I. (2006): Die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In: Kieser, A.; Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 169-214.

Bohl, T. (2009): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, S. 553-559.

Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.

Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H.; Maag-Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 277-293.

Brüsemeister, T.; Altrichter, H.; Heinrich, M. (2010): Governance und Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 126-129.

Büeler, X. (2000): Schulentwicklung – Praxis und Wissenschaft? In: Journal für Schulentwicklung. H. 4, S. 17-31.

Burns, T.; Stalker, G. (1961): The Management of Innovation. London.

Dalin, P. (1986): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied.

Dedering, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Wiesbaden.

Dubs, R. (2000): Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung. Die Bedeutung des Curriculum-, der Unterrichts-, sowie der Lehr-Lern-Theorie als Bezugstheorien. In: Journal für Schulentwicklung. H. 4, S. 32-44.

Esslinger-Hinz, I. (2006): Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs. Jena.

Fees, K. (2001): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. In: Schul-Management. H. 5, S. 13-18.

Fees, K. (2004): Schule als lernende Organisation. In: Die Deutsche Schule. H. 1, S. 10-22.

Fend, H. (1986): Gute Schulen- schlechte Schulen. In: Die Deutsche Schule. H. 3, S. 275-293.

Fuchs, W. (2004): Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Organisationstheorie heute? In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 206-220.

Giddens, A. (1984): Interpretative Soziologie: eine kritische Einführung. Frankfurt a. M.

Grochla, E. (1972): Unternehmensorganisation: Neue Ansätze und Konzeptionen. Reinbek.

Hannan, M.; Freeman, J. (1977): The Population Ecology of Organizations. In: AJS. H .2, S. 929-964.

Helsper, W. (2010): Kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 106-113.

Heinrich, M. (2001): Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. In: Die Deutsche Schule. H. 3, S. 302-316.

Hersey, P.; Blanchard, K. (1969): Management of Organizational Behaviour. Utilizing Human Ressources. New Jersey.

Holtappels, H. G. (2010a): Schulentwicklungsforschung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 26-29.

Holtappels, H. G. (2010b): Schule als Lernende Organisation. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 99-106.

Holtappels, H. G.; Rolff, H.-G. (2010): Einführung: Theorie der Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 73-79.

Hopmann, S. (1988): Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel.

Kieser, A. (2006): Der situative Ansatz. In: Kieser, A.; Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 215-245.

Klippert, H. (1997): Schule entwickeln – Unterricht gestalten. In: Pädagogik. H. 2, S. 12-17.

Koch, B. (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule. Wiesbaden.

Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

Kosiol, E. (1962): Organisation der Unternehmung. Wiesbaden.

Kuper, H.; Thiel, F. (2008): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 483-498.

Kuzmanovic, R. (2003): Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. In: bwpat. H. 4. http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.pdf, Stand: 07.06.2011.

Lawrence, P; Lorsch, J. (1967): Organization and Environment. Homewood.

Lewin, K. (1952): Group decision and social change. In: Swanson, E.; Newcomb, T.; Hartley, E. (Hrsg.): Reading in Social Psychology. New York, S. 3-23.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.

Maack-Rheinländer, K. (2001): Corporate Identity in Schulen- eine Fallstudie zu ‚Ein Leben für die Wirtschaft'. In: Hoffmann, D.; Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Weinheim und Basel.

McGregor, D. (1986): Der Mensch im Unternehmen. Hamburg.

Neuberger, O. (2006a): Mikropolitik und Moral in Organisationen. Stuttgart.

Nordsieck, F. (1934): Grundlagen der Organisationslehre. Stuttgart.

Pfeffer, J.; Salancik, G. (1978): The External Control of Organizations: a resource dependence perspective. Stanford.

Pfeiffer, H. (2005): Schulleitung und Schulentwicklung. In: Holtappels, H.G.; Höhmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Hohengehren, S. 83- 98.

Rahm, S. (2010): Kooperative Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 83-86.

Rihm, T. (2010): Schulentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 86-90.

Röbken, H. (2006): Managementkonzepte in der Schulentwicklung- Eine Modeerscheinung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 2, S. 255-271.

Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim und Basel.

Rolff, H.-G. (2000): Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel.

Rolff, H.-G. (2008): Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung. Kaiserslautern.

Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 29-36.

Rosenbusch, H. S. (1995): Reform der Schulverwaltung. In: Schul-Management. H. 4, S. 36-42.

Sanders, K.; Kianty, A. (2006): Organisationstheorien. Wiesbaden.

Schaefers, C. (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 6, S. 835-855.

Scheunpflug, A. (2010): Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 119-122.

Schirp, H.; Haenisch, H. (1984): Lehrplanentwicklung und Lehrplanarbeit. Zur Funktion von Lehrplänen und Handreichungen. Soest.

Schley, W. (1990): Innovative Prozesse an Schulen durch „Organisationsentwicklung“. In: Wenzel, H.; Wesemann, M.; Bohnsack, F. (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim und Basel, S. 76-101.

Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisationen. Stuttgart.

Senge, K. (2007): Was ist neu am Neo-Institutionalismus? In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. H. 1, S. 42-65.

Senge, K. (2011): Das Neue am Neo-Institutionalismus. Wiesbaden.

Siedenbiedel, G. (2001): Organisationslehre. Stuttgart.

Soretz, F. (2006): Pädagogische Professionalität und schulische Organisationsentwicklung. Hamburg.

Stogdill, R. M.; Coons, A. E. (1957): Leader Behavior: Its Description and Measurement. Research Monograph. Ohio State.

Sühlsen, T. (2011): Systemisches Denken – Eine Perspektivierung von Schulentwicklung orientiert an der Luhmann’schen Systemtheorie. In: Journal für Schulentwicklung. H. 4, S. 14-18.

Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 46, S. 809-829.

Thiel, F.; Kuper, H. (2008): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 483-498.

Tillmann, K.-J. (1989): Mit dem neuen Boot in den falschen Hafen? Anmerkungen zur Schulreform der letzten 25 Jahre. Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven. Weinheim.

Walgenbach, P. (2006): Die Strukturationstheorie. In: Kieser, A.; Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 403-426.

Walgenbach, P.; Meyer, R. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart.

Walter-Busch, E. (1996): Organisationstheorien von Weber bis Weick. Amsterdam.

Warnken, G. (2001): Organisationsentwicklung – ein Auslaufmodell? In: Schul-Management. H. 5, S. 7-12.

Wenzel, H. (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W: Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 423-445.

Westphalen, K. (1985): Lehrplan – Richtlinien – Curriculum. Stuttgart.

Wollenweber, H. (2002): Aus Reformen lernen oder warum gegenwärtiger Reformansätze in Schulen so schwer erreichen. In: Pädagogische Rundschau. H. 3, S. 321-341.

Kapitel 3

Allen, R. W.; Madison, D. L.; Porter, L. W.; Renwick, P. A.; Mayes, B. T. (1979): Organizational Politics. Tactics and Characteristics of Its Actors. In: California Management Review. H. 22, S. 77-83.

Alt, R. (2001): Mikropolitik. In: Weik, E.; Lang, R. (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Wiesbaden, S. 296-318.

Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 85-102.

Altrichter, H.; Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck.

Altrichter, H.; Salzgeber, S. (1995): Mikropolitik in der Schule, In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Forschung. Weinheim und Basel, S. 9-40.

Amann, M. (2009): Stakeholderpartizipation in der Schule. Ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischer Perspektive. München und Mering.

Ball, S. (1987): The micropolitics of the school: towards a theory of school organization. London.

Baldrige, V. J. (1971): Power and Conflict in the University. New York.

Blickle, G. (1995): Wie beeinflussen Personen erfolgreich Vorgesetzte, Kolleglnnen und Untergebene? – Skalenentwicklung und -validierung. In: Diagnostica. H. 3, S. 245-260.

Blickle, G.; Solga, M. (2006): Einfluss, Konflikte, Mikropolitik. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen, S. 611-650.

Bosetzky, H.(1977): Machiavellismus, Machtkumulation und Mikropolitik. In: Zeitschrift für Organisation. H. 46, S. 121-125.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.

Burns, T. (1961): Micropolitics: Mechanism of Institutional Change. In: Administrative Science Quarterly. H. 6/3, S.257-281.

Brunsson, N.; Olsen J. P. (2000): The reforming organization. Bergen.

Crozier, M.; Friedberg, E. (1993): Macht und Organisationen. Die Zwänge kollektiven Handelns. Frankfurt a. M. (unveränderte Neuausgabe von „Macht und Organisation“ 1979).

Dalton, M. (1959): Men Who Manage. New York.

DiMaggio, P. J.; Powell, W. W. (1983): Das ‚stahlharte Gehäuse‘ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 57-85. Original: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociology. H. 48, S. 147-160.

DiMaggio, P. (1991): Constructing an Organizational Field as a Professional Project: U.S. Art Museums, 1920-1940. In: Powell, W. W.; DiMaggio, P. J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, S. 27-57.

Downs, A. (1967): Inside Bureaucracy. Boston.

Elsik, W. (1997): Zwischen Handeln und Struktur: Ansätze zur Politik in Organisationen. Mikropolitik – Politische Prozesse in Organisationen. In: Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen. H. 3, S. 9-22.

Fairholm, G. (2009): Organizational Power Politics. Tactics in Organizational Leadership. Kalifornien.

Galaskiewicz, J.; Wasserman, S. (1989): Mimetic Processes Within an Interorganizational Field: An Empirical Test. In: Administrative Science Quarterly. H. 3, S. 454-479.

Giddens, A. (1984): Interpretative Soziologie: eine kritische Einführung. Frankfurt a. M.

Gruber, K. H. (2004): Makropolitik, Mikropolitik und Antipolitik im Schulwesen. In: Achs, O.; Gruber, K. H. et al. (Hrsg.): Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht. Wien.

Hannan, M.; Freeman, J. (1977): The Population Ecology of Organizations. In: AJS. H. 2, S. 929-964.

Hannan, A. (1980): Problems, conflicts and school policy: a case study of an innovative comprehensive school. Collected Original Resources in Education. London.

Hasse, R.; Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.

Hormans, G. C. (1950): The Human Group. New York.

Jägersberger, G. (2010): Der Einfluss von Mikropolitik auf Reorganisationen in der öffentlichen Verwaltung. Wien.

Katz, M. B. (1975): Class, Bureaucracy, and Schools; The Illusion of Educational Change in America. New York.

Kell, A. (2006): Organisation, Recht und Berufsbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, S. 453-484.

Kipnis, D.; Schmidt, S. M.; Wilkinson, I. (1980): Intraorganizational Influence Tactics: Explorations in Getting One's Way. In: The Academy of Management Review. H. 4, S. 440-452.

Kuper, H.; Thiel, F. (2009): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 483-498.

Küpper, W.; Felsch, A. (2000): Organisation, Macht und Ökonomie. Wiesbaden.

Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Eine einleitende Verhältnisbestimmung. Wiesbaden, S. 7-18.

Kuzmanovic, R. (2003): Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. In: bwpat. H. 4. http://www.bwpat.de/ausgabe4/ kuzmanovic_bwpat4.pdf, Stand: 07.06.2011.

Larson, M. (1977): The rise of professionalism. A sociological analysis. London.

Marwell, G.; Schmitt, D. (1967): Dimensions of compliance-gaining behavior. In: Sociometry. H. 30, S. 350-364.

Mayts, T. (o. J.): Vom Anspruch zur Institution. Institutionalisierungsprozesse in ökonomischen Organisationen am Beispiel des gesellschaftlichen Leitbildes „Nachhaltigkeit“. Exposé der Dissertation, Uni Wuppertal. http://www.thomas-matys.de/Aufsatz%20uwf%20f%FCr% B4s%20Netz.pdf, Stand: 09.06.2010.

Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 28-57. Original: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology. H. 2, S. 340-363.

Meyer, J. W.; Frank, D. J.; Hironaka, A.; Schofer, E.; Tuma, N. B. (1997): The Structuring of a World Environmental Regime, 1870-1990. http://www.jstor.org/stable/2703501?seq=1, Stand: 07.12.2011.

Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur. Landsberg am Lech.

Neuberger, O. (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart.

Neuberger, O. (2006a): Mikropolitik und Moral in Organisationen. Stuttgart.

Neuberger, O. (2006b): Mikropolitik: Stand der Forschung und Reflexion. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. H. 4, S. 189-202.

Nohlen, D.; Grotz, F. (2007): Kleines Lexikon der Politik. München.

OECD-PISA online (o. J.): http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html, Stand: 30.06.2010.

Ortmann, G. et al. (1990): Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analyse. Opladen.

Schaefers, C. (2008): Steigerungssemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektive auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 325-343.

Schaefers, C. (2009): Schule und Organisationstheorie- Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 308-325.

Schriesheim, C.; Hinkin, T. (1990): Influence tactics used by subordinates. In: Journal of Applied Psychology. H. 3, S. 246-257.

Schubert, K.; Klaus, M. (2011): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. Bonn, S. 295.

Scott, W. R. (1995): Institutions and Organizations. Thousand Oaks.

Selznieck, P. (1949): TVA and the Grass Roots. Berkeley.

Senge, K. (2007): Was ist neu am Neo-Institutionalismus? In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. H.1, S. 42-65.

Senge, K. (2011): Das Neue am Neo-Institutionalismus. Wiesbaden.

Stapel, W. (2001): Mikropolitik als Gesellschaftstheorie? Zur Kritik einer aktuellen Variante des mikropoltischen Ansatzes. Berlin.

Süß, S. (2008): Soziologischer Neoinstitutionalismus. In: Wirtschaftwissenschaftliches Studium. H. 2, S. 63-68.

Swidler, A. (1979): Organization Without Authority: Dilemmas of Social Control of Free Schools. Cambridge.

Tepper, B. J. (1995): Upward Maintenance Tactics in Supervisory Mentoring and Nonmentoring Relationships. In: The Academy of Management Journal. H. 4, S. 1191-1205.

Türk, K. (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Stuttgart.

Türk, K. (2004): Neoinstitutionalistische Ansätze. In: Schreyögg, G.; Werder, A.; Türk, K. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart, S. 923-931.

Tyack, D. (1974): The One Best System: A History of American Urban Education. Cambridge.

Walgenbach, P. (2006): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A.; Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 353-401.

Walgenbach, P.; Meyer, R. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart.

Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.

Weick, K. E. (1976): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft, S. 85-110. Original: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly. H. 21, S. 1-19.

Yukl, G.; Tracey J. B. (1992): Consequences of Influence Tactics Used With Subordinates, Peers, and the Boss. In: Journal of Applied Psychology. H. 4, S. 525-53

Zanzi, A.; Arthur, M. B.; Shamir, B. (1991): The Relationships between Career Concerns and Political Tactics in Organizations. In: Journal of Organizational Behavior. H. 3, S. 219-233.

Zucker, L. (1977): The role of institutionalization in cultural persistence. In: American Sociological Review. H. 42, S. 726-743.

Kapitel 4

AG SLS (2009): Förderliche Rahmenbedingungen aus Sicht der AG SLS. Nicht veröffentlichtes Dokument.[149]

Beck, K. (2003): Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. H. 2, S. 232-250.

Bund-Länder-Kommission (2005): Innovationsförderung in der Berufsbildung. Bonn.

Büchter, K.; Göderz, S. (2008): Evaluationskonzepte in innovativen Programmen. In: bwpat, H. 4. http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/buechter_goederz_ws09-ht2008spezial4.pdf, Stand: 17.01.2012.

Buggenhagen, H. J.; Busch, K. H. (2000): Handbuch wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Berlin.

Bildungsserver Hessen (o. J.): Fachoberschule. http://www.schulserver hessen.de/wiesbaden/schulze-delitz/schulformen/fachoberschule/ index.html, Stand: 17.02.2011.

Dehnbostel, P. (1995): Neuorientierungen wissenschaftlicher Begleitforschung- eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten und fälligen Fortentwicklungen. In: Twardy, M. (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln, S. 71-99.

Dehnbostel, P. (1998): Begleitungsforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. H. 2, S. 186-202.

[149] Alle nicht veröffentlichten Dokumente können nur an der Universität Kassel, Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik eingesehen werden.

Dehnbostel, P. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. H. 2, S. 321-348.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft Nr. 41 der Zeitschrift für Pädagogik, S. 73-92.

Fachhochschule Nordwestschweiz (o. J.): Q2E. www.q2e.ch, Stand: 09.10.2012.

Holtappels, H. G.; Rolff, H.-G. (2010): Einführung: Theorie der Schulentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 73-79.

Kohl, M.; Rupprecht, E. (2008): Projektantrag und Projektkonzeption für das Entwicklungsprojekt. Nicht veröffentlichtes Dokument.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

Müller, K.; Gruber, S. (o. J.): Konzept zur Förderung selbstständigen Lernens in der Fachoberschule, Form A, Schule A. Nicht veröffentlichtes Dokument.

Pätzold, G. (1995): Ansprüche an die pädagogische Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen. In: Benteler, P.; Dehnbostel, P.; Diepold, P. et al. (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln, S. 45-71.

Ploghaus, G. (2001): Innovationen in beruflichen Schulen durch Modellversuche. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 2, S. 12-17. www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1662, Stand: 17.01.2012.

Rauner, F. (2002): Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. http://www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte /fb_03_02.pdf., Stand: 15.01.2012.

Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 29-36.

Severing, E. (2001): Modellversuchsforschung und Erkenntnisgewinn- methodische Anmerkungen. In: Albrecht, G.; Bähr, W. (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Modellversuchsroutine- Zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Bonn, S. 45-54.

Sloane, P. F. E. (1995): Das Potential von Modellversuchsfeldern für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Twardy, M. (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung, S. 11-45.

Sloane, P. F. E. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. H. 3, S. 321-348.

Strategiegruppe des Projekts (2009a): Steckbriefe der Gremien. Nicht veröffentlichtes Dokument.

Strategiegruppe des Projekts (2009b): Strukturbildende Prinzipien des Projekts. Nicht veröffentlichtes Dokument.

Kapitel 5

Berger, P.; Luckmann, T. (1982): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M.

Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Opladen.

Bude, H. (2003): Fallrekonstruktion und Lebenskonstruktion. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Opladen, S. 60-61.

DiMaggio, P. J.; Powell, W. W. (1983): Das ‚stahlharte Gehäuse' neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 57-85. Original: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociology. H. 48, S. 147-160.

Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 56- 68.

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Reinbek.

Flick, U. (2003): Triangulation. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Opladen, S. 161-162.

Häder, M. (2010): Empirische Sozialforschung. Wiesbaden.

Helfferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.

Hessisches Kultusministerium (o. J.): Das Modellprojekt Selbstverantwortung Plus. http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=9d0bd36848c8cce8c552619cb1ead945, Stand: 21.02.2012.

Hoffmann-Riem. C. (1984): Das adoptierte Kind. München.

Hopf, C. (2003): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorff von, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek, S. 349-360.

Köckeis-Stangl, E. (1980): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Ulrich, D.: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 321-371.

Kowal, S.; O'Connell, D. (2003): Zur Transkription von Gesprächen. In: In: Flick, U.; Kardorff von, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek, S. 437-447.

Krippendorf, K. (2004): Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Thousand Oaks.

Kruse, J. (2008): Reader ‚Einführung in die Qualitative Interviewforschung'. Freiburg. www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse, Stand: 19.01.2011.

Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S.; Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Wiesbaden.

Kuzmanovic, R. (2003): Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. In: bwpat. H. 4. http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.pdf, Stand: 07.06.2011.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

Mayntz, R.; Holm, K.; Hübner, P. (1974): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen.

Mayring, P. (2002): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel.

Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 28-57. Original: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology. H. 2, S. 340-363.

Metschke, R.: Wellbrock, R. (o. J.) Datenschutz in Wissenschaft und Forschung. Berliner Beauftragter für Datenschutz und Informationsfreiheit; Hessischer Datenschutzbeauftragter. http://www.datenschutz.hessen.de/download.php?download_ID=147, Stand: 24.02.2011.

Noetzel, T.; Krumm, T. et al. (2009): Dokumentenanalyse. In: Westle, B. (Hrsg.): Methoden der Politikwissenschaft. Baden-Baden.

Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.

Schaefers, C. (2008): Steigerungssemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektive auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 325-343.

Schaefers, C. (2009): Schule und Organisationstheorie- Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 308-325.

Steinemann, S. (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung: Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Paderborn.

Schmidt, C. (2003): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U.; Kardorff von, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek, S. 447-456.

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitative Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.

Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview, In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim und Basel, S. 227-255.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung. www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs00011228, Stand: 07.03.2011.

Wolff, A: (2003): Dokumentation und Aktenanalyse. In: Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek, S. 502-514.

Kapitel 6

AG SLS (2009): Förderliche Rahmenbedingungen aus Sicht der AG SLS. Nicht veröffentlichtes Dokument.

Altrichter, H.; Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck.

Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 85-102.

Ball, S. (1987): The micropolitics of the school: towards a theory of school organization. London.

Baldrige, V. J. (1971): Power and Conflict in the University. New York.

DiMaggio, P. J.; Powell, W. W. (1983): Das ‚stahlharte Gehäuse' neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. S. 57-85. Original: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociology. H. 48, S. 147-160.

Hessisches Kultusministerium (o. J.): Das Modellprojekt Selbstverantwortung Plus.http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=9d0bd36848c8cce8c552619cb1ead945, Stand: 21.02.2012.

Kohl, M.; Rupprecht, E. (2008): Projektantrag und Projektkonzeption für das Entwicklungsprojekt. Nicht veröffentlichtes Dokument.

Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. http://www.kmk.org/fileadmin/

veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf, Stand: 14.09.2012.

Kuzmanovic, R. (2003): Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. In: bwpat. H. 4. http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.pdf, Stand: 07.06.2011.

Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 28-57. Original: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology. H. 2, S. 340-363.

Schaefers, C. (2008): Steigerungssemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektive auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 325-343.

Schaefers, C. (2009): Schule und Organisationstheorie- Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 308-325.

Weick, K. E. (1976): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 85-110. Original: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly. H. 21, S. 1-19.

Kapitel 7

Altrichter, H.; Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck.

Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 85-102.

Ball, S. (1987): The micropolitics of the school: towards a theory of school organization. London.

Baldrige, V. J. (1971): Power and Conflict in the University. New York.

Berkemeyer, N.; Bos, W.; Manitius, V.; Müthing, K. (Hrsg.) (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster.

Brunsson, N.; Olsen J. P. (2000): The reforming organization. Bergen.

Dedering, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Wiesbaden.

DiMaggio, P. J.; Powell, W. W. (1983): Das ‚stahlharte Gehäuse' neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. S. 57-85. Original: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociology. H. 48, S. 147-160.

Esslinger-Hinz, I. (2006): Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs. Jena.

Hartung-Beck, V. (2009): Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Wiesbaden.

Jägersberger, G. (2010): Der Einfluss von Mikropolitik auf Reorganisationen in der öffentlichen Verwaltung. Wien. http://othes.univie.ac.at/10242/1/2010-05-31_0407995.pdf, Stand: 09.10.2012.

Koch, B. (2011): Wie gelangen Innovation in die Schule. Wiesbaden.

Kuzmanovic, R. (2003): Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. In: bwpat. H. 4. http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.pdf, Stand: 07.06.2011.

Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 28-57. Original: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology. H. 2, S. 340-363.

Neuberger, O. (1990): Führen und geführt werden. Stuttgart.

Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. München und Wien.

Schaefers, C. (2009): Schule und Organisationstheorie- Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 308-325.

Sloane, P. F. E. (2005): Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. www.bwpat.de/spezial2/sloane.html., Stand: 25.05.2012.

Stachowick, H. (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien und New York.

Weick, K. E. (1976): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 85-110. Original: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly. H. 21, S. 1-19.

Diese Forschungsarbeit befasst sich mit der Analyse eines Schulentwicklungsprojekts aus neo-institutionalistischer und mikropolitischer Perspektive. Die Kombination beider Theorien und der damit verbundene doppelte Zugang bieten ein differenziertes Bild über Schulentwicklungsprozesse. Der Grund hierfür liegt in der spezifischen Perspektive der einzelnen Theorien. Während die Mikropolitik die Prozesse innerhalb einer Organisation auf intra-organisationaler Ebene fokussiert, legt der Neo-Institutionalismus seinen Schwerpunkt auf die Prozesse zwischen den einzelnen Organisationen und der damit verbundenen Umwelt (inter-organisationale Ebene). Die leitende Forschungsfrage der Arbeit lautet daher: Welchen Beitrag können die Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus sowie das daraus entwickelte heuristische Mehrperspektivenmodell zur Analyse von Schulentwicklungsprojekten leisten?

Die Erträge der empirischen Erhebungen, die auf der qualitativen Inhaltsanalyse basieren, zeigen auf beiden Ebenen des Projekts vielfältige und umfassende Ergebnisse. Es wird deutlich, dass die nicht zweckrationalen Prozesse bei Projektimplementierungen äußerst bedeutsam sind. Das erstellte Mehrperspektivenmodell eröffnet somit einen neuen sowie komplexen und vielschichtigen Zugang zu Schulentwicklungsprozessen, insbesondere hinsichtlich der relevanten Kriterien für Projektimplementierungen, und kann damit einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie leisten.

ISBN 978-3-86219-456-8