
**Wissensmanagement in der Schulentwicklung –
theoretische Analyse und empirische Exploration
aus systemischer Sicht**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel

vorgelegt von

Kaja Heitmann

Kiel, 2011

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Hameyer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Waldemar Pallasch

Tag der mündlichen Prüfung: 23.06.2011

Durch den Prodekan, Prof. Dr. Michael Düring, zum Druck genehmigt am: 24.06.2011

Für Bärbel und Arno

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meinem akademischen Betreuer, Prof. Dr. Uwe Hameyer, dafür bedanken, dass er mir die Promotion ermöglicht und mir während des gesamten Arbeitsprozesses, insbesondere in Momenten des Selbstzweifels, große Zuversicht gespendet hat. Herrn Prof. Dr. Waldemar Pallasch danke für seine Rückmeldung und die Begutachtung meiner Arbeit unter schwierigen Bedingungen. Der Landesstiftung Schleswig-Holstein danke ich für die Gewährung eines Stipendiums zur Erstellung der Promotion. Darüber hinaus gilt mein herzlicher Dank den Schulleitungen und Lehrkräften, die der Untersuchung mit großer Offenheit begegnet sind und sich trotz hoher Arbeitsbelastung als Interviewpartner zur Verfügung gestellt haben. Zuletzt und vor allem möchte ich zwei einfühlsamen und engagierten Freundinnen für ihre Unterstützung danken: Sarah Witthöft hat das Korrekturlesen der Gesamtarbeit übernommen und in den letzten Zügen der Fertigstellung dafür gesorgt, dass ich den Kopf nicht verloren habe. Judith Oerding war für mich in sämtlichen Phasen der Arbeit die wichtigste Ansprechpartnerin. Sie hat mir mit großem Einfühlungsvermögen, unendlich viel Geduld und wissenschaftlichem Verstand zur Seite gestanden. Ohne den Austausch mit ihr wäre die Promotion ein weitaus einsames und freudloseres Unterfangen gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VIII
Einleitung	1
1 Die systemische Perspektive – eine Einführung	10
1.1 Entstehung des systemischen Paradigmas.....	11
1.2 Charakteristika der systemischen Perspektive	13
1.2.1 Systemisches Denken	14
1.2.2 Drei Quellen und der Kern des Systemischen.....	23
1.2.2.1 Gestalttheorie	24
1.2.2.2 Systemische Familientherapie.....	25
1.2.2.3 Soziologische Systemtheorie.....	27
1.2.2.4 Ordnungsbildung durch Emergenz.....	31
1.3 Soziologische Systemtheorie.....	33
1.3.1 Klassen komplexer Systeme.....	34
1.3.1.1 Sinnprozessierende Systeme	35
1.3.1.2 Menschen als Umwelt sozialer Systeme	38
1.3.2 Typen sozialer Systeme.....	41
1.3.2.1 Gesellschaft	42
1.3.2.2 Interaktion	43
1.3.2.3 Organisation	44
1.3.3 Organisation als soziales System	46
1.3.3.1 Entscheidung und Entscheidungsprämissen.....	48
1.3.3.2 Evolution sozialer Systeme	57
1.3.3.3 Systemdimensionen von Organisationen	66
1.4 Zusammenfassung	71

2 Die Organisation Schule aus systemischer Sicht.....	78
2.1 Organisation und Pädagogik	79
2.2 Einzelschule als Organisationssystem.....	82
2.3 Schule als Organisation des Erziehungssystems	86
2.4 Organisationsdimensionen von Schule	91
2.4.1 Grenzdimension	91
2.4.2 Ressourcendimension.....	97
2.4.3 Strukturdimension	101
2.4.4 Prozessdimension	106
2.4.5 Reflexionsdimension.....	114
2.4.6 Zusammenfassung.....	118
3 Schulentwicklung unter systemischem Blick.....	121
3.1 Historische Verortung	121
3.2 Kennzeichen des Schulentwicklungsansatzes.....	127
3.2.1 Einzelschul- und Prozessorientierung	127
3.2.2 Organisationsentwicklung als Grundlage.....	138
3.2.3 Autonomie als Leitidee und Gestaltungsaufgabe.....	142
3.3 Begriffsbestimmung	147
3.4 Schulentwicklung als Reflexionsleistung der Organisation.....	153
3.4.1 Veränderungsresistenz als Normalfall	154
3.4.2 Bedingungen von Reflexion.....	156
3.4.3 Selbstthematisierung durch Leitbildentwicklung.....	158
3.4.4 Partizipation mittels Schulprogrammentwicklung	160
3.4.5 Selbst- und Fremdbeobachtung mittels Evaluation.....	161
3.4.6 Interne Abstimmung auf Basis von Kooperation und Feedback.....	163
3.5 Fazit: Schulentwicklungsinitiativen in den Organisationsdimensionen.....	165
4 Wissensmanagement unter systemischem Blick	169
4.1 Verortung von Wissensmanagement.....	170
4.1.1 Wissensmanagement im Kontext von Wissensgesellschaft.....	171
4.1.2 Wissensmanagement im Kontext kognitiver Organisationsansätze.....	178
4.2 Organisationales Wissensmanagement	182
4.3 Wissen	188

4.3.1	Definitionsproblematik.....	189
4.3.2	Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen	190
4.3.3	Unterscheidung relevanter Wissensformen.....	195
4.3.3.1	Wissen und Nichtwissen	197
4.3.3.2	Personales und organisationales Wissen	199
4.3.3.3	Implizites und explizites Wissen.....	203
4.3.3.4	Vier relevante Wissensformen und ihr Zusammenhang	207
4.3.4	Fazit: Wissen und Management	210
4.4	Wissensmanagement-Modelle.....	212
4.4.1	SECI-Modell und Wissensspirale	214
4.4.2	Münchener Modell	221
4.5	Wissensmanagement-Instrumente.....	228
4.5.1	Wissenslandkarten.....	232
4.5.2	Communities	234
4.5.3	Arbeitsplatzgestaltung.....	237
4.5.4	Best Practice Sharing	239
4.5.5	Lessons Learned	241
4.5.6	Debriefing.....	242
4.5.7	Mikroartikel.....	244
4.5.8	Erfahrungsgeschichten	246
4.5.9	Metaphern und Analogien.....	250
4.6	Zusammenfassung	253
5	Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklung.....	257
5.1	Ansatzpunkte von Wissensmanagement in der Schulentwicklung	258
5.1.1	Ansatzpunkte in der Grenzdimension	259
5.1.2	Ansatzpunkte in der Ressourcendimension.....	264
5.1.3	Ansatzpunkte in der Strukturdimension.....	267
5.1.4	Ansatzpunkte in der Prozessdimension.....	272
5.1.5	Ansatzpunkte in der Reflexionsdimension.....	275
5.2	Funktionen von Wissensmanagement in der Schulentwicklung.....	278
5.3	Zusammenfassung	281

6	Die empirische Untersuchung: Exploration des Umgangs mit Daten, Informationen und Wissen in der Schule	285
6.1	Konzeption der Untersuchung.....	288
6.1.1	Zentrale Fragestellungen und Zielsetzung der Untersuchung.....	289
6.1.2	Auswahl der Schulen und Interviewpartner	290
6.1.3	Instrumente der Datenerhebung	299
6.2	Verlauf der Untersuchung	305
6.3	Vorgehen bei der Interviewauswertung	306
6.4	Zusammenfassung	309
7	Darstellung und Interpretation der empirischen Befunde	311
7.1	Befunde in der Grenzdimension.....	314
7.1.1	Außerunterrichtlicher Austausch zwischen Lehrkräften und Schülern.....	315
7.1.2	Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften.....	315
7.1.3	Interschulischer Austausch.....	317
7.1.4	Austausch mit externen Partnern.....	319
7.1.5	Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer Ebene.....	320
7.1.6	Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen aus Wissenschaft und Forschung.....	321
7.1.7	Umgang mit standardisierter Beobachtung und Feedback im Rahmen von externer Evaluation und Lernstandserhebungen	323
7.1.8	Diskussion der Befunde in der Grenzdimension.....	329
7.2	Befunde in der Ressourcendimension	333
7.2.1	Einführung neuen Personals.....	334
7.2.2	Sicherung des beruflichen Erfahrungswissens abgehender Lehrkräfte.....	337
7.2.3	Organisation von Fortbildung	339
7.2.4	Vermittlung und Integration von extern erworbenem Fortbildungswissen.....	342
7.2.5	Diskussion der Befunde in der Ressourcendimension	343
7.3	Befunde in der Strukturdimension	348
7.3.1	Dominante Kommunikationswege und -formen	348
7.3.2	Gewinnbringende Austauschformen aus Sicht der Lehrkräfte	349

7.3.3	Gewinnbringende Austauschformen aus Sicht der Schulleiter	352
7.3.4	Vermittlung von Anliegen gegenüber der Schulleitung.....	355
7.3.5	Vermittlung von Neuerungen durch die Schulleitung.....	356
7.3.6	Austausch über Schulentwicklungsinitiativen zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium.....	359
7.3.7	Sicherung und Zugänglichkeit von Ergebnissen und Erfahrungen aus Schulentwicklungsinitiativen	362
7.3.8	Verfügbarkeit von IKT und Nutzung durch Lehrkräfte	364
7.3.9	Diskussion der Befunde in der Strukturdimension	368
7.4	Befunde in der Prozessdimension	375
7.4.1	Arbeitsprozessbezogene Informationsbeschaffung.....	376
7.4.2	Unterrichtsbezogener Austausch unter Lehrkräften.....	380
7.4.3	Unterrichtsbezogene Wissensgenerierung	384
7.4.4	Diskussion der Befunde in der Prozessdimension	388
7.5	Befunde in der Reflexionsdimension	395
7.5.1	Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs.....	396
7.5.2	Barrieren systematischer Reflexion und Bilanzierung.....	400
7.5.3	Diskussion der Befunde in der Reflexionsdimension	402
7.6	Kernprobleme von Schulentwicklung aus Sicht der Akteure	405
7.6.1	Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft.....	406
7.6.2	Abhängigkeit von freiwilligem Engagement	408
7.6.3	Beharrungstendenz tradierter Strukturen.....	409
7.6.4	Mangel an Vertrauen	411
7.6.5	Probleme kollektiver Verständigung.....	413
7.6.6	Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr	415
7.6.7	Mangel an Verbindlichkeit.....	418
7.6.8	Mangel an Kontinuität.....	420
7.6.9	Diskussion der Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung und ihrer Manifestation im Umgang mit Daten, Informationen und Wissen.....	422
7.7	Zusammenfassung	435
8	Schlussbetrachtung	442
	Literaturverzeichnis	446
	Anhangsverzeichnis.....	484

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Anm.	Anmerkung
Art.	Artikel
B	Befragte/Befragter
bzw.	beziehungsweise
ders.	derselbe
dies.	dieselben
etc.	ecetera
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls
i.d.R.	in der Regel
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie(n)
IT	Informationstechnologie(n)
LO	Lernende Organisation
OE	Organisationsentwicklung
S.	Seite
SE	Schulentwicklung
S.-H.	Schleswig-Holstein
Tab.	Tabelle
u.	und
u.a.	unter anderem; unter anderen
u.ä.	und ähnlich
v.a.	vor allem
v. Chr.	vor Christus
WM	Wissensmanagement
Z.	Zeile
z.B.	Zum Beispiel
zit.	zitiert

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kreisförmige Konfliktstruktur (aus Ossimitz 2000: 44).....	17
Abb. 2: Einflussfaktoren auf die Implementation von Neuerungen (aus Altrichter & Wiesinger 2004)	137
Abb. 3: Vier Formen der Wissensumwandlung nach Nonaka & Takeuchi 1997: 75.....	215
Abb. 4: Spirale der Wissensschaffung im Unternehmen (Nonaka & Takeuchi 1997: 87).....	218
Abb. 5: Das Münchener Wissensmanagement-Modell (aus Winkler & Mandl 2003: 7).....	227
Abb. 6: Grundstruktur des Mikroartikels (Willke 2004: 85).....	245

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Systemische Konfliktsituation (aus Ossimitz 1998, verändert)	16
Tab. 2: Dimensionen der Systembildung und ihre Bezugsprobleme (aus Willke 2006: 124, verändert).....	66
Tab. 3: Systemdimensionen und Organisationsbereiche und -aktivitäten (aus Willke 1999: 209, verändert)	70
Tab. 4: Charakteristika der Organisationsdimensionen von Schule	120
Tab. 5: Mögliche Perspektiven auf Wissensmanagement (WM) (nach Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 7f.).....	182
Tab. 6: Probleme des Wissens in Organisationen (aus Roehl 2002: 33f., verändert)	183
Tab. 7: Merkmale der Grundbegriffe Daten, Information, Wissen (aus Willke 2003: 82, verändert)	195
Tab. 8: Dimensionen von Nichtwissen (aus Dornioik & Mohe 2010: 75, verändert)	199
Tab. 9: Begriffliche Unterscheidungen nach Michael Polanyi (aus Rammert 2000: 22).....	204
Tab. 10: Merkmale impliziten und expliziten Wissens nach Nonaka & Takeuchi 1997: 18f.	215
Tab. 11: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Grenzdimension.....	263
Tab. 12: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Ressourcendimension	267
Tab. 13: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Strukturdimension	272
Tab. 14: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Prozessdimension	275
Tab. 15: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Reflexionsdimension	278
Tab. 16: Ansatzpunkte von Wissensmanagement bezogen auf Schulentwicklungsinitiativen in den Systemdimensionen	284
Tab. 17: Größe der untersuchten Schulen bezogen auf die Anzahl der Lehrkräfte und Schüler.....	292
Tab. 18: Zusammensetzung der Befragten in Bezug auf Geschlecht, Funktion und Erfahrung.....	297
Tab. 19: Zusammensetzung der befragten Lehrkräfte in Bezug auf ihre Berufserfahrung	297
Tab. 20: Altersbezogene Zusammensetzung der Befragtengruppe	297
Tab. 21: Fächerbelegung und zusätzlichen Funktionen der befragten Lehrkräfte.....	298
Tab. 22: Übersicht über die Themenkomplexe (TK) des Interviewleitfadens	304
Tab. 23: Übersicht über die Komponenten des Gesamtinterviews	305
Tab. 24: Übersicht über die thematischen Bezugspunkte der in den Systemdimensionen verorteten empirischen Befunde zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen	312
Tab. 25: Übersicht über empirische Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung in den Systemdimensionen	314
Tab. 26: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Grenzdimension	314
Tab. 27: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Grenzdimension	330
Tab. 28: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Ressourcendimension.....	334
Tab. 29: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Ressourcendimension.....	343
Tab. 30: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Strukturdimension.....	348
Tab. 31: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Strukturdimension	369

Tab. 32: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Prozessdimension.....	376
Tab. 33: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Prozessdimension	389
Tab. 34: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Reflexionsdimension.....	395
Tab. 35: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Reflexionsdimension	402
Tab. 36: In der Grenzdimension angesiedelte Kernprobleme von Schulentwicklung und ihre zentralen Folgen	423
Tab. 37: In der Strukturdimension angesiedelte Kernprobleme von Schulentwicklung und ihre zentralen Folgen	424
Tab. 38: In der Prozessdimension angesiedeltes Kernproblem von Schulentwicklung und seine zentralen Folgen	424
Tab. 39: Manifestation der in der Grenzdimension angesiedelten Kernprobleme von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen	429
Tab. 40: Manifestation der in der Strukturdimension angesiedelten Kernprobleme von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen	433
Tab. 41: Manifestation des in der Prozessdimension angesiedelten Kernproblems von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen	435

Einleitung

Mit der Beschreibung von „Zeitsignaturen“ (Bildungskommission NRW 1995: XII) wie der Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen, der weltweiten Vernetzung und dem beschleunigten Wandel durch neue Technologien und Medien, der ökologischen Frage, der Bevölkerungsentwicklung und den Auswirkungen von Migration sowie dem Wandel der Wertvorstellungen und Orientierungen geht gegenwärtig eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage nach der Zukunft grundlegender gesellschaftlicher Bereiche einher (siehe ebd.).

„Die Welt der Zukunft ist eine Welt des Lernens – inmitten sich ständig verändernder Wirklichkeiten. Eine lernende Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass ihre Bürger wie ihre Institutionen willens und im Stande sind, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten neuen Aufgaben anzupassen und ständig weiterzuentwickeln, um dem Wandel gewachsen zu sein“ (Hamm & Killius 2008: 7).

Angesichts der ständig komplexer werdenden Anforderungen wird insbesondere die Frage virulent, ob die gesellschaftlichen Institutionen entwicklungsfähig genug sind, um künftige Aufgaben bewältigen zu können. Diese Überlegungen betreffen auch die Schule (siehe z.B. Robert Bosch Stiftung 2008; Hameyer 2008; OECD 2000; Braun, Hoffmann, Hofmann, Krüger & Olbertz 1998; Küffer 1996; Bildungskommission NRW 1995). „Blickt man auf die Folgen der Modernisierung, so ist festzuhalten, dass es kaum mehr Sicherheiten gibt, die den Schulalltag verlässlich und kalkulierbar machen können. Angesichts neuer, stets wechselnder pädagogischer Aufgaben werden die Verfallszeiten praxisrelevanten Handlungswissens mit jedem Modernisierungsschub kürzer“ (Schönig 1999: 425).

Der Frage nach der Entwicklungsfähigkeit und Veränderbarkeit des Systems Schule wird sowohl durch die Analyse der älteren Schulgeschichte (siehe z.B. Oelkers 2004b; 2000a) als auch durch die Betrachtung jüngerer Reformvorhaben (siehe z.B. Rahm 2005: 26-46; Fried 2002: 9-12) nachgegangen. Fried (2002: 8) beschreibt die aus diesen Betrachtungen resultierenden Einschätzungen als „irritierend“. So werden der Schule „Lernunwilligkeit“ (Oelkers 1995: 10), ja sogar „Dummheit“ (du Bois-Reymond 2004: 133) attestiert. Sie habe sich im Verlauf ihrer langen Geschichte kaum verändert (Herrlitz 2001) und sei auch nach den zentralen Reformen der 1970er Jahre in ihren grundlegenden Strukturen weitgehend unberührt geblieben (siehe Tillmann 1993c). Fauser hegt auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Transformation des ostdeutschen Schulsystems in den 1990er Jahren „(...) massive Zweifel an der Reformierbarkeit der Schule“ (ebd. 1994: 64).

Ein Ansatz, der auf dem Hintergrund der skizzierten Anforderungen auf die Veränderung von Schule abzielt und dabei der oben beschriebenen Einsicht Rechnung trägt, dass sich das System gegenüber externen Veränderungsambitionen in Gestalt zentral oktroyierter Reformen erstaunlich resistent erweist, ist die Schulentwicklung. Der Schulentwicklungsansatz kann als Resultat einer weltweiten „Krise der Außensteuerung“ (Rolff 2007: 22; siehe auch Willke 1998b) begriffen werden, die im Blick auf die Schule zu einem Paradigmenwechsel von der Perspektive zentralistischer Schulplanung zur Fokussierung der Ebene der Einzelorganisation als „Handlungseinheit“ (Fend 1986) geführt hat (siehe Rolff 2007: 22). Für diesen Perspektivwechsel respektive seine theoretische Fundierung sind insbesondere systemtheoretische Konzepte, die auf die Grenzen von Fremdsteuerung und externer Intervention in soziale Systeme verweisen, maßgeblich. So resümiert Rolff hinsichtlich der Entwicklung zur Einzel-schulorientierung:

„Die Systemtheorie hat zudem auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, also z.B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also Schulen selbst, ob und wie sie die Intervention verarbeiten. Schulentwicklung erhielt also mit Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus (...). Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als ‚Motor der Schulentwicklung‘ (Dalin & Rolff 1990)“ (Rolff 2007: 22).

Die übergreifende Zielsetzung des aus diesem Perspektivwechsel resultierenden, dominanten Verständnisses von Schulentwicklung bildet die Entwicklung der Fähigkeit des schulischen Sozialsystems, sich veränderten Anforderungen und neuartigen Problemen zu stellen und diese zu bewältigen (siehe Wenzel 1990: 5). Mit Blick auf die Einzelschule fokussiert Schulentwicklung die drei Gestaltungsebenen Organisation, Personal und Unterricht (siehe Kempfert & Rolff 2002; Horster & Rolff 2001b). Veränderungen auf diesen drei Ebenen werden als eigenverantwortlicher Prozess begriffen, den es systematisch in Richtung einer kontinuierlichen Selbstgestaltung zu organisieren gilt (siehe Rahm 2005: 44f.).

Die organisationsinterne Bewältigung von Veränderungsprozessen hat „(...) zur großen Relevanz projektformiger Organisationsformen geführt“ (von Küchler & Schäffter 1997: 29), die auch im schulischen Kontext zum Tragen kommen. Schulentwicklungsprojekte dienen der Problemlösung und Innovation im sozialen System Schule (siehe Behrmann 2004: 203).

„Weil Projekte zeitlich befristete Aufgaben bewältigen und ein Partialsystem der Organisation bzw. eines umfassenderen sozialen Systems darstellen, kommt es darauf an, das aus ihnen hervorgehende Problemlösungs- und Innovationspotenzial langfristig zu sichern und auf die Gesamtorganisation (...) zu übertragen. Dadurch erhält der Transfer von Information und Wissen einen besonderen Stellenwert“ (Behrmann 2004: 203).

Im Kontext der bis hierhin knapp skizzierten Veränderungsanforderungen an Schule und deren organisationsinterner Bewältigung im Rahmen von Schulentwicklung scheint in verschiedenen Facetten die Relevanz des adäquaten Umgangs mit Informationen und Wissen auf: Sie findet ihren Ausdruck im Verweis auf das Erfordernis der Weiterentwicklung des vorhandenen personalen und organisationalen Wissens, in der Betonung immer kürzer werdender Verfallszeiten und der daraus resultierenden permanenten Revisionsbedürftigkeit des praxisrelevanten Wissens sowie in dem Hinweis, dass sich im Blick auf die organisationsweite Wirksamkeit von Schulentwicklungsinitiativen die langfristige Sicherung, Verfügbarkeit und Teilung der im Kontext von Einzelprojekten generierten Informations- und Wissensbestände als besonders bedeutsam erweisen. Diesem besonderen Stellenwert des bewussten und systematischen Umgangs mit Informationen und Wissen trägt das Wissensmanagement Rechnung. Es integriert wissensbezogene Aspekte bestehender Veränderungsansätze in Organisationen (siehe Roehl & Romhardt 2000: 57).

„Das Problem des produktiven und vernünftigen Umgangs mit Wissen berührt viele etablierte Themenfelder, welche die Organisationsentwicklung und andere Veränderungsansätze – theoretisch und in der Praxis – von jeher interessieren. Deshalb sollte (...) Wissensmanagement mit bestehenden Veränderungsansätzen in Organisationen vernetzt sein (...). Die Wissensperspektive hat den Anspruch, hier – erstmalig – für Integration zu sorgen“ (Roehl in Roehl & Romhardt 2000: 59).

Folgt man diesem Anspruch, so rückt bezogen auf den Kontext Einzelschule Schulentwicklung als Veränderungsansatz, den es mit Wissensmanagement zu vernetzen gilt, in den Blick. Wissensmanagement auf Schulentwicklung zu beziehen und es damit innerhalb von und nicht neben bestehenden Veränderungsansätzen zu verorten, erweist sich auch deshalb als sinnvoll, weil es dem Modernisierungsdiskurs um Schule (siehe z.B. Brüsemeister & Eubel 2003) nicht an einer Fülle (additiver) Verbesserungsvorschläge, sondern eher an integrierten Perspektiven und (organisations-) theoretischer Fundierung mangelt (siehe z.B. Huber 2008: 96f.; Fuchs 2004: 208; Gruschka & Heinrich 2002: 7).

Im Blick auf die unmittelbare Anschlussfähigkeit von Wissensmanagement an den schulischen Kontext ist zu berücksichtigen, dass der primäre und genuine Ort des Wissensmanagements die Wirtschaft mit ihren ökonomischen Interessen ist (siehe Reinmann-Rothmeier 2002: 4). Ansätze des organisationalen Wissensmanagements sind ursprünglich im Kontext profitorientierter Unternehmen entwickelt worden, beziehen sich also genuin auf Organisationen des Wirtschaftssystems. Letztere weisen gegenüber der Organisation Schule gravierende Kontextdifferenzen auf (siehe z.B. Terhardt 2003: 211-214; Ehrenspeck & Lenzen 2006). Um Wissensmanagement für die Entwicklungsfähigkeit des Organisationssystems Schule frucht-

bar zu machen, sind deshalb Übersetzungsleistungen notwendig, die der Eigenlogik des schulischen Sozialsystems Rechnung tragen.

Für eine wissenschaftliche Beobachtung, die auf die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Schulentwicklung und Wissensmanagement abzielt, ergibt sich vor dem Hintergrund des Anspruchs einer hinreichend theoretisch konsistenten Beschreibung dieses Zusammenhangs zunächst folgendes Problem: Wissensmanagement bildet einen multidisziplinären Forschungsgegenstand (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 15; Reinmann Rothmeier & Mandl 1997: 21f.) bzw. ein transdisziplinäres Thema (siehe Dick & Wehner 2005: 454), als dessen konstituierende Disziplinen die Betriebswirtschaftslehre, die Informations- und die Sozialwissenschaften gelten (siehe Dick & Wehner 2005; Roehl 2000). Und auch die Schulentwicklung, die sich als Teildisziplin der Schulpädagogik herausgestellt hat (siehe z.B. Rahm 2005), erweist sich nicht als rein pädagogische Disziplin. Vielmehr referiert sie vor dem Hintergrund der für sie charakteristischen Trias von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (siehe Kempfert & Rolff 2002; Horster & Rolff 2001b) auf entsprechende Bezugstheorien aus den Nachbarwissenschaften (siehe Rahm 2005: 14). Um der Diversität der disziplinären Bezüge und theoretischen Grundlagen, die die Themenfelder Wissensmanagement und Schulentwicklung kennzeichnen, adäquat zu begegnen und um das nicht gänzlich zu behebende Risiko eines Nebeneinanders von unterschiedlich theoretisch fundierten Begriffsapparaten und Semantiken möglichst klein zu halten, sollte für deren wissenschaftliche Beobachtung ein Paradigma leitend bzw. eine theoretische Perspektive grundlegend sein. Der Verdienst der Systemtheorie für die Erklärung des eigenwilligen Umgangs der Einzelschule mit extern gesetzten Interventionen wurde oben bereits angedeutet. Die moderne soziologische Systemtheorie ist als Teildisziplin einer interdisziplinären, integrierten Wissenschaft¹ (siehe Willke 2006: 3) aufgrund ihres Integrationspotentials² prädestiniert, die leitende theoretische Perspektive für die Betrachtung von Wissensmanagement in der Schulentwicklung zu bilden und somit als Klammer für die Zusammenführung von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Disziplinen zu fungieren. Die systemtheoretische Denkweise vermag für alle Bereiche sozialwissenschaftlicher Forschung „(...) einen einheitlichen Forschungsansatz bereitzustellen (...), welcher auf der Einheitlichkeit der grundlegenden Systemprobleme aufbaut, unterschiedliche Interpretationen und Wahrheitsansprüche aber durchaus zulässt“ (Willke 2006: 2).

¹ Zum Wissenschaftsprogramm einer Allgemeinen Systemtheorie (General System Theory) siehe von Bertalanffy (1968).

² Das Integrationspotential beruht darauf, dass die systemtheoretische Denkweise auf unterschiedlichste Bereiche sozialer Beziehungen anwendbar ist. Dies gilt für Dyade, Gruppe, Organisation, Funktionssysteme, Gesellschaft und auch für die Ebene der Person und für symbolische Systeme (siehe Willke 2006: 2).

Zielsetzung und zentrale Fragestellungen

Im Rahmen dieser Arbeit wird das Ziel verfolgt, eine systemische Perspektive auf die Organisation Schule zu entfalten und auf diesem Hintergrund den geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozess in der Organisation Schule mit dem bewussten und systematischen Umgang mit der Ressource Wissen zu verknüpfen. Im Blick auf das Ziel einer Zusammenführung von Wissensmanagement und Schulentwicklung sind folgende Fragen für die vorliegende Arbeit forschungsleitend:

- 1) *Welche Ansatzpunkte bieten sich für Wissensmanagement in der Schulentwicklung?*
- 2) *Welche Funktionen kann Wissensmanagement in Schulentwicklungsprozessen erfüllen?*

Die Beantwortung der ersten forschungsleitenden Frage zielt darauf ab, Wissensmanagement auf konkrete Schulentwicklungsinitiativen zu beziehen und herauszuarbeiten, wo Wissensmanagement im Rahmen dieser Bestrebungen ansetzen kann. Bei der Beantwortung der Frage nach (wesentlichen) Funktionen von Wissensmanagement geht es darum, allgemeine Probleme von Schulentwicklung zu identifizieren, zu deren Lösung Wissensmanagement einen Beitrag zu leisten vermag.³ Ausgangspunkt und Grundlage für die Beantwortung der beiden Fragen soll eine systemtheoretische Organisationsanalyse von Schule bilden. Mit der Organisationsanalyse wird auf den oben skizzierten Umstand Bezug genommen, dass Wissensmanagement sich genuin auf Wirtschaftsorganisationen bezieht, weshalb sich für seine Anwendung auf den schulischen Kontext die Berücksichtigung von Kontextdifferenzen zwischen schulischem Sozialsystem und Unternehmen der Wirtschaft als notwendig erweist. Zugleich wird mit der Organisationsanalyse intendiert, einen Beitrag zur Behebung des Defizits an organisationstheoretischer Fundierung des Schulentwicklungsansatzes (siehe Huber 2008: 96f.; Fuchs 2004: 208; Gruschka & Heinrich 2002: 7) zu leisten und der die Gesamtarbeit leitenden systemtheoretischen Prämisse Rechnung zu tragen, dass der Ausgangspunkt jeglicher Veränderungsinitiative die Ermittlung tradiert Systemstrukturen und -prozesse sein sollte, denn: „(...) die Art wie ein System sich ändert, ist mit der Verteidigung der bestehenden Ordnung verbunden“ (Luhmann 1995: 148). Ausgehend von der Betrachtung der tradierten Ordnung des Systems Schule im Rahmen der Organisationsanalyse sollen Schulentwicklung und Wissensmanagement zunächst separat analysiert und in der Folge aufeinander bezogen werden, um so die Forschungsfragen auf theoretischer Basis zu beantworten. Der Anreicherung und Ausdifferenzierung der theoriegeleiteten Verknüpfung von Schulentwicklung und Wissens-

³ Die systemtheoretische Fassung von Funktion meint, dass ein Beobachter ein Problem konstruiert, im Blick auf das ein bestimmtes System (in diesem Falle: ein Wissensmanagementsystem) als „Lösung“ gedeutet wird.

management dient eine empirische Exploration. Die Exploration zielt darauf ab zu erfassen, wie in der schulischen Alltagspraxis und ihrer Entwicklung typischerweise mit Daten, Informationen und Wissen umgegangen wird. Zudem sollen Kernprobleme, mit denen sich die schulischen Akteure⁴ bei der Bewältigung von schulinternen Entwicklungsvorhaben konfrontiert sehen, ermittelt und geklärt werden, inwiefern diese den organisationsinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren. Die Realisierung dieser beiden Zielstellungen dient der Identifikation kontextspezifischer Voraussetzungen und Probleme, auf die Wissensmanagement in der schulischen Praxis trifft. Die im Rahmen der empirischen Untersuchung zu vollziehende Konfrontation der Theorie mit der Praxis hat im Rahmen des Gesamtvorhabens die Funktion, die Praxisanschlussfähigkeit und -relevanz von Wissensmanagement im schulischen Kontext zu ermitteln.

Gang der Arbeit und argumentative Funktion der einzelnen Kapitel

Bezogen auf die Zielsetzung des Dissertationsvorhabens (siehe oben) erfüllen die einzelnen Kapitel der Arbeit folgende argumentative Funktionen:

- *Argumentative Funktion von Kapitel 1:* In diesem Kapitel wird die theoretische Perspektive der Untersuchung eingeführt. Zunächst werden dazu die Grundzüge des disziplinübergreifenden systemischen Paradigmas dargestellt, um dann auf Grundaussagen und Konzepte der neueren soziologischen Systemtheorie Luhmannscher Prägung einzugehen. Deren epistemologische Implikationen werden als erkenntnistheoretische Grundlagen der Untersuchung expliziert. Insgesamt wird im Verlauf des Kapitels die Rezeption der systemischen Sicht in Analogie zur Form eines Trichters zunehmend zugespitzt respektive auf Aussagen der Systemtheorie zum Hauptuntersuchungsgegenstand der Arbeit, Organisationssystemen, verengt.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 2:* Anknüpfend an grundlegende Aussagen der Systemtheorie zu Organisationssystemen wird in diesem Kapitel die Organisation Schule in ihren Besonderheiten im Vergleich zu Wirtschaftsorganisationen analysiert. Damit wird der Frage nach der Bewältigung von Veränderungsanforderungen, auf die mit Schulentwicklung und Wissensmanagement Bezug genommen wird, die Frage vorgeschaltet, auf welche Voraussetzungen die Veränderungsabsicht in der tradierten Struktur von Schule trifft. Die Analyse der Organisation selbst – (noch) nicht die Betrachtung der auf sie Be-

⁴ Es wird in dieser Arbeit darauf verzichtet, die männliche und weibliche Form gemeinsam aufzuführen. Wo immer es geht, werden möglichst neutrale Formen verwendet. Selbstverständlich sind immer auch alle Personen weiblichen Geschlechts gemeint, wenn von „Akteuren“, „Experten“, „Mitarbeitern“, „Lehrern“, „Schulleitern“ oder „Schülern“ die Rede ist. Die Vereinfachung dient ausschließlich der besseren Lesbarkeit.

zug nehmenden Gestaltungsansätze – wird im Rahmen dieses Kapitels als notwendige Voraussetzung zur Einschätzung von Ansätzen zur Entwicklung der Organisation argumentiert.

- *Argumentative Funktion von Kapitel 3:* Im Fokus dieses Kapitels steht der Schulentwicklungsansatz. Nach einer knappen historischen Verortung der Schulentwicklung werden zentrale Gesichtspunkte des Ansatzes auf dem Hintergrund wesentlicher Quellen, denen sich die jeweiligen Kennzeichen des Schulentwicklungsansatzes verdanken, dargestellt. Von diesen Grundlagen ausgehend wird zunächst eine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung vorgenommen und in der Folge eine systemische Sichtweise auf die Entwicklung der Einzelschule entfaltet. Dazu werden zentrale Maßnahmen und Instrumente der Schulentwicklung mit den Anforderungen an die Reflexions- und Problemlösefähigkeit eines Systems in Verbindung gebracht. Den Abschluss des Kapitels bildet die Systematisierung der Erträge, welche die Grundlage für die Zusammenführung von Wissensmanagement und Schulentwicklung im fünften Kapitel darstellt. Dazu werden konstitutive Initiativen von Schulentwicklung innerhalb des im ersten Kapitel eingeführten und im zweiten Kapitel der Organisationsanalyse von Schule zugrunde gelegten Schemas der Systemdimensionen, das die unterschiedlichen Bereiche und Aktivitäten einer Organisation repräsentiert, verortet.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 4:* Der Bedeutungszuwachs der Ressource Wissen wird in diesem Kapitel zunächst – entsprechend des systemtheoretischen Anspruchs der Kontextualisierung – vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer „Wissensgesellschaft“ (Lane 1966; Drucker 1969; Bell 1973; Stehr 1994; Willke 1998c) skizziert. Nach dieser Verortung im gesellschaftlichen Kontext wird das organisationale Wissensmanagement als Resultat einer „kognitiven Wende“ (Hilse 2000) in der Organisationsgestaltung und -theorie fokussiert. Die Grundlegung eines systemtheoretischen Verständnisses von Daten, Informationen und Wissen und die Einführung weiterer wissensmanagementrelevanter Leitunterscheidungen verdeutlichen die Herausforderungen von gelingendem Informationsaustausch und erfolgreicher Wissenskommunikation. In der Konsequenz dieses Verständnisses werden Wissensmanagement-Modelle referiert, die weniger technische und manageriale Komponenten betonen und dafür stärker die personale sowie die soziale Dimension von Wissensmanagementprozessen in den Blick rücken und damit zugleich auch eine größere Anschlussfähigkeit an den schulischen Kontext aufweisen. Seinen Abschluss findet das Kapitel in der Darstellung von konkreten Instrumenten, mittels derer Wissensmanagement in der Praxis umgesetzt werden kann.

- *Argumentative Funktion von Kapitel 5:* Die in diesem Kapitel zu leistende Integration von Wissensmanagement in die Schulentwicklung entlang der Identifikation von Ansatzpunkten und Funktionen erfolgt unter Rückgriff auf die Erträge der vorangegangenen drei Kapitel. Die in den unterschiedlichen organisationalen Dimensionen von Schule verorteten Schulentwicklungsinitiativen werden auf die zu ihrer erfolgreichen Bewältigung und Effektivierung erforderlichen Informations- und Wissensprozesse hin untersucht. Nachdem die Relevanz des bewussten und systematischen Umgangs mit Informationen und Wissen für gelingende Schulentwicklung anhand der Identifikation und Erläuterung von Ansatzpunkten für Wissensmanagement aufgezeigt wurde, werden hiervon ausgehend wesentliche Funktionen, die Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklungsprozessen erfüllen kann, abgeleitet.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 6:* Das sechste Kapitel bildet den ersten Teil der empirischen Untersuchung ab, die bezogen auf die theoriegeleitete Analyse und Verknüpfung von Schulentwicklung und Wissensmanagement eine Anreicherungs- und Ausdifferenzierungsfunktion übernimmt. Die empirische Exploration zielt insbesondere auf die Ermittlung von schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen und zudem auf die Identifikation schulentwicklungsbezogener Probleme ab. Dazu wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern geführt. Das Kapitel hat die Darstellung der Konzeption der Untersuchung, ihres Verlaufs sowie des Vorgehens bei der Interviewauswertung zum Gegenstand.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 7:* Die Darstellung und Interpretation der empirischen Befunde zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen sowie zu schulentwicklungsbezogenen Problemen bilden den Gegenstand des siebten Kapitels. Um im Rahmen der Ergebnisdiskussion die Rückbindung der empirischen Befunde an die Erträge des theoretischen Teils der Arbeit systematisch vollziehen zu können, werden die Befunde innerhalb des systemtheoretischen Schemas der Organisationsdimensionen (Bereiche und Aktivitäten der Organisation) verortet und entlang dieser Dimensionen zunächst referiert und daraufhin diskutiert. Die Diskussion dient der Reflexion und Erörterung der Befunde auf dem Hintergrund der Erträge des theoretischen Teils der Arbeit sowie der Formulierung einiger Gestaltungsvorschläge. Den Abschluss des Kapitels bildet eine bilanzierende Einschätzung hinsichtlich der Praxisanschlussfähigkeit und -relevanz von Wissensmanagement im schulischen Kontext.

- *Argumentative Funktion von Kapitel 8:* Das achte Kapitel hat eine auf die Gesamtarbeit bezogene Schlussbetrachtung zum Gegenstand, im Rahmen derer wesentliche Resultate der Arbeit zusammenfassend rekapituliert werden.

1 Die systemische Perspektive – eine Einführung

In diesem Kapitel wird die leitende theoretische Perspektive der Arbeit eingeführt. Das erste Kapitel dient dazu zu spezifizieren, durch welche theoretische Brille die Organisation Schule und die Gestaltungsansätze Schulentwicklung und Wissensmanagement betrachtet werden. Im Einzelnen geht es zunächst um eine knappe Rekonstruktion der Entstehung des Systemmodells, mit dem eine radikal neue und andere Art von Erklärungen für die beobachteten Phänomene einhergeht, weshalb vom Aufkommen eines neuen Paradigmas im Sinne von Kuhn (1973) die Rede sein kann (1.1). Der darauf folgende Abschnitt dient dazu, die Kennzeichen und Besonderheiten der systemischen Perspektive mittels der Darstellung zweier Bestimmungsansätze des genuin Systemischen näher zu beleuchten (1.2). Der zuerst dargelegte Ansatz, der vier Dimensionen als konstitutiv für systemisches Denken ausweist, ist insofern weiter gefasst als er noch nicht auf einen bestimmten Anwendungszusammenhang und Systemtypus abstellt. Er dient demnach einer zunächst allgemein gehaltenen Einführung in die systemische Perspektive (1.2.1). Der zweite, darauf folgend dargestellte Ansatz, der drei zentrale Quellen systemischen Denkens nachzeichnet und das sie verbindende Moment als den Kern des Systemischen bestimmt, dient einer spezifischeren Einführung in diejenige Systemtheorie, die soziale Systeme fokussiert und auf deren Aussagen im weiteren Verlauf der Arbeit Bezug genommen wird (1.2.2). Im Zuge der Darstellung des zweiten Bestimmungsansatzes werden bereits erkenntnis-, kommunikations- und differenztheoretische Grundlagen der soziologischen Systemtheorie, die eine Quelle systemischen Denkens bildet, expliziert und zentrale Konzepte, mit denen die Merkmale komplexer Systeme und ihre Dynamik beschrieben werden, eingeführt. Diese Grundkonzepte werden im darauf folgenden Abschnitt zur soziologischen Systemtheorie durch die Darstellung weiterer Merkmale und Eigentümlichkeiten von sozialen Systemen ergänzt und ausdifferenziert (1.3). Zunächst wird es darum gehen, zu skizzieren, wie die soziologische Systemtheorie soziale Systeme im Verhältnis zum Menschen konzeptualisiert. Dazu wird die grundsätzliche Unterscheidung von drei Klassen komplexer Systeme eingeführt und in ihren Implikationen für die Beziehung zwischen Menschen und sozialen Systemen und genauer: zwischen Organisationen und ihren Mitgliedern erläutert (1.3.1). Im darauf folgenden Abschnitt gilt es, den Systemtypus Organisation zunächst im Kontext dreier Typen von sozialen Systemen zu verorten um ihn damit nicht nur als eigenständige Ebene gegenüber Individuen, sondern auch gegenüber anderen sozialen Systemen auszuweisen (1.3.2). Im letzten Abschnitt des Gesamtkapitels zur Einführung in die systemische Perspektive wird dann das soziale System Organisation unter zwei Gesichtspunkten nä-

her beleuchtet (1.3.3). Den ersten Gesichtspunkt bilden organisationspezifische Strukturen, die zu unterscheiden sind in entscheidungsbasierte und in selbstläufig und unbewusst entstandene Strukturen. Daraufhin wird die Organisation unter dem Aspekt analytisch unterscheidbarer Dimensionen betrachtet. Zunächst wird damit eine evolutionäre Sicht auf Organisationen entfaltet, denn den Ausgangspunkt des Schemas der Systemdimensionen bilden die unterschiedlichen evolutionären Stufen der Systembildung. Nach der Betrachtung der evolutionären Entwicklung von sozialen Systemen werden die in diesem Rahmen zunächst recht abstrakt gehaltenen Dimensionen der Systembildung abschließend für den Fall der Organisation konkretisiert. Das Schema der organisationalen Systemdimensionen fungiert im weiteren Verlauf der Arbeit als zentrales Beobachtungs- und Analyseinstrument: Es bildet zum einen die Grundlage für die Organisationsanalyse von Schule. Zum anderen kommt es sowohl bei der Verortung von Schulentwicklungsmaßnahmen in der Organisation Schule zum Tragen als auch bei der Verortung von Ansatzpunkten des Wissensmanagements in der Schulentwicklung. Zuletzt werden auch die Befunde der empirischen Untersuchung, die den Abschluss der Gesamtarbeit bildet, entlang dieses Schemas systematisiert, referiert und diskutiert.

1.1 Entstehung des systemischen Paradigmas

Die zum Beginn des 20. Jahrhunderts zunehmende Bedeutung des Systembegriffs⁵ in der Forschung⁶ und die Entwicklung der Allgemeinen Systemtheorie (General System Theory, GST) in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts resultierten aus der Einsicht, dass Probleme in den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen (Chemie, Biologie, Medizin, Physik, Psychologie, Soziologie, Betriebswirtschaft, Technologie, Erkenntnistheorie, Philosophie) erstaunliche Ähnlichkeiten aufwiesen, dass sich also bei der Betrachtung des jeweils disziplin-eigenen Gegenstandes übergreifende Phänomene, Muster und Eigenschaften entdecken ließen (siehe Willke 2006: 3). Damit einhergehend mehrten sich zudem Zweifel im Blick auf die Leistungsfähigkeit linearer Erklärungsmodelle, was zur Entwicklung des Systemmodells führte (siehe König & Volmer 2008: 27; Simon 2007b: 12f.).

⁵ „System“ von griech. *systema*: „Gebilde“, „Verbundenes“, *systemein*: „zusammen stellen“.

⁶ Obgleich der Systembegriff erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine besondere Rolle in der Forschung zu spielen begann, wurde er bereits im 17. Jahrhundert verwendet (z.B. Galileo 1632 (1967)) (siehe de Zeeuw 2005: 146) und lässt sich zudem eine „jahrhundertealte Untergründigkeit systemtheoretischen Denkens“ (Baecker 2005: 9) nachweisen (siehe z.B. Fuchs 2001). So führt Baecker an, dass man seit Hippokrates versuche „(...) die Produktion und Variation von Ordnung in Pflanzen, Tieren und Göttern und Menschen als eine Form der Auseinandersetzung mit einer Umwelt zu lesen, die ihrerseits nicht determiniert, welche Ordnung möglich ist, sondern Probleme stellt, die vom ‚Organismus‘, wie man bald sagen wird, immer wieder neu, prekär und vorläufig zu lösen sind“ (Baecker 2005: 9).

„Immer mehr aber tritt uns auf allen Gebieten, von subatomaren zu organischen und soziologischen, das Problem der organisierten Kompliziertheit gegenüber, das anscheinend neue Denkmittel erfordert – anders ausgedrückt – verglichen mit linearen Kausalketten von Ursache und Wirkung, das Problem von Wechselwirkungen in Systemen. Damit gelangen wir aber zur Systemtheorie“ (von Bertalanffy 1972: 20).

Organisierte Komplexität als universelles Problem implizierte jedoch nicht nur eine Abkehr vom linear-kausalen Denken, dem ein einfaches Maschinenmodell von Welt bzw. die mechanistische Anschauung zugrunde liegt, nach der alles nach dem geradlinigen Kausalprinzip von Ursache und Wirkung funktioniert. Auch das analytisch-reduktionistische Denken, das durch die Fokussierung isolierter Objekte gekennzeichnet ist und auf der Annahme beruht, dass sich diese ohne Berücksichtigung der Außenwelt in sich analysieren lassen, erwies sich für die Betrachtung komplexer Zusammenhänge und Vorgänge als nur noch begrenzt tragfähig (siehe z.B. Simon 2007b: 9-12; Ulrich 1970: 135f.). Gegenüber diesen Erklärungsmodellen implizierte das systemische Paradigma eine „(...) radikal andere Art von Erklärungen für die beobachteten Phänomene“ (Simon 2007b: 12), die auf einer Neukonzeptualisierung von Kausalität beruhte: „An die Stelle geradlinig-kausaler treten zirkuläre Erklärungen, und statt isolierter Objekte werden Relationen zwischen ihnen betrachtet“ (Simon 2007b: 13; siehe auch Richmond 1993).

Vor dem skizzierten Hintergrund ist die Entstehung der Systemtheorie in den 40er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts mit der Intention verbunden, ein allgemeines theoretisches Konstrukt zu entwerfen, das Gültigkeit für unterschiedliche Bereiche beansprucht (siehe König & Volmer 2008: 28). Einer der Begründer der Allgemeinen Systemtheorie, der Biologe von Bertalanffy, verweist darauf, dass allgemeine Systemmerkmale bzw. Prinzipien wie Komplexität, Gleichgewicht, Rückkopplung und Selbstorganisation „(...) auf den verschiedensten Gebieten: im lebenden Organismus, im Verhalten und in soziokulturellen Phänomenen“ (ebd. 1970: 126) zu finden seien. Er begreift Systeme als Einheiten, die sich gegenüber der Umwelt abgrenzen und aus Elementen konstituieren, die untereinander Relationen in der Form von Regelkreisen oder Rückkopplungsprozessen aufweisen und definiert System dementsprechend als „(...) eine Anzahl von in Wechselwirkung stehenden Elementen“ (von Bertalanffy 1951: 115) (siehe König & Volmer 2008: 28). In der Folge erwachsen aus der als interdisziplinäre, integrierte Wissenschaft angelegten Allgemeinen Systemtheorie (von Bertalanffy 1968) unterschiedliche und doch vergleichbare Systemkonzepte, welche „(...) inzwischen zum wesentlichen Faktor der sich immer weiter in Teildisziplinen verzweigenden Wissenschaft geworden [sind]“ (Willke 2006: 3; Klammerzusatz K.H.). Dementsprechend lässt sich Systemtheorie

nicht als eine eigenständige Disziplin, sondern vielmehr als ein Forschungsprogramm verstehen, welches verschiedenste Zweige der Wissenschaft integriert (siehe Güldenbergs 2003: 18 u. 55; Krieger 1998: 7) und aus dem wiederum an verschiedenen Systemen (technischen, biologischen, sozialen Systemen) orientierte Systemtheorien⁷ bzw. Systemansätze – darunter auch die soziologische Systemtheorie – hervorgehen. Den Ausgangspunkt und gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Systemansätze bilden die Fokussierung zusammengesetzter Einheiten (Systeme) und Erklärungen, die auf zirkulärer Kausalität beruhen (siehe Simon 2007: 17). Auf einzelne Ansätze überschreitende, übergreifende Charakteristika der systemischen Perspektive soll im folgenden Kapitel etwas näher eingegangen werden.

1.2 Charakteristika der systemischen Perspektive

Im vorangegangenen Kapitel wurde das Aufkommen des systemischen Paradigmas bzw. des systemtheoretischen Modells bereits knapp skizziert, wobei deutlich wurde, dass diese neue Sichtweise durch das Überschreiten der herkömmlichen Grenzen von Einzeldisziplinen gekennzeichnet ist (siehe z.B. Simon 2007b: 13; Willke 2006: 3). Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass die Rede von „der“ Systemtheorie sich insofern als unangemessen erweist, als aus dem systemtheoretischen Forschungsprogramm unterschiedliche Systemkonzepte und -theorien resultieren. Die Darstellung dessen, was diese Ansätze trotz ihrer Unterschiedlichkeit eint und als „systemisch“ qualifiziert, was also eine systemische Perspektive kennzeichnet, bildet den Gegenstand dieses Kapitels. Dazu werden zwei unterschiedliche Bestimmungsversuche dargestellt: Ossimitz (2000: 52-62) nimmt auf dem Hintergrund unterschiedlicher Systemansätze eine eigene Definition systemischen Denkens, das vier Dimensionen umfasst, vor. Willke (2004: 7-16) gibt drei zentrale Quellen systemischen Denkens an und bestimmt das gemeinsame Moment dieser drei Quellen als den Kern des Systemischen. Während der Ossimitzsche Bestimmungsversuch systemischen Denkens, der noch nicht auf einen bestimmten Anwendungszusammenhang und Systemtypus abstellt, vor allem einer allgemeinen Einführung in die systemische Perspektive dient, bildet der Bestimmungsversuch von Willke zugleich eine

⁷ So unterscheiden beispielsweise König und Volmer (2008: 26-52) vier Systemmodelle bzw. -theorien: die auf von Bertalanffy (1968) zurückgehende „Allgemeine Systemtheorie“, die insbesondere durch Parsons (1951; 1977) und Luhmann (1984) begründete „Soziologische Systemtheorie“, die „Evolutionistische Systemtheorie“, als deren zentrale Vertreter sie den Biokybernetiker Vester (1983; 1999) anführen sowie den Wirtschaftswissenschaftler Malik (1993; 1996), auf den als Vertreter des St. Galler Managementansatzes insbesondere die Übertragung allgemeiner Vorstellungen der Evolution biologischer Systeme auf Unternehmen zurückgeht und schließlich die „Personale Systemtheorie“, als deren Begründer der Anthropologe Bateson gilt, der die Systemtheorie auf die Sozialwissenschaften und insbesondere auf die Erforschung zwischenmenschlicher Kommunikation übertrug (siehe Ruesch & Bateson 1995 (1951); Bateson 1982).

Hinführung zu derjenigen Systemtheorie, die soziale Systeme fokussiert und auf deren Aussagen im weiteren Verlauf der Arbeit referiert wird.

1.2.1 Systemisches Denken

Auf dem Hintergrund der Beleuchtung unterschiedlicher Systemansätze unternimmt Ossimitz (2000) eine systematische Bestimmung des Schlüsselbegriffs „Systemisches Denken“, mit der er auf den Umstand Bezug nimmt, dass weite Teile der Literatur eine explizite Begriffsbestimmung oder gar Definition von systemischem Denken vermissen lassen (siehe ebd.: 37). Primäre Referenzpunkte für seine definatorische Bestimmung systemischen Denkens bilden drei große Bereiche, innerhalb derer systemisches Denken zum Tragen kommt:

- Den ersten Bereich bilden qualitative Systemansätze wie der biokybernetische⁸ Ansatz von Vester (1999; 1988; 1983), dessen Hauptbezugspunkt „die biologische Welt, das System unserer Biosphäre“ (Vester 1988: 74) bildet, der systemorientierte Managementansatz von Gomez und Probst (1997; 1987), in dessen Zentrum die Pragmatik systemgerechten Handelns im Managementkontext steht sowie der Ansatz zum organisationalen Lernen von Senge (1990), bei dem systemisches Denken als Kerndisziplin der Lernenden Organisation proklamiert wird.
- Den zweiten Bereich bildet der insbesondere durch Dörner (1989) geprägte kognitionspsychologische Forschungsansatz zum komplexen Problemlösen, bei dem mittels computersimulierter Szenarien Verhaltens- und Denkweisen von Personen in komplexen, systemischen Situationen untersucht werden (siehe auch Dörner, Kreuzig, Reither & Stäudel 1983; Dörner & Reither 1978).
- Den dritten Bereich bildet der auf Forrester (1994; 1971; 1969) zurückgehende System-Dynamics-Ansatz, in dessen Zentrum numerische Simulationsmodelle stehen, die der ganzheitlichen Analyse und Simulation komplexer und dynamischer Systeme dienen und die insbesondere im soziokulturellen Bereich Anwendung finden (siehe auch Richmond 1993).

⁸ Der Begriff Kybernetik (griech. *kybernetes*: „Steuermann“, „Steuermannskunst“) geht auf Wiener (1948) zurück, der unter anderem Professor am renommierten Massachusetts Institute of Technology (MIT) war. Er bezeichnet eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Erforschung, Steuerung und Regelung des Verhaltens von Systemen befasst und zwar unabhängig von ihrer Materialität. Als Systeme bzw. systemhaft gelten in der Kybernetik Phänomene, die kausal miteinander verknüpft und rückgebunden sind, weshalb das Schlüsselwort der Kybernetik „Rückkopplung“ ist (siehe Lutterer 2005: 209). Zur Popularisierung des Kybernetikbegriffs in den Wissenschaften in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts trugen die zehn zwischen 1946 und 1953 stattfindenden interdisziplinären „Konferenzen zur Kybernetik“ bei, die von der Macy Foundation gesponsert wurden und deshalb auch als „Macy Konferenzen“ bekannt sind (siehe Simon 2007b: 13; Heims 1991).

Ausgehend von diesen drei Bereichen ist Ossimitz bestrebt, eine Definition systemischen Denkens vorzunehmen, die den Erkenntnissen der verschiedenen Systemansätze Rechnung trägt und nicht nur auf einen einzigen Anwendungszusammenhang abstellt. Ossimitz zufolge umfasst systemisches Denken vier wesentliche Dimensionen, die nicht unabhängig voneinander sind und aus deren Zusammenschau sich ein breites Verständnis von systemischem Denken ergibt. Diese vier Dimensionen sind:

- 1) *Vernetztes Denken* (Denken in Rückkopplungskreisen)
- 2) *Dynamisches Denken* (Denken in Zeitabläufen)
- 3) *Modellorientiertes Denken* (Denken in bewusst wahrgenommenen Modellen)
- 4) *Systemgerechtes Handeln* (Fähigkeit zur Steuerung von Systemen)

1) *Vernetztes Denken*: Mit dieser Dimension systemischen Denkens spricht Ossimitz (2000: 53ff.) einen Aspekt an, der oben (siehe 1.1) bereits als grundlegend für das systemische Paradigma ausgewiesen wurde: Die Ablösung von geradlinig-kausalen Erklärungen durch eine zirkuläre Logik. Für Ossimitz steht vernetztes Denken im Gegensatz zu linearem Denken, welches den Denkgewohnheiten des abendländischen Menschen entspricht. Lineares Denken beruht auf der strengen Trennung von Ursache und Wirkung und ordnet die Welt in einfache Ursache-Wirkungsbeziehungen (Kausalzusammenhänge). Bei dieser Denkform dient die Suche nach der (singulären) Ursache der Erklärung bestimmter Phänomene; sie basiert auf der Annahme, dass diese Ursache existiert und dass aus einer bestimmten Ursache zwangsläufig eine bestimmte Wirkung resultiert (siehe ebd.: 53). Dass es mehr als einfache Ursache-Wirkungs-Beziehungen gibt, macht Ossimitz am Konzept der mathematischen Funktion deutlich: So entspricht die Möglichkeit der Invertierung von Funktionen der Vertauschung von Ursache und Wirkung; der Umstand, dass sich Funktionen miteinander verketteten lassen, kommt dem Konzept von Kausalketten bzw. von indirekten Wirkungen gleich; und schließlich entspricht die Möglichkeit, Funktionen zu iterieren dem Prinzip der Rückkopplung (feedback loop) (siehe ebd.). Dementsprechend versteht Ossimitz unter vernetztem Denken „(...) ein Denken, das mehr berücksichtigt als einfache Ursache-Wirkungs-Beziehungen“ (ebd.: 53) und damit folgende Fähigkeiten einschließt:

- „Nicht nur direkte, sondern auch indirekte Wirkungen zu erkennen und zu beurteilen;
- dabei insbesondere Rückwirkungen auf die Ursache (feedback loops) zu erkennen;
- ganze Netze von Wirkungsbeziehungen (...) verstehen zu können“ (ebd.: 54).

Der Schlüssel zum vernetzten Denken liegt für Ossimitz im Erkennen von Rückkopplungskreisen und darin, in solchen Rückkopplungen zu denken. Der zentrale Stellenwert, den Ossimitz dem Denken in Rückkopplungs- und Wirkungskreisen (causal loops) in seiner Be-

stimmung systemischen Denkens zuweist, liegt darin begründet, dass es in den verschiedensten Disziplinen durchweg eine zentrale Rolle spielt und als kleinster gemeinsamer Nenner aus der Analyse unterschiedlicher Systemansätze resultiert (siehe ebd.: 41). Dabei referiert Ossimitz insbesondere auf Richardson (1991), der in seinem Werk „Feedback Thought“ nachweist, dass der Idee der Rückkopplung, des Rückbezugs von der Wirkung auf die Ursache (zirkuläre Kausalität) in unterschiedlichsten Bereichen der Wissenschaft eine fundamentale Bedeutung zukommt. Ein Denken in Wirkungskreisen impliziert, dass es nicht ausreicht, eine Wirkung von A auf B und (unabhängig davon) eine Wirkung von B auf A zu erfassen, weil erst durch das Hintereinanderschalten der beiden Wirkungsbeziehungen ein Rückkopplungskreis entsteht, der entweder eskalierend (positiv) oder stabilisierend (negativ) wirken kann (siehe ebd.: 54). Das Konzept der Polarität von Wirkungskreisen beschreibt Richardson wie folgt:

„The polarity of a circular causal loop reflects the loop’s tendency either to reinforce or to counteract a change in any of its elements. Following the terminology that has become common since the emergence of the feedback concept from engineering into the social sciences, we shall characterize such loops as ‚positive‘ or ‚negative‘“ (Richardson 1991: 5).

Die Zirkularität von Systemproblemen, welche erst durch die Einnahme einer systemischen Perspektive respektive durch ein Denken in vernetzten Strukturen (Rückkopplungskreisen) erkannt werden kann, lässt sich am Beispiel eines typischen Ehekonflikts, das von Watzlawick, dem bekannten Kommunikationsforscher und systemischen Familientherapeuten, stammt, illustrieren (siehe Watzlawick, Beavin & Jackson 2007: 58ff.): Während der Mann primär eine passiv-zurückgezogene Haltung an den Tag legt, hat seine Frau die Tendenz zu nörgeln. „Im Wesentlichen erweisen sich ihre Streitereien als monotones Hin und Her der gegenseitigen Vorwürfe und Selbstverteidigungen: ‚ich meide dich, weil du nörgelst‘ und ‚ich nörgle, weil du mich meidest‘“ (Watzlawick et al. 2007: 58). Folgendes Bild ergibt sich, wenn man die Konfliktsituation tabellarisch zusammenfasst (siehe Tabelle 1):

Der Sachverhalt...	"Problem"	"Lösung"
... aus seiner Sicht	sie nörgelt	ich ziehe mich zurück
... aus ihrer Sicht	er zieht sich zurück	ich nörgle an ihm herum

Tab. 1: Systemische Konfliktsituation (aus Ossimitz 1998, verändert)

Es zeigt sich, dass das, was für die Frau das Problem darstellt, für den Mann die Lösung ist und umgekehrt. Hieraus ergibt sich Watzlawick et al. (2007: 59) zufolge ein Kreislauf von Interaktionen, der jedoch von keiner der beiden Seiten als solcher wahrgenommen wird. Watzlawick nennt diesen Sachverhalt „Mehr desselben – oder: Wenn die Lösung selbst das

Problem wird“ (Watzlawick, Weakland & Fisch 2009: 51). Die kreisförmige Struktur des Konflikts sowie seine eskalierende Dynamik werden in folgendem Wirkungsdiagramm anschaulich (siehe Abbildung 1): Der obere Pfeil repräsentiert den Wirkungszusammenhang aus der Perspektive des Ehemanns: Er zieht sich zurück, weil sie nörgelt, wobei das „+“ beim oberen Pfeil bedeutet, dass er sich umso stärker zurückzieht, je mehr sie nörgelt. Die Wahrnehmung der Frau wird durch den unteren Pfeil repräsentiert: Sie nörgelt, weil er sich zurückzieht. Beide Wirkungskreise sind von der Art „Je mehr von der Ursache, desto mehr von der Wirkung“ (siehe Ossimitz 2000: 44f.).

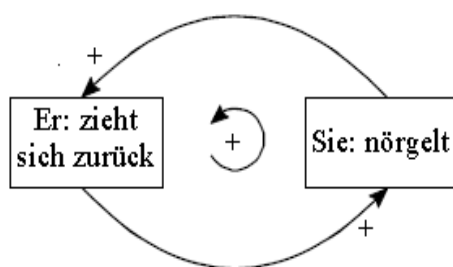


Abb. 1: Kreisförmige Konfliktstruktur (aus Ossimitz 2000: 44)

Insgesamt ergibt sich damit auf einer systemischen Betrachtungsebene ein sich selbst verstärkender (eskalierender, positiver) Rückkopplungskreis. Im Erkennen dieses Rückkopplungskreises, der sich aus zwei jeweils ausschließlich defensiv angelegten Maßnahmen konstituiert, liegt nach Ossimitz „(...) der wesentliche Punkt zum systemischen Verständnis der Beziehungssituation“ (ebd.: 45). Einseitige Schuldzuweisungen erweisen sich aus dieser Perspektive als inadäquat, denn das Verhalten der Ehepartner ist verknüpft und durch wechselseitige Beeinflussung geprägt. Watzlawick führt die eskalierende Dynamik des Ehekonflikts auf die Unfähigkeit der beiden Partner zurück, „(...) über ihre individuelle Definition der Beziehung zu metakommunizieren“ (Watzlawick et al. 2009: 59). Den Versuch der Ehepartner, das aus ihrer (Einzel-) Sicht jeweils beim anderen gelagerte Problem durch wiederholten Rückzug bzw. vermehrtes Nörgeln zu lösen, bezeichnet Watzlawick als eine Lösung erster Ordnung. Lösungen erster Ordnung sind Versuche, Probleme nach dem Prinzip „Mehr desselben“ zu beheben. Demgegenüber bestehen Lösungen zweiter Ordnung darin, eine systemische Sichtweise auf ein Problem einzunehmen – im Fall des Ehepaares also den eskalierenden Rückkopplungskreis in der Beziehungsstruktur zu erkennen –, aus der heraus das System insgesamt verändert werden kann. Für den Wandel zweiter Ordnung ist eine Verbindung der beiden Kreisläufe durch die Einführung von Metakommunikation erforderlich. Die Kommunikation über die Kommunikation ermöglicht es, die unbewussten Regeln in bewusste Regeln zu transformieren und sie zu verändern. Durch das Erkennen der kreisförmigen Struktur des

Konflikts können einseitige Schuldzuweisungen vermieden werden (siehe Watzlawick, Weakland & Fisch 2009: 51-59 u. 105).⁹

2) *Dynamisches Denken:* Die zweite Dimension des systemischen Denkens, das dynamische Denken, bezieht sich auf die Einsicht, dass Systeme durch eine Eigendynamik gekennzeichnet sind bzw. zeitliche Verhaltenscharakteristika aufweisen, wie beispielsweise Verzögerungen oder Schwingungen, deren Berücksichtigung für eine gelingende Systemsteuerung grundlegend ist (siehe Ossimitz 2000: 55). So zeigt beispielsweise Senge (1990) in seinen Systemarchetypen, die Grundmuster in Systemen repräsentieren, dass der Einfluss bzw. die Wirkung einer Maßnahme innerhalb eines Systems erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung eintreten und am veränderten Systemverhalten sichtbar werden kann (siehe auch Ossimitz 2000: 18f.; Flood 1999: 13-19, insb. 15). Auch Forrester (1969: 110) verweist darauf, dass – entgegen unserer Alltagserfahrung – Ursache und Wirkung in komplexen sozialen Systemen räumlich und zeitlich nicht eng miteinander verbunden sind und Veränderungen innerhalb eines Systems erst lange nach ihrer Hauptursache auftreten können. Zudem besteht eine Grundeinsicht des System Dynamics Ansatzes darin, dass die Struktur eines Systems sein Verhalten determiniert und nicht etwa externe Kräfte (siehe Richmond 1993: 124). Dementsprechend zeigt externe Einflussnahme häufig keine Wirkung oder erzielt nicht die eigentlich intendierten Effekte (siehe Forrester 1969: 109 u. 111). In Bezug auf das Eigenverhalten von Systemen kommt erneut das Phänomen systeminterner Rückkopplungen zum Tragen, denn diese können das Systemverhalten determinieren. Ossimitz erklärt: „Rückkopplungen können zu eskalierendem Wachstum oder auch Schwingungen führen. Dem entsprechend kann man derartige Zeitgestalten erst mit Hilfe angemessener Kenntnis der inneren Systemstruktur erklären bzw. voraussehen“ (ebd. 2000: 56). Deshalb ist ein dynamisches Denken auf ein Denken in vernetzten Strukturen angewiesen und umgekehrt ist eine den Zeitablauf berücksichtigende Sichtweise notwendig, um Rückkopplungen überhaupt erst erkennen zu können. Denn bei einer statischen Momentaufnahme werden meist nur einfache Ursache-Wirkungsbeziehungen wahrgenommen (siehe Ossimitz 1998). Im Kern geht es Ossimitz beim dynamischen Denken

⁹ Grundsätzlich gilt, dass die Angemessenheit von Problemlösestrategien sich an der jeweiligen Situation bzw. Problemstellung bemisst. So kann eine Lösung erster Ordnung durchaus adäquat sein: Wenn es beispielsweise darum geht, ein Gefäß schnell mit Wasser zu füllen, macht es Sinn, den Wasserhahn stärker aufzudrehen; wenn man bessere Laufzeiten erzielen möchte, führt ein verstärktes Training in der Regel zur (gewünschten) Verbesserung der Leistungsfähigkeit. Und auch im Blick auf eskalierende (positive) Rückkopplungskreise gilt, dass diese – obgleich sie oft ungünstige Entwicklungen implizieren – nicht per se bzw. notwendigerweise schlecht sind. So bildet zum Beispiel der positive Wirkungskreis „je größer die Arbeitsmotivation, desto besser die Arbeitsleistung“ sowie „je besser die Leistung, desto größer die Arbeitsmotivation“ einen durchaus wünschenswerten Zusammenhang (siehe Ossimitz 1998).

als Komponente systemischen Denkens um die „(...) Fähigkeit zeitliche Abläufe zu erkennen und auch richtig zu beurteilen“ (ebd. 2000: 53).¹⁰ Im Einzelnen beinhaltet dynamisches Denken für Ossimitz das „Erkennen und Berücksichtigen der Eigendynamik von Systemen“ (ebd.: 55), also dem zeitlichen Entwicklungsverhalten von Systemen wie es oben bereits skizziert wurde. Des Weiteren umfasst dynamisches Denken die „Fähigkeit, zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren“ (ebd.) sowie das „Erkennen der Bedeutung langfristiger Wirkungen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang verweist Ossimitz darauf, dass sich aus einer retrospektiven Betrachtung bereits vollzogener Entwicklungen zwar etwas über die Zukunft eines Systems lernen lässt, retrospektive Feststellungen jedoch nicht ausreichen, um künftige Systementwicklungen vorherzusehen und angemessene Steuerungsmaßnahmen zu planen. Beim ebenso erforderlichen Blick in die Zukunft sollten Ossimitz zufolge insbesondere langfristige Wirkungen erkannt werden. „Dies ist aus mehreren Gründen besonders schwierig: Erstens liegen diese Wirkungen weit in der Zukunft und zweitens sind sie häufig den kurzfristigen Wirkungen entgegengesetzt“ (ebd.: 56). Diese Schwierigkeit lässt sich bereits am Beispiel des oben skizzierten Ehekonflikts ablesen: Beide Partner versuchen, das aus ihrer Sicht jeweils beim Anderen liegende Problem zu lösen, denken dabei jedoch kurzfristig und schaffen damit erst einen langfristig eskalierenden Rückkopplungskreis. Das heißt, die kurzfristige Lösung bedingt das langfristige Problem. Im Kontext des System Dynamics Ansatzes wurde bereits bei Entwicklung und Analyse der ersten systemdynamischen Modelle die Beobachtung gemacht, dass das Verhalten komplexer Systeme „counterintuitive“ (Forrester 1969: 109; 1971) ist. Das bedeutet im Wesentlichen, dass bei komplexen Systemen intuitiv richtig bzw. angemessen erscheinende Maßnahmen vielfach das Gegenteil der intendierten Wirkung hervorrufen. Für ein Denken, das die eigentümliche Dynamik von Systemen zu berücksichtigen ersucht, ist deshalb die Einsicht grundlegend: „(...) dass in Konstellationen von Rückkopplungskreisen kurzfristig sinnvolles Verhalten langfristig schädlich bis verheerend sein kann. Umgekehrt bedeutet dies aber gleichzeitig, dass langfristig sinnvolles Verhalten kurzfristig als widersinnig oder sogar als paradox empfunden wird“ (Ossimitz 2000: 56). Im Fall des Ehekonflikts ist beispielsweise zu vermuten, dass die Forderung, der Mann solle sich nicht zurückziehen, sondern sich dem Nörgeln seiner Frau aussetzen oder die Frau solle den sich absentierenden Mann nicht kritisieren, zunächst als widersinnig empfunden wird. Zuletzt

¹⁰ Wie schwierig und anspruchsvoll sich das Erkennen von Zeitgestalten darstellt, verdeutlicht Ossimitz (2000: 55), indem er auf Dörner referiert: Dörner (1989: 157f.) verweist auf der Grundlage seiner kognitionspsychologischen Forschung zum komplexen Problemlösen darauf, dass die Anforderung, während des Geschehens Zeitsprünge zu vollziehen, also in die (noch nicht vorhandene) Zukunft zu schauen, um künftige Entwicklungen zu antizipieren und daraufhin wieder in die Vergangenheit zu blicken, dem Menschen Schwierigkeiten bereitet.

umfasst dynamisches Denken für Ossimitz auch „ein Verständnis für das gleichzeitige Ablau-
fen mehrerer Vorgänge in einem komplexen System“ (ebd.: 55) sowie „die Fähigkeit, Zeit-
gestalten adäquat darzustellen bzw. in Raumgestalten umzuwandeln“ (ebd.). Simultan ablau-
fende Prozesse in einem System als solche zu erkennen erweist sich Ossimitz zufolge auf dem
Hintergrund der Tatsache, dass Menschen die Tendenz haben, ihre Aufmerksamkeit auf be-
stimmte Aspekte in einem System zu konzentrieren und andere, parallel ablaufende, nicht
wahrzunehmen, als anspruchsvoll und schwierig. „Es ist in etwa die Fähigkeit eines guten
Regisseurs von Sportübertragungen, der simultan verschiedene Geschehnisse wahrnimmt und
stets versucht, das Interessanteste davon auf Sendung zu bringen“ (ebd.: 58). Im Blick auf die
Anforderung einer adäquaten Darstellung von Zeitgestalten bzw. deren Transformation in
Raumgestalten, die sich unmittelbar inspizieren lassen, erachtet Ossimitz systemdynamische
Simulationsmodelle oder „real-time“-Simulationsspiele als das bedeutsamste Werkzeug, mit
dem sich Auswirkungen von Systemeingriffen untersuchen und verschiedene Zukunftsszena-
rien durchspielen lassen. Grundsätzlich ergibt sich ein Zusammenhang zwischen der zweiten
Dimension des systemischen Denkens, dem Denken in Zeitgestalten und der dritten Dimensi-
on, die den Modellbildungsaspekt berührt, daraus, dass sich eine Entwicklung nur an einem
(wie auch immer gearteten) Modell vorausblickend analysieren lässt (siehe ebd.).

3) Modellorientiertes Denken: Im Blick auf die dritte Dimension systemischen Denkens, dem
Denken in Modellen, proklamiert Ossimitz: „Ein dynamisches Denken in vernetzten Struktu-
ren muss immer ein Denken in Modellen sein“ (ebd. 2000: 58). Den epistemologischen Hin-
tergrund für diese Dimension systemischen Denkens bildet der Radikale Konstruktivismus
(siehe hierzu Watzlawick 2001; von Glaserfeld 1997; 1985), demzufolge sich menschliches
Denken in mentalen Modellen vollzieht, wobei die Modellhaftigkeit des Denkens impliziert,
dass stets bestimmte Aspekte hervorgehoben und andere vernachlässigt bzw. ausgeblendet
werden. Demnach lässt sich jede Situation auch aus einem anderen Blickwinkel, durch andere
Modelle betrachten, keines von ihnen kann vollständige Gültigkeit beanspruchen. Im Hinblick
auf systemisches Denken ist es für Ossimitz entscheidend, „(...) dass es sich um *bewusst
wahrgenommene* Modelle handelt“ (ebd.: 58). Systemisches Denken kennzeichnet demnach
das Bewusstsein, dass die untersuchten Gegenstände bzw. Phänomene, Modelle von etwas
sind, also auf bestimmten Annahmen beruhende Simplifizierungen darstellen. Die Conse-
quenzen einer modellorientierten Betrachtungsweise von Systemen beschreibt Ossimitz wie
folgt:

- „Dieselbe Situation kann durch unterschiedliche Systemmodelle repräsentiert werden.
In diesem Sinne gibt es dann auch verschiedene systemische Sichtweisen.

- Kein einzelnes Systemmodell kann für sich einen absoluten Gültigkeits- bzw. Wahrheitsanspruch erheben. Verschiedene Modelle sind nicht ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, sondern mehr oder weniger starke Vereinfachungen.
- Die Entwicklung/Konstruktion von Systemmodellen wird wesentlich entlastet. Man kann zunächst mit stark vereinfachenden Modellen beginnen und diese dann erweitern. Es ist möglich und zulässig, für dieselbe Situation alternative Systemmodelle zu entwickeln.
- Man vermeidet die Gefahr der Überinterpretation systemischer Ergebnisse bzw. Einsichten. Diese haben ihre Gültigkeit jeweils nur im Rahmen des betreffenden Modells“ (ebd.: 58).

Das Denken in Modellen schließt die Fähigkeit zur Modellbildung ein, wobei Ossimitz darauf verweist, dass die Konstruktion, Analyse, Verbesserung und Fortentwicklung von Modellen entscheidend von den gewählten und zur Verfügung stehenden Repräsentationsformen bzw. Darstellungsmitteln abhängt (siehe ebd.). Ein zentrales Darstellungsmittel bzw. Analysewerkzeug bildet zum Beispiel das Wirkungsdiagramm, anhand dessen oben bereits der systemische Ehekonflikt in seiner kreisförmigen Struktur und eskalierenden Dynamik veranschaulicht wurde (siehe Abbildung 1). Die Angewiesenheit systemischen Denkens auf entsprechende Darstellungsmittel, die durch die Dimension des Denkens in Modellen betont werden soll, sieht Ossimitz auch in den Ergebnissen von Untersuchungen zu kognitiven Leistungen in unterschiedlichsten Kontexten bestätigt. Diese zeigen, wie Dörfler resümiert, „(...) dass Denkprozesse vorteilhaft anhand gegenständlicher Vorstellungen, Repräsentationen, Modellierungen der jeweiligen Situation erfolgen“ (ebd. 1990: 56).

4) Systemgerechtes Handeln: Das *systemgerechte Handeln* als vierte Dimension systemischen Denkens ist nach Ossimitz die praktisch bedeutsamste. Sie bezieht sich auf die pragmatische Ebene und damit auf das Lenken, Steuern und Weiterentwickeln von Systemen, also das konkrete Verhalten in Systemen. Diese Dimension ist angesichts der internen Vernetztheit und Eigendynamik von Systemen, die Restriktionen im Blick auf ihre Berechenbarkeit implizieren und damit erfolgreiche und zielgerichtete Steuerung schwierig und unwahrscheinlich machen, Ossimitz zufolge die anspruchsvollste. Er referiert im Blick auf die Dimension systemgerechten Handelns primär auf die kognitionspsychologische Forschung zum komplexen Problemlösen (siehe z.B. Dörner 1989; Dörner, Kreuzig, Reither & Stäudel 1983; Dörner & Reither 1978). Kognitionspsychologische Experimente widmen sich der erfolgreichen Steuerung computersimulierter Systeme und fokussieren damit genau diese Dimension systemischen Denkens. Wenngleich die Studien keinen Aufschluss darüber geben, wie eine entspre-

chende Kompetenz konkret entwickelt werden kann, sieht Ossimitz in ihren Ergebnissen, die zeigen, dass erfolgreiche Systemsteuerung möglich ist (siehe Dörner 1989: 295ff.), ein Indiz dafür, dass die Annahme einer allgemeinen systemischen Handlungskompetenz berechtigt ist. Analog zur Modelldimension ist für Ossimitz auch hier das Moment der Bewusstheit und Reflexivität zentral: Auch beim Steuern von Systemen ist es wichtig, „(...) dass dies nicht bloß unbewusst und intuitiv, sondern bewusst-reflektiert erfolgt“ (Ossimitz 2000: 60). Eine Möglichkeit, systemadäquate Handlungskompetenz zu erwerben, sieht Ossimitz darin, diese im Rahmen der Entwicklung und Analyse von Systemmodellen praktisch einzuüben (siehe ebd.).

Die von Ossimitz zuletzt angesprochene, pragmatische Ebene systemischen Denkens erweist sich als weitaus weniger aussagekräftig als die übrigen drei Dimensionen systemischen Denkens. Dies dürfte nicht zuletzt daran liegen, dass allgemeingültige, rezepthafte Aussagen über den adäquaten Umgang mit Systemen auf dem Hintergrund der skizzierten Systemmerkmale kaum möglich erscheinen. Zu diesem Schluss kommt im Übrigen auch Dörner, der im Blick auf die Ergebnisse zur Steuerung (simulierter) komplexer Systeme bilanziert:

„Beim Umgang mit komplexen Problemen kann man die Behandlung der verschiedenen Situationen gewöhnlich nicht ‚über einen Kamm scheren‘ (...). Es gibt nicht eine allgemeine, immer anwendbare Regel, den Zauberstab, um in allen Situationen und all den verschiedenartigen Realitätsstrukturen fertig zu werden“ (Dörner 1989: 298f.).

Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Handlungen überhaupt als „systemisch“ bezeichnet werden können. Während von systemischem Denken insofern berechtigterweise die Rede sein kann, als damit eine bestimmte Weise der Analyse und Erklärung von Phänomenen bezeichnet wird, die sich aus der Systemtheorie und ihren Aussagen über Systeme ableiten lassen, verweist Simon (2007b: 13) darauf, dass die Bezeichnung von Handlungen als „systemisch“ durchaus fragwürdig erscheint: Er problematisiert: „(...) Handlungen ‚an sich‘ können zwar bestimmte Wirkungen haben oder auf Motive zurückzuführen sein, aber sie ‚sind‘ genauso wenig systemisch wie sie katholisch oder grün ‚sind‘. Aufgrund welcher Merkmale der Unterscheidung wollte man einer Handlung derartige Eigenschaften zuschreiben?“ (Simon 2007b: 13). Demgegenüber hält Simon fest, dass Begründungen oder Erklärungen von Handlungen durchaus systemisch sein können in dem Sinne, dass sie aus systemtheoretischen Überlegungen abgeleitet werden (siehe ebd.).

Insgesamt vermag der Bestimmungsversuch systemischen Denkens von Ossimitz bereits einen ersten Hinweis auf allgemeine Merkmale von Systemen zu geben. Denn die von ihm formulierten Denkweisen bzw. Dimensionen systemischen Denkens beziehen sich auf den Auf-

bau und die Funktionsweise bzw. das Verhalten von Systemen: Systeme sind durch interne Vernetzung und zirkuläre Prozesse gekennzeichnet und erfordern dementsprechend ein Denken, das der vernetzten Struktur von Systemen Rechnung trägt (vernetztes Denken, Denken in Rückkopplungskreisen). Die Dynamik (Veränderung in der Zeit) von Systemen ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ein nicht durch die Umwelt, sondern durch ihre internen Strukturen determiniertes Eigenverhalten aufweisen, das sich in wiederkehrend auftretenden Verhaltensmustern manifestiert. Dementsprechend ist für das Verständnis von Systemen eine Prozessperspektive bzw. ein Denken erforderlich, das sich nicht nur auf statische Momentaufnahmen beschränkt, sondern vergangene Entwicklungen einbezieht und künftige Entwicklungsmöglichkeiten auf diesem Hintergrund beurteilt (dynamisches Denken, Denken in Zeitabläufen). Die Modellhaftigkeit menschlicher Wahrnehmung impliziert, dass auch Systemmodelle nur konstruierte Ausschnitte einer komplexeren (System-) Realität darstellen, die jedoch einen heuristischen Wert für das Verständnis von Systemen haben. Das Bewusstsein in Bezug auf den Modellcharakter führt zu einer Distanzierung von Allgemeingültigkeits- und Wahrheitsansprüchen im Blick auf Aussagen über Systeme und gleichzeitig dazu, angesichts der Ausschnitthaftigkeit von Einzelperspektiven verschiedene Systemperspektiven einzubeziehen (modellorientiertes Denken, Denken in bewusst wahrgenommenen Modellen).

Der zweite, im Folgenden dargestellte Bestimmungsversuch des Systemischen, bildet eine direkte Hinführung zu derjenigen Systemtheorie, die primär soziale Systeme fokussiert und auf deren Aussagen im weiteren Verlauf der Arbeit referiert wird.

1.2.2 Drei Quellen und der Kern des Systemischen

Dass sich systemisches Denken aus einer Vielzahl von Quellen speist, wurde bereits in den vorangegangenen Abschnitten deutlich. Die Auswahl, die Willke (2004) im Hinblick auf drei der wichtigsten Quellen systemischen Denkens trifft, erfolgt vor dem Hintergrund, dass diese drei Quellen insbesondere einen zentralen Beitrag zum Verständnis von sozialen Systemen geleistet haben. Jede der Quellen beleuchtet jeweils eine wichtige Seite des Systemischen. Aus ihrer Zusammenschau ergibt sich ein gemeinsamer Nenner, der den Kern des Systemischen bildet. Drei der wichtigsten Quellen systemischen Denkens bilden:

- 1) *die Gestalttheorie,*
- 2) *die systemische Familientherapie,*
- 3) *die soziologische Systemtheorie.*

Auf diese drei Denktraditionen soll im Folgenden unter Gesichtspunkten ihres jeweils spezifischen Beitrags zum systemischen Denken eingegangen werden, um hiervon ausgehend den

Kern des Systemischen, der sich aus der Zusammenschau der drei Quellen als gemeinsames Moment ergibt, zu beleuchten.

1.2.2.1 Gestalttheorie

Der Gestalttheorie (für einen Überblick siehe Koffka 2008; Metz-Göckel 2008; Walter 1994; Smith 1988) verdankt sich Willke (2004: 7f.) zufolge die *konstruktivistische Seite des Systemischen*, welche sich bereits im oben dargestellten Bestimmungsversuch von Ossimitz (2000) in derjenigen Dimension systemischen Denkens andeutete, die sich auf das Denken in Modellen bezieht (siehe 1.2.1). Die Gestalttheorie erlangte in den 1920er Jahren unter der Bezeichnung Gestaltpsychologie Bekanntheit und erwuchs aus Arbeiten im Bereich der Psychologie, der Völkerpsychologie, der Logik und der Erkenntnistheorie (siehe Wertheimer 1925: 39). Einen der Hauptbezugspunkte der Gestalttheorie bildet die Entstehung von Ordnung im mentalen System, in der Wahrnehmung, im Denken sowie im Verhalten und Fühlen. Auf sie geht die Ausarbeitung der zentralen Idee der Ordnungs- und Konstruktionsleistung des mentalen Systems und damit die konstruktivistische Sicht auf menschliches Erkennen zurück: Das mentale System des Menschen konstruiert auf innere und äußere Reize hin die bzw. seine Wirklichkeit, indem es aus bestimmten Elementen eine Ganzheit, eine prägnante Gestalt formt (siehe Fuhr 2009: 242). An sich sind – physikalisch gesehen – nur die Elemente selbst gegeben. Die vom mentalen System konstruierten Gestalten sind demgegenüber mehr und qualitativ anders als die Summe ihrer Elemente. Jedes Element erhält seine Bedeutung erst durch die Beziehung zur ganzen Gestalt, welche aus der Ordnungsleistung des mentalen Systems resultiert (siehe ebd.). Demnach beruhen menschliches Denken und menschliche Wahrnehmung darauf, dass das mentale System Zusammenhänge zwischen bestimmten Elementen bildet und daraus Gestalten, also „Einheiten, Kontexte, Figuren, Ordnungen“ (Willke 2004: 7) konstruiert, die nicht mehr auf die Einzelelemente rückführbar sind.¹¹ Damit trägt die Gestalttheorie zu einer grundlegenden erkenntnistheoretischen Einsicht bei, die in den verschiedensten Disziplinen in unterschiedlichen Formulierungen zu einer wichtigen Komponente des Systemischen führt: Systemische Erscheinungen, aus denen sich die Wirklichkeit konstituiert, sind Produkte des mentalen Systems des Menschen, das diese Erscheinungen aus einer Fülle diffuser Signale formt (siehe ebd.: 8). Menschliche Erkenntnis ist demnach ein Phänomen, das vielmehr durch die Struktur des wahrnehmenden Organismus, des mentalen Systems als

¹¹ Den evolutionären Sinn dieser Ordnungs- und Konstruktionsleistung sieht Willke (2004: 7f.) in der Reduktion von Komplexität, also darin, die verwirrende Vielzahl und Vielfalt beobachtbarer Phänomene anhand bestimmter Relevanzen zu komprimieren, zu ordnen, sie überschaubar und erkennbarer zu machen, indem sie in Gestalten und definierte Ordnungen gezwungen werden.

durch die Objekte der Außenwelt determiniert ist (siehe Wagner 2010: 2). Die aus dieser erkenntnistheoretischen Einsicht resultierende konstruktivistische Seite des Systemischen betrifft die beobachterabhängige Konstruktion von Systemen: „Jedes System ist die Konstruktion eines Beobachters, der nach seinen eigenen Beobachtungsregeln Elemente zu einer Ordnung zusammenfasst“ (Willke 2004: 8).

1.2.2.2 Systemische Familientherapie

Während die Gestalttheorie die konstruktivistische Seite des Systemischen ins Spiel bringt, verdankt sich die *Kommunikation*¹² als wichtigste Seite des Systemischen Willke zufolge der systemischen Familientherapie (für einen Überblick siehe Schlippe & Schweitzer 2007; Schiepek 1999; Reiter 1997; Marc & Picard 1991). Als ihr geistiger Vater gilt Gregory Bateson, ein zentraler Vordenker in der Domäne systemischer und konstruktivistischer Theorie (siehe Lutterer 2002; 2000). Die systemische Familientherapie entwickelte sich ab den 1940er Jahren im Umkreis der Palo-Alto-Gruppe um Gregory Bateson, seinen Schüler, Don Jackson, der 1959 das Mental Research Institute (MRI) im kalifornischen Palo Alto gründete, Paul Watzlawick, Jay Haley, John Weakland, Virginia Satir und andere (siehe Willke 2004: 8). Die grundlegende Einsicht, die aus den eng mit der Praxis verzahnten Forschungsarbeiten der Palo-Alto-Gruppe resultierte, war, dass Probleme bzw. Symptome sich nicht durch die Fokussierung der Einzelperson des Patienten erklären lassen. Vielmehr stehen sie im engen Zusammenhang mit dem sozialen Kontext bzw. der ganzen Familie, der der „Symptomträger“ angehört. Deshalb ist das Augenmerk nicht auf Einzelpersonen und deren intrapsychische Prozesse, sondern auf Beziehungen und etablierte Kommunikationsmuster zwischen verschiedenen Personen bzw. Familienmitgliedern zu richten. Im Blick auf Familie als soziales System sind es nicht Personen, sondern die „(...) Kommunikationen, die sich im Laufe der Genese und Geschichte einer Familie zu bestimmten Strukturen, Prozessen und Regeln der Kommunikation verdichten“ (Willke 2004: 8), welche aus einer Anzahl von Personen erst ein unverwech-

¹² Kommunikation von lat. *communicare*: „teilen, mitteilen, teilnehmen lassen; etwas gemeinsam machen, vereinigen“; *communio*: „Gemeinschaft“; *communis*: „gemeinsam“.

selbares Gebilde, eine Familie, machen.¹³ In einem Interview skizziert Watzlawick den systemischen Therapieansatz wie folgt:

„Der systemische Ansatz basiert (...) auf der Art und Weise, in der die Menschen miteinander kommunizieren und im Kommunizieren dann in Schwierigkeiten kommen können. Wir versuchen also zu verstehen, wie das menschliche Bezugssystem funktioniert, in dem der sogenannte Patient mit drinnen steht und mitwirkt (...). Das geht so weit für mich, dass (...) der Patient nicht mehr der Mann oder die Frau, sondern die Beziehung zwischen diesen beiden Menschen ist. Das ist mein Patient. An der Beziehung will ich arbeiten“ (Watzlawick zit. nach Kommunikation & Seminar 2007: 55).

Mit ihrem Fokus auf sprachlich gefasste Interaktion, auf Kommunikation, bringt die Denkrichtung der systemischen Familientherapie Willke zufolge die wichtigste Seite des Systemischen im Blick auf den Aufbau sozialer Systeme zum Vorschein: Das jeweils Systemische verschiedenster sozialer Systeme besteht darin, dass sie auf Kommunikation basieren (siehe ebd. 2004: 9). Im Blick auf die Beziehung zwischen Menschen und kommunikationsbasierten sozialen Systemen hat dies folgende Implikationen: Zum einen besteht eine enge Verzahnung zwischen Sprache und Denken aufgrund ihrer gemeinsamen (koevolutionären) Entstehung und Entwicklung. Zum anderen bildet Sprache jedoch ein eigenständiges symbolisches System jenseits der Ebene des konkreten Menschen (siehe ebd.). Über Sprache werden kommunikative Realitäten erzeugt „(...) die sich vom einzelnen Menschen lösen und überdauernde Kontexte erzeugen, die als soziale Systeme in ein Spannungsverhältnis zum Menschen treten können“ (Willke 2004: 9f.). Das heißt, dass Menschen und soziale Systeme sich zwar am Schnittpunkt Kommunikation treffen, weil diese unter Beteiligung von Menschen als diejenigen, die Sprache verwenden, stattfindet. Aber die Ergebnisse dieser Sprachverwendung sind notwendigerweise soziale Prozesse, sie konstituieren und konstruieren soziale Realität. Kommunikation kann insofern nicht einem einzelnen Menschen bzw. Akteur zugerechnet werden, als sie immer zwei oder mehr Akteure bzw. Akte miteinander koppelt. Zudem wird Kommu-

¹³ Ruesch und Bateson (1995: 39) sprechen kommunikativen Regeln, von denen jede soziale Situation bestimmt ist, eine entscheidende Bedeutung für den Aufbau und die Funktionsweise von sozialen Systemen zu. Sie veranschaulichen die Bedeutung von kommunikativen Regeln (im Sinne von Anweisungen, die den Fluss von Botschaften bestimmen), Regulationen und Gesetzen in sozialen Systemen am Beispiel eines Kartenspiels, an dem mehrere Personen beteiligt sind: „Die Kommunikationskanäle sind vorgeschrieben, die Abfolge der Botschaften ist reguliert und ihre Wirkungen überprüfbar. Die Regeln erklären auch, dass bestimmte Botschaften zu bestimmten Zeiten an bestimmte Leute nicht erlaubt sind (...). Darüber hinaus gibt es immer Vorschriften über den Beginn des Spiels, die Aufteilung von Funktionen auf Rollen und die Beendigung des Spiels“ (Ruesch & Bateson 1995: 39f.).

nikation in der Systemtheorie nicht im Sinne von Informationsübertragung¹⁴ eines Senders an einen Empfänger, sondern als Ereignis konzeptualisiert, bei dem eine dreifache Selektion erfolgt, und zwar unter den möglichen Mitteilungen, den möglichen Informationen und den Verstehensmöglichkeiten (siehe Luhmann 2002a: 293ff.; Simon 2007a: 20). Demnach kann kein Individuum bzw. keine individuelle Psyche die Inhalte von Kommunikation festlegen, weil ein Individuum nicht darüber verfügen kann, wie seine Äußerungen, sein Verhalten von anderen verstanden werden (siehe Simon 2007a: 35f.).

1.2.2.3 Soziologische Systemtheorie

Als dritte Quelle systemischen Denkens weist Willke die soziologische Systemtheorie aus (für einen einführenden Überblick siehe Willke 2006; Fuchs 2004; Baecker 2002; Luhmann 2002a). Sie geht unter anderem auf die Arbeiten von Talcott Parsons (1951; 1977) und Walter Frederick Buckley (1967; 1968; 1998) zurück; ihre Fortentwicklung und Popularisierung verdanken sich insbesondere Niklas Luhmann (1970; 1975; 1981; 1984; 2005b). Neben der konstruktivistischen und der kommunikationstheoretischen Seite bringt sie die *differenztheoretische Seite des Systemischen* ins Spiel (siehe Willke 2004: 10). Die soziologische Systemtheorie beginnt zunächst mit der oben bereits skizzierten besonderen Rolle von Kommunikation, indem sie Kommunikation als konstitutives Merkmal des Sozialen bzw. soziale Systeme als Kommunikationssysteme bestimmt. Luhmann zufolge gibt es Kommunikation „(...) nur als soziale Systeme und in sozialen Systemen. Sozialität ist kein unabhängig von Kommunikation (etwa als Eigenschaft des Menschen) gegebener Sachverhalt“ (Luhmann 2000: 59). Durch die differenztheoretische Komponente und den Einbau des Selbstreferenzkonzeptes in die Theorie sozialer Systeme macht Luhmann die Idee der (operativen) Geschlossenheit und Autonomie sozialer Systeme zum Kernthema systemischen Denkens (siehe Willke 2004: 10). Die differenztheoretische Komponente respektive die Differenzlogik verdankt sich dabei dem Formkalkül des Mathematikers George Spencer-Brown (1972), das Luhmann (1984) in die Theorie sozialer Systeme integriert. Der Formbegriff Spencer-Browns beruht auf der Einsicht, dass man nichts bezeichnen kann, ohne es zu unterscheiden, weshalb Spencer-Brown als ope-

¹⁴ Luhmann hält im Blick auf das Sender-Empfänger- bzw. Übertragungsmodell fest: „Die Übertragungsmetapher ist unbrauchbar, weil sie zu viel Ontologie impliziert. Sie suggeriert, dass der Absender etwas übergibt, was der Empfänger erhält. Das trifft schon deshalb nicht zu, weil der Absender nichts weggibt in dem Sinne, dass er es selbst verliert. Die gesamte Metaphorik des Besitzens, Habens, Gebens und Erhaltens, die gesamte Dingmetaphorik ist ungeeignet für ein Verständnis von Kommunikation“ (Luhmann 1984: 193).

ratives Gebot formuliert: „draw a distinction“ (Spencer-Brown 1972: 3). Beobachtung¹⁵ ist demnach der Vollzug einer Unterscheidung (Konstruktion), die bestimmtes bezeichnet und anderes unbezeichnet lässt. Und die Form ist die Einheit der Unterscheidung (die bezeichnete und die unbezeichnete Seite): „Call the space cloven by any distinction, together with the entire content of the space, the form of the distinction“ (Spencer-Brown 1972: 4). Form ist demnach nicht im Sinne einer schönen Gestalt oder eines besonderen Dinges zu verstehen, sondern sie ist die Differenz des „Dings“ zu seiner Umgebung. Der Formbegriff ermöglicht es, die Zusammengehörigkeit des Unterschiedenen zu denken und zu beobachten. In Spencer Browns Distinktionslogik werden demzufolge die durch die Unterscheidung unterschiedenen Seiten nicht als Gegensatzpaare, sondern als einander bedingende Komplemente verstanden (siehe Weiss 2005: 247). Diese Überlegungen aufgreifend bestimmt Luhmann die Differenz von System/Umwelt als Leitdifferenz, nach der sich alles als System bezeichnen lässt, worauf man eine Innen-außen-Unterscheidung anwenden kann,¹⁶ und fügt ihr die Leitdifferenz von Selbstreferenz/Fremdreferenz hinzu (siehe Willke 2004: 10). Entsprechend postuliert Luhmann: „Als Ausgangspunkt jeder systemtheoretischen Perspektive hat die Differenz von System und Umwelt zu dienen. Systeme konstituieren und erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz“ (Luhmann 1984: 35). Hiernach ist Stabilität nicht mehr als unveränderliche Substanz zu begreifen, sondern als eine Relation zwischen System und Umwelt, als relative Invarianz der Systemstruktur und der Systemgrenzen gegenüber einer veränderlichen Umwelt. Selbsterhaltung eines Systems impliziert demnach nicht, dass ein bestimmtes unveränderliches System erhalten wird, sondern eine bestimmte Differenz zwischen System und Umwelt: „Systeme müssen (...) als Identitäten begriffen werden, die sich in einer komplexen und veränderlichen Umwelt durch Stabilisierung einer Innen-Außen-Differenz erhalten“ (Luhmann 1973: 175). Zur Beschreibung derjenigen systeminternen Prozesse, die die Innen-außen-

¹⁵ Die mathematischen Überlegungen Spencer-Browns (1972) zu basalen Prozessen der Formbildung sind grundlegend für die dem Beobachtungsbegriff in der Systemtheorie zugrundeliegende formal-abstrakte Beobachtungstheorie: Während sich in der Bewusstseinsphilosophie und der empirischen Wissenschaftstradition Beobachtung auf die Sinneswahrnehmungen eines Subjektes bezieht, wird Beobachtung in der Systemtheorie weder auf Sinnlichkeit noch auf ein Subjekt reduziert: „Die Systemtheorie nimmt vielmehr eine Vielzahl verschiedener Systeme an (psychisches System/Bewusstsein, Soziales als Kommunikation, organische Systeme), die alle insofern beobachten, als dass sie Unterscheidungen vollziehen müssen, um überhaupt etwas als etwas konstruieren zu können“ (Bormann 2003: 5).

¹⁶ „Die Innen/Außen-Differenz besagt, dass eine Ordnung festgestellt wird, die sich nicht beliebig ausdehnt, sondern durch ihre innere Struktur, durch die eigentümliche Art ihrer Beziehungen Grenzen setzt. Die Struktur des Systems ermöglicht zugleich, dass das System sich in einer andersartigen Umwelt gegenüber Wechselfällen relativ invariant verhält“ (Luhmann 1995: 24).

Unterscheidung und die Identität des Systems hervorbringen und erhalten greift Luhmann auf das ursprünglich auf lebende Systeme bezogene, neurobiologisch begründete *Autopoiesis*-Konzept¹⁷ des Biologen Humberto Maturana (1981; 1982) zurück und überträgt es auf soziale Systeme. Für autopoietische Systeme ist kennzeichnend, dass sie selbstreferentiell (selbstbezüglich) operieren und alle elementaren Einheiten, aus denen sie bestehen, durch ein Netzwerk eben dieser Elemente reproduzieren und sich dadurch von der Umwelt abgrenzen. Der Prozess der Produktion autopoietischer Systeme (die Grenzziehung zwischen System und Umwelt) ist demnach sowohl Produzent als auch Produkt (siehe Simon 2007a: 24). Bezogen auf soziale Systeme impliziert dies, dass sie sich als unterscheidbare Einheiten durch ihre internen Kommunikationsprozesse selbst erschaffen; Kommunikationen schließen an Kommunikationen an, sie produzieren, stabilisieren und verändern sie (siehe ebd.: 24 u. 27). Dementsprechend beschreibt Luhmann die Konstitutionsbedingungen sozialer Systeme wie folgt: „Ein soziales System kommt zustande, wenn immer ein autopoietischer Kommunikationszusammenhang entsteht und sich durch Einschränkung der geeigneten Kommunikation gegen eine Umwelt abgrenzt“ (Luhmann 1986a: 269). Über den selbstreferentiellen Kommunikationsprozess wird „(...) – aus der Perspektive des Beobachters (der auch das betreffende System selbst sein kann) gesehen – eine Innen-außen-Unterscheidung realisiert“ (Simon 2007a: 24). Mit dieser, auf der autopoietischen Operationsweise von Systemen beruhenden Dynamik stehen weitere Gesetzmäßigkeiten in enger Verbindung, die Strukturdeterminiertheit und die operationale Schließung von Systemen: Der Begriff der *Strukturdeterminiertheit* bezieht sich auf die Relation zwischen Ereignissen und Geschehnissen in der Umwelt und dem Systemverhalten bzw. den Aktionen von Systemen. Umweltereignisse beeinflussen das System zwar, determinieren jedoch nicht seine Reaktion (siehe Simon 2007b: 52). Mit dem Begriff der *Strukturdeterminiertheit* wird der Umstand beschrieben, dass das Systemverhalten immer von den aktuellen internen Strukturen und demnach nicht von außen kausal bestimmt wird. Maturana beschreibt dies wie folgt:

„Strukturdeterminierte Systeme erfahren ausschließlich Veränderungen, die durch ihre Organisation und ihre Struktur determiniert sind. Diese sind entweder Zustandsveränderungen (definiert als Veränderungen ihrer internen Struktur ohne Verlust ihrer Identität) oder führen zu ihrer Auflösung (definiert als Veränderungen ihrer Struktur mit Identitätsverlust)“ (Maturana 1978: 242f.).

Aufgrund von *Strukturdeterminiertheit* sind Reaktionen eines Systems nicht vorhersehbar. Auf ein und denselben Reiz erfolgt nicht notwendigerweise dieselbe Reaktion, weil Struktur-

¹⁷ Der Begriff *Autopoiesis* („Selbsterstellung“) ist abgeleitet vom griech. *autos*: „selbst“ und *poiesis*: „schöpferische Tätigkeit, Werk, (Gedicht)“ (siehe Simon 2007a: 24).

änderungen und Lernen zu neuen Reaktionen führen können. Es existieren demnach zwischen Ereignissen in der Umwelt von Systemen und deren Verhalten keine geradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehungen; Ereignisse können Reaktionsauslöser sein, Reaktionen jedoch nicht eindeutig festlegen (siehe Simon 2007b: 25f.). „Diese Art des Wirksamwerdens, ohne dass die Wirkung vorhersehbar ist, wird als Perturbation oder Irritation bezeichnet“ (Simon 2007a: 26). Ereignisse in der Umwelt können demnach störend oder anregend wirken, wobei das System unter Maßgabe seiner internen Strukturen auf sie reagiert und auf diese Weise fähig zur Strukturänderung und zum Lernen aus Erfahrung ist. *Operationale Schließung* ist Luhmann (2002b: 22) zufolge gleichbedeutend mit autopoietischer Reproduktion und impliziert, dass sich autopoietische Systeme nur aus eigenen Produkten reproduzieren können. „Sie können keine Elemente, keine unverarbeiteten Partikel aus der Umwelt importieren (...). Auch Strukturen werden ohne operativen Kontakt zur Umwelt durch systemeigene Operationen aufgebaut und abgebaut, erinnert und vergessen. Auch und erst recht hier ist kein Import möglich“ (Luhmann 2002b: 22f.). Folglich kann die Umformung irritierender Signale aus der Umwelt nicht als bloße Verlängerung der Umwelteinwirkung verstanden werden, weil es sich nicht um eine passive Aufnahme von Umweltveränderungen im Sinne eines Importes in das System handelt (siehe Luhmann 2005a: 32). Es ist das System, das bestimmt, welche der unzähligen Reize Informationswert erlangen und welche Strukturänderungen sich aufgrund von Informationsverarbeitung vollziehen. Mit operativer Geschlossenheit wird demnach die Autonomie von Systemen bezeichnet. Während sich ein System also operativ aus seiner Umwelt ausschließt, schließt es sich beobachtend in sie ein, „(...) indem es die Differenz zur Umwelt als Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz den systemeigenen Beobachtungen zugrunde legt“ (Luhmann 1992: 77). Beobachtung wird dabei – wie oben bereits skizziert – entgegen des alltagssprachlichen Wortgebrauchs formal abstrakt begriffen als Vollzug einer Unterscheidung unter Anwendung eines Differenzschemas (Unterscheidungskriterium) (siehe Rüegg-Stürm 2003: 354). Als grundlegender Abstimmungsmodus eines Systems mit seiner Umwelt bildet Beobachtung die Grundlage der Identitätsbildung. Vereinfacht gesprochen kann ein System nur auf Ereignisse in der Umwelt reagieren, wenn es ein internes Bild von sich selbst im Unterschied zur Umwelt produziert und reproduziert, auf das es zurückgreifen kann und zu dem es Ereignisse in der Umwelt in Relation setzt. Ein selbstreferentielles System reagiert nicht auf die Umwelt an sich, sondern immer vergleichend, also auf Unterschiede reagierend. Selbstbezüglichkeit oder Selbstreferenz des Systems bilden sowohl die Voraussetzung als auch die Folge von Beobachtung (siehe Willke 1999: 14). Denn jede Feststellung einer Differenz benötigt das Festhalten eines Identischen als Vergleichsmaßstab, wobei das

„(...) primär Identische die Identität des beobachtenden Systems ist“ (Willke 1999: 14). Damit ist zugleich gesagt, dass Beobachtung nur auf Basis der Identität des beobachtenden Systems möglich ist. Bei einem geschichtlich konstituierten System muss diese Identität laufend reproduziert werden. Das Merkmal der Selbstreferenz von beobachtenden Systemen ist damit zirkulär konstruiert: Selbstreferenz ist die Bedingung der Möglichkeit der Beobachtung von selbstreferentiellen Systemen (siehe ebd.). Insgesamt kommt demnach im Blick auf das Systemische mit Luhmann ins Spiel, dass soziale Systeme nicht nur aus Kommunikationen bestehen, sondern mit den Eigenschaften der Selbstreferenz und der operativen Schließung einer Dynamik der Abschließung unterliegen, „(...) die zum Ausschluss der übrigen Welt führt und eine Logik der Differenz von Identität und Differenz etabliert“ (Willke 2004: 11). Kausale Außenwelteinflüsse sind demnach nicht möglich, zwischen System und Umwelt bestehen keine linearen Input-Output-Verhältnisse.

1.2.2.4 Ordnungsbildung durch Emergenz

Im Blick auf die drei zu den wichtigsten Quellen des Systemischen zählenden Denkrichtungen ergibt sich als deren gemeinsamer Nenner ein Phänomen, welches Willke (2004: 12) als den Kern des Systemischen bestimmt. Dieses Phänomen ist Emergenz. Emergente Ordnungen oder Eigenschaften bezeichnen Phänomene, die nicht mehr auf die Eigenschaften ihrer Elemente zurückzuführen sind. Sie lassen ein „Darüber-Hinaus“ erkennen, eine qualitative Neubildung, die sich aus der bloßen Aufsummierung der Eigenschaften einzelner Elemente nicht erklären lässt. Die Fähigkeit bzw. Eigenschaft der Emergenz von komplexen Systemen macht es für einen Beobachter demnach unmöglich, durch die Betrachtung der Teile zu Aussagen über das System als Ganzes zu gelangen. Der Gedanke der Emergenz ist in alten Traditionen tief verwurzelt,¹⁸ jedoch bestehen nach wie vor große Wissenslücken im Blick auf die Beantwortung der Frage, auf welchen Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten das Entstehen emergenter Ordnungen beruht (siehe Willke 2004: 12). Willke hält fest, dass die wesentlichste Bedingung für das Entstehen emergenter Eigenschaften die größere Komplexität auf einer höheren Systemebene ist, wobei diese zunächst nur in der Ansammlung von Elementen der niedrigeren Stufe besteht. Dennoch kann die höhere Stufe nicht sinnvoll auf die niedrigere reduziert werden. Dieses Phänomen illustriert Watzlawick (1992: 18) am Beispiel des Wassers: Auf einer höheren Ebene bzw. makroskopisch erkennt man Wasser. Auf der niedrigeren, mikroskopischen Ebene sieht man die Verbindung der Elemente Wasserstoff und Sauerstoff, aus

¹⁸ Ohne dass der Begriff der Emergenz in seinen Schriften eine explizite Erwähnung findet, führen Donath und Mettler von Meibom (1998: 23) den Gedanken der qualitativen Neubildung bereits auf Aristoteles (384-322 v. Chr.) zurück.

deren Kommunikation Wasser (H₂O) gebildet wird. Demnach führt das Zusammenwirken zweier Gase zu einer qualitativen Neubildung, zu einer Flüssigkeit. Obwohl das Element Wasserstoff und das Element Sauerstoff zusammengenommen die Ganzheit Wasser ergeben, können die Qualität und die Wirkung des Wassers nicht wieder auf beide Elemente aufgeteilt werden, wenn man sie trennt. So hält Watzlawick fest:

„Wasser ist kein ‚doppeltes Gas‘ und Wasserstoff und Sauerstoff sind keine ‚halben Flüssigkeiten‘. Auch ist es nicht möglich, etwa einen Teil der Qualität und Wirkung des Wassers seinem Bestandteil Sauerstoff zuzuschreiben und den Rest seinem anderen Bestandteil Wasserstoff. Die makroskopische Ebene kann also nicht sinnvoll auf die mikroskopische reduziert werden“ (Watzlawick 1992: 18).

Demnach reicht die Ansammlung auf einer höheren Systemebene nicht aus, sondern es kommen Willke (2004: 13) zufolge spezifische Strukturmuster und Prozesse hinzu, die sich aus den Funktionsbedingungen des Ganzen ergeben und deshalb auch nur aus der Perspektive des Ganzen verstehbar sind. Wertheimer, einer der Hauptbegründer der Gestalttheorie, beschreibt dieses Phänomen wie folgt:

„Es gibt Zusammenhänge, bei denen nicht, was im Ganzen geschieht, sich daraus herleitet, wie die einzelnen Stücke sind und sich zusammensetzen, sondern umgekehrt, wo – im prägnanten Fall – sich das, was an einem Teil dieses Ganzen geschieht, bestimmt von inneren Strukturgesetzen dieses seines Ganzen“ (Wertheimer 1925: 43).

Dies impliziert eine Art von „Unterwerfung“ der Elemente insofern als die höhere Systemebene bzw. die neue Ordnung darauf beruht, dass zunächst der Möglichkeitsspielraum der Elemente beschränkt wird. Das heißt, die eigentlich offeneren und weiteren Möglichkeiten der Elemente werden durch die Gesetzmäßigkeiten des Ganzen restringiert und das System als Ganzes erzeugt genau aus dieser Reduktion neue Möglichkeiten und Qualitäten, die wiederum über die Potentiale der Einzelelemente hinausgehen. „Diese kreative Reduktion ist der Kern von Emergenz“ (Willke 2004: 13). Dies lässt sich auch am Beispiel von Organisationen als einem Typus sozialer Systeme veranschaulichen: Organisationen strukturieren und koordinieren Einzelleistungen in einer Art und Weise, dass aus ihnen Produkte und Leistungen resultieren, zu deren Herstellung einzelne Personen nicht in der Lage wären. Diese Problemlösefähigkeit von Organisationen basiert darauf, dass sich die in ihnen arbeitenden Personen, die Mitglieder, gewissen Abstimmungszwängen und Regeln unterwerfen, sich also in ihren individuellen Möglichkeiten und Freiheiten in spezifischer Weise durch die Organisation begrenzen lassen. „Immer fordert die Bildung einer höheren, komplexeren Einheit die Begrenzung der Freiheitsgrade der Elemente, weil nur so Strukturen, Prozesse und Regeln des Gesamtsystems geschaffen und erhalten werden können“ (Willke 2004: 14f.).

Rekapituliert man abschließend den jeweiligen Beitrag, den die drei als zentrale Quellen systemischen Denkens ausgewiesenen Denkrichtungen zur Analyse und Erklärung von Emergenz leisten, so ergibt sich folgendes Bild: Die Gestalttheorie zeigt auf, dass die Ordnungsleistung des mentalen Systems als emergente Qualität der Kognition zu verstehen ist. Die Eigenschaften einzelner Synapsen und Nervenzellen scheinen keine hinreichende Erklärung für die gestaltbildenden Ordnungsleistungen zu liefern. Die Qualität der Emergenz wird erst durch das hochgradig komplexe Zusammenspiel der Myriaden von Elementen des mentalen Systems erzeugt (siehe Willke 2004: 15). Die systemische Familientherapie leistet mit ihrem Fokus auf stabile, transpersonale Kommunikationsmuster einen zentralen Beitrag dazu, deren Bildung als „(...) emergente Qualität der sprachlichen Interaktion von Personen zu verstehen“ (ebd.). Schließlich integriert die soziologische Systemtheorie nicht nur die konstruktivistischen und kommunikationstheoretischen Aspekte in spezifischer Weise in ihre Theoriearchitektur, sondern ergänzt diese Einsichten um eine Kernidee im Blick auf soziale Systeme: Die Logik der Differenz, der Kommunikationssysteme im permanenten Prozess der Grenzziehung gegenüber ihrer Umwelt folgen, ist in der Begrenzung von Möglichkeitsräumen im Sinne der Einschränkung geeigneter Kommunikation als Bedingung der Möglichkeit von Emergenz zu verstehen. So hält Willke fest: „Emergenz entsteht aus dem selbstreferentiellen Prozessieren von Differenzen“ (ebd. 2004: 15).

Im Blick auf Organisation als derjenige Typus von sozialen Systemen, der im Zentrum dieser Arbeit steht und auf den in den folgenden Abschnitten näher eingegangen wird, impliziert Emergenz ein Umdenken im Hinblick auf gewohnte Vorstellungen von Organisationen: Organisationale Merkmale und Verhaltensweisen lassen sich nicht aus den Eigenschaften der in ihnen agierenden Personen ableiten; sie lassen sich nicht aus der Summe der Eigenschaften ihrer Mitglieder erklären, sind insgesamt also nicht auf Personen reduzierbar. Vor diesem Hintergrund haben auch Veränderungsansätze nicht nur die Ebene der Person bzw. der Organisationsmitglieder, sondern auch die Ebene der Organisation in ihrer Eigenständigkeit in Rechnung zu stellen.

1.3 Soziologische Systemtheorie

Die soziologische Systemtheorie wie sie von Luhmann in seinem umfassenden Lebenswerk geprägt und durch seine Schüler bzw. Nachfolger (wie Helmut Willke, Fritz B. Simon, Dirk Baecker, Peter Fuchs) tradiert und weiterentwickelt wurde und wird, bildet den Hauptbezugspunkt der systemischen Perspektive, die es im Rahmen dieser Arbeit auf die Organisation Schule sowie die Gestaltungsansätze Schulentwicklung und Wissensmanagement zu entfalten gilt. Im vorangegangenen Kapitel wurde die soziologische Systemtheorie schon als eine zent-

rale Quelle systemischen Denkens vorgestellt. In diesem Rahmen erfolgte bereits die Einführung von grundlegenden Konzepten wie Beobachtung, Autopoiesis, Selbstreferenz, operationale Geschlossenheit und Strukturdeterminiertheit, mit denen die Merkmale komplexer Systeme und ihre Dynamik systemtheoretisch beschrieben werden. Diese Grundkonzepte werden in den folgenden Abschnitten durch die Darstellung weiterer Merkmale und Eigentümlichkeiten von sozialen Systemen, die für ein systemtheoretisches Verständnis von Organisation maßgeblich sind, ergänzt und ausdifferenziert. Zunächst wird es darum gehen, zu skizzieren, wie die soziologische Systemtheorie soziale Systeme im Verhältnis zum Menschen konzeptualisiert. Dazu wird die grundsätzliche Unterscheidung von drei Klassen komplexer Systeme eingeführt und in ihren Implikationen für die Beziehung zwischen Menschen und sozialen Systemen – oder genauer: zwischen Organisationen und ihren Mitgliedern erläutert (1.3.1). Im darauf folgenden Abschnitt gilt es, den Systemtypus Organisation zunächst im Kontext dreier Typen von sozialen Systemen zu verorten. Durch diese Typenunterscheidung wird Organisation als eigenständige Ebene gegenüber anderen sozialen Systemen ausgewiesen (1.3.2). Insgesamt wird damit durch die ersten beiden Abschnitte ein grundlegendes Verständnis von Organisation entwickelt, das letztere weder auf Individuen, noch auf Interaktionsdynamik und ebenso wenig auf gesellschaftlich vorgegebene Strukturen reduziert. Von diesem Grundverständnis ausgehend wird dann im letzten Abschnitt das soziale System Organisation in seiner Eigentümlichkeit näher beleuchtet (1.3.3). Hier taucht das Verhältnis zwischen Menschen und sozialen Systemen in einer spezifischen (sozial) reduzierten Form erneut auf und zwar in Gestalt der Beziehung zwischen Personen und Organisationen. Den Abschluss dieser Betrachtungen bildet die Entfaltung einer evolutionären Sichtweise auf Organisationen, im Rahmen derer das Schema der Organisationsdimensionen eingeführt wird. Dieses Schema wird im darauf folgenden Kapitel der systemtheoretischen Analyse der Organisation Schule zugrunde gelegt.

1.3.1 Klassen komplexer Systeme

Für die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Menschen bzw. Individuen und sozialen Systemen ist die grundsätzliche Unterscheidung der Systemtheorie in drei Klassen komplexer Systeme maßgeblich. Es wird unterschieden in:

- lebende Systeme (Organismen),
- psychische Systeme (Bewusstsein),
- soziale Systeme (Kommunikation).

Bei allen drei Klassen handelt es sich um komplexe Systeme, für die die bereits beschriebenen Merkmale der autopoietischen Reproduktionsweise, der operationalen Geschlossenheit

sowie der Strukturdeterminiertheit gelten (siehe hierzu 1.2.2.3). Demnach erschaffen sich lebende Systeme (Organismen) mittels ihrer internen biochemischen Prozesse selbst; die Grenze, die sie zur übrigen Welt ausbilden (Haut) und die sie als Einheit konstituiert, basiert auf eben diesen internen biochemischen Prozessen (siehe Maturana 1978: 280). Psychische Systeme erzeugen und reproduzieren eine Innen-außen-Differenz und eine Identität aufgrund von Bewusstseinsprozessen: Vorstellungen bzw. Gedanken und Gefühle schließen an Gedanken und Gefühle an, sie produzieren, stabilisieren und verändern sie (siehe z.B. Simon 2007a: 24; Willke 2006: 232). „Auch hier kommt es zu einer klaren Abgrenzung zwischen innen und außen, denn zum Bewusstsein eines anderen Menschen hat nur er selbst (durch Selbstbeobachtung, Erleben) direkten Zugang“ (Simon 2007a: 27). Zuletzt bestehen soziale Systeme aus Kommunikationen, sie grenzen sich über die Einschränkung geeigneter Kommunikation gegenüber der Umwelt ab und bestehen, solange Kommunikationen an Kommunikationen anschließen (siehe Luhmann 1986a: 269). Nur Kommunikation ist als Einheit sozialer Systeme in der Lage, diese zu konstituieren, weil nur sie in ihrer Vernetztheit eine Vielzahl von Akteuren bzw. Aktionen koordinieren kann (siehe Simon 2007a: 21f. u. 36).

1.3.1.1 Sinnprozessierende Systeme

Die Besonderheit der Klasse der psychischen und sozialen Systeme liegt darin, dass ihre Grenzen nicht physikalisch-räumlich bestimmt sind wie beispielsweise bei organischen Systemen, sondern sinnhaft. Die Formulierung „sinnhaft“ ist hier treffender als „sinnvoll“, weil Sinn in der systemtheoretischen Fassung nicht inhaltlich bestimmt wird, sondern immer etwas Rahmenhaftes behält. Sowohl psychische als auch soziale Prozesse spielen sich im Medium Sinn ab. Während psychische Systeme Sinn in Form von Gedanken und Vorstellungen verarbeiten, prozessieren soziale Systeme Sinn in Form sprachlich-symbolisch vermittelter Kommunikation (siehe Willke 1999: 52). Sinn „(...) bezeichnet die systemspezifischen Kriterien, nach denen Dazugehöriges und Nichtdazugehöriges unterschieden wird“ (Willke 2006: 250). Entsprechend versteht Luhmann (1971: 31) Sinn als einen Mechanismus zur Reduktion von Komplexität, der für die Orientierung psychischer und sozialer Systeme eine Selektionsleistung erbringt. Sinn nimmt nach Luhmann (1984: 92ff.; 1971) die Form aktuell/möglich an. Das heißt, dass er psychischen und sozialen Systemen nicht nur die Möglichkeit gewährt, im Moment eines Ereignisses etwas als sinnhaft zu identifizieren (und damit anderes auszuschließen), sondern gleichzeitig auf einen Horizont anschließbarer Möglichkeiten verweist (siehe auch Willke 2006: 43ff.). So formuliert Luhmann:

„Mit jedem Sinn (...) wird die unfassbar hohe Komplexität (...) appäsentiert und für die Operationen psychischer bzw. sozialer Systeme verfügbar gehalten. Sinn bewirkt dabei einerseits, dass diese Ope-

rationen Komplexität nicht vernichten können, sondern sie mit der Verwendung von Sinn fortlaufend regenerieren (...). Andererseits reformuliert jeder Sinn den in aller Komplexität implizierten Selektionszwang und jeder bestimmte Sinn qualifiziert sich dadurch, dass er bestimmte Anschlussmöglichkeiten nahelegt und andere unwahrscheinlich macht oder (vorläufig) ausschließt“ (Luhmann 1984: 94).

Die sinnhafte Orientierung psychischer und sozialer Systeme lässt sich wie folgt beschreiben (siehe hierzu Simon 2007a: 20f.; 2007b: 97f.): Indem psychische Systeme ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene richten, vollziehen sie eine Auswahl (Selektion) unter all den Erscheinungen, auf die sie ihre Aufmerksamkeit ebenso fokussieren könnten (Unterscheidung: aktuell/möglich). Sie weisen diesen Phänomenen Bedeutung zu oder sprechen sie ihnen ab und reduzieren auf diese Weise die Komplexität der Welt. Sie reagieren nicht auf alles, ihr Umweltbezug ist selektiv, basiert also darauf, dass sie nur manche Ereignisse wahrnehmen und andere ignorieren, einige Geschehnisse zur Kenntnis nehmen, andere nicht. In sozialen Systemen respektive in der Kommunikation vollzieht sich Ähnliches. Hier sind mehrere und nicht nur ein Beobachter beteiligt, die ihr Verhalten nicht nur gegenseitig wahrnehmen, sondern beobachtetes Verhalten wechselseitig interpretieren, es auf einen Sinn hin untersuchen, ihm Sinn zuschreiben. Durch die Fokussierung und Koordination der Aufmerksamkeit mehrerer Beobachter kommt es zur Kommunikation zwischen ihnen, zur Mitteilung und zum Verstehen von Informationen.¹⁹ Die Kommunikation sucht sich Themen und bindet mittels dieser (selektierten) Themen die beteiligten und als Umwelten unverzichtbaren psychischen Systeme an sich. Demnach ist auch Kommunikation (wie Wahrnehmung) ein selektives Geschehen.

„Geht man vom Sinnbegriff aus, ist als erstes klar, dass Kommunikation immer ein selektives Geschehen ist. Sinn lässt keine andere Wahl als zu wählen. Kommunikation greift aus dem je aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst erst konstituiert, etwas heraus und lässt anderes beiseite; Kommunikation ist das Prozessieren von Selektion“ (Luhmann 1984: 194).

Sowohl für psychische als auch für soziale Systeme stellt primär Sinn die Ordnungsform ihrer Welten dar (siehe Luhmann 1971b: 31). Als allgemeines Medium übernimmt Sinn für psychische und soziale Systeme die Funktion des genetischen Codes, der das Verhalten von Tieren steuert. Bei instinktgesteuerten Tieren sind Umweltereignisse nur insoweit relevant, als unter ihnen bestimmte Schlüsselreize vorkommen, die festgelegte Reaktionen hervorrufen. Demnach ist die Beziehung Tier-Umwelt einseitig determiniert; der Reaktionspielraum des Tieres ist weitgehend festgelegt und demnach gerade nicht offen und variabel, nicht im Einzelfall

¹⁹ Zur Kommunikation als konstitutives Moment des Sozialen und ihrer systemtheoretischen Konzeptualisierung siehe auch die Ausführungen in 1.2.2.2 und 1.2.2.3.

entscheidbar. Psychischen und sozialen Systemen fehlt diese genetische Fixierung und anstelle von (Überlebens-) Instinkt tritt Sinn als Orientierung und als Ordnungsform ihrer Welten (siehe Willke 2006: 39ff.). Das heißt, dass psychische und soziale Systeme zunächst und zuerst in ihrer eigenen Sinnwelt leben, auf externe Stimuli in einer nicht vorhersagbaren Weise reagieren und zudem selbst festlegen, was sie als Stimuli überhaupt bereit sind zu akzeptieren (siehe Willke 1999: 30). Letztlich erlaubt es das Steuerungskriterium Sinn psychischen und sozialen Systemen, sich unvorhersehbar, variabel und überraschend zu verhalten und zu entwickeln. Zum einen, weil Sinn immer auch Sinneswandel erlaubt und zum anderen, weil Sinn stets an den Blickwinkel des jeweiligen Systems gebunden, also systemspezifisch ist. Die sinnhafte Orientierung macht psychische und soziale Systeme zu komplexen, nicht-trivialen²⁰ Systemen, deren Umweltbezug sich nicht anhand einfacher Input-Output-Kategorien erklären lässt. Perzeption (Erleben) und Aktion (Handeln) stellen zwar einen als Input und Output unterscheidbaren Umweltbezug des Systems dar, aber beide sind über das umfassende Steuerungskriterium Sinn rückgekoppelt (siehe Willke 2006: 153). Die im Voraus nicht zu berechnende Offenheit psychischer und sozialer Systeme nimmt Luhmann auf, indem er auf einen modaltheoretischen Begriff der *Kontingenz* zurückgreift:

„Der Begriff wird gewonnen durch Ausschließung von Notwendigkeit und Unmöglichkeit. Kontingent ist etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein“ (Luhmann 1984: 152).

Als Systemeigenschaft bedeutet Kontingenz zum einen Freiheitsgrade, Spielräume und die Möglichkeit, neuartig, anders, ungewohnt zu deuten und zu agieren. Zum anderen können kontingente Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten vom jeweiligen System auch als Entscheidungszwang, belastende Verantwortung und Überforderung konflikthaft erlebt werden. Für die jeweilige Umwelt des Systems birgt seine Kontingenz die Gefahr von Erwartungsunsicherheit, Missverständnissen, Interaktionsproblemen und Enttäuschungen in sich. Aus der Perspektive der Umwelt erscheinen demnach die kontingenten Möglichkeiten des Systems als Komplexität (siehe Willke 2006: 249). Um die Kontingenz von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten auf ein handhabbares Maß zu reduzieren, haben Menschen eine Fülle von Ein-

²⁰ Der Begriff des nicht-trivialen Systems bzw. der nicht-trivialen Maschine geht auf von Foerster zurück: Während triviale Systeme sich dadurch auszeichnen, dass bei Zufuhr bestimmter Inputs auf eine zuvor festgelegte Art und Weise stets den gleichen Output hervorbringen, sind nicht-triviale Systeme in ihren Reaktionen auf externe Impulse unvorhersehbar und zugleich lernfähig, weil sie externe Ereignisse in einer Weise verarbeiten, die vom inneren Zustand des Systems abhängt. Dieser innere Zustand ist nicht statisch, sondern verändert sich im Verlauf der Geschichte eines Systems (siehe von Foerster 1992: 59-66; Luhmann 2002b: 77f.).

richtungen entwickelt wie Weltbilder, Normen, Werte, Institutionen, Rollen und andere Formen von Konventionen bis hin zur Sprache, in denen als solches nicht greifbarer Sinn „eingefroren“ ist (siehe Willke 2006: 42ff. u. 250).

1.3.1.2 Menschen als Umwelt sozialer Systeme

Die Einheit Mensch konstituiert sich entlang der Unterscheidung der oben angeführten drei Klassen von Systemen aus organischem System (Organismus, Körper) und psychischem System (Bewusstsein). Soziale Systeme als Kommunikationssysteme und der Mensch im Sinne des menschlichen Körpers einerseits und seiner Psyche andererseits bilden in der systemtheoretischen Theoriearchitektur grundsätzlich füreinander Umwelten. Demnach wird der „ganze Mensch“ entgegen der traditionellen Denkweise nicht als Teil sozialer Systeme verstanden (siehe z.B. Simon 2007a: 35ff.; Willke 2006: 232ff.; Luhmann 1984: 290ff.). Sowohl der Organismus als auch die Psyche sind zwar notwendige Voraussetzungen für das Zustandekommen von Kommunikation, diese bildet jedoch - wie bereits beschrieben - eine andere, unterscheidbare Qualität, eine emergente Ebene.²¹ Würde man von einem Teil-Ganzes-Modell und nicht von der Innen-außen-Unterscheidung ausgehen und Menschen als Mitglieder von sozialen Systemen bzw. Teilnehmer an der Kommunikation als Teil sozialer Systeme betrachten, würde ein soziales System zwangsläufig hyperkomplex, weil seine Teile (Psyche und Körper des Menschen) bereits für sich genommen hochkomplexe Systeme darstellen. Hingegen lässt die Betrachtungsweise, die die beteiligten psychischen und biologischen Systeme als Umwelten sozialer Systeme begreift, es zu, dass diese eine weitaus größere Komplexität für sich beanspruchen können (siehe z.B. Simon 2007a: 36; Willke 1999: 157). „Denn Umwelten limitieren immer nur den Freiraum autopoietischer Systeme, sie legen sie bzw. ihre Entwicklung jedoch nicht geradlinig-kausal fest“ (Simon 2007a: 36). Demnach mindert die „Auslagerung“ des Menschen in die Umwelt sozialer Systeme nicht seine Bedeutung, sondern betont sie vielmehr. So verweist Willke darauf:

„Wäre der Mensch tatsächlich ‚mit Haut und Haaren‘ Teil eines sozialen Systems, dann handelte es sich im Wortsinne um ein ‚totales System‘, etwa ein Hochsicherheitsgefängnis (...). Wird der Mensch als Person aus dem Sozialsystem herausgenommen, so schützt gerade dies seine Autonomie und Eigenständigkeit“ (Willke 1999: 157; siehe auch Kühl 2000: 212).

Die Freiheit des Denkens und Fühlens von Individuen beruht darauf, dass psychische Systeme sich der direkten Beobachtung durch andere entziehen. Solange Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken von einem Menschen nicht geäußert werden, gelangen sie nicht in die Kom-

²¹ Zu Emergenz als Kern, als zentrales Merkmal systemischer Phänomene siehe insbesondere die Ausführungen in 1.2.2.4.

munikation, sind sozial also nicht existent. Die psychischen Prozesse (Gedanken, Gefühle) des Menschen und die Kommunikationsprozesse in sozialen Systemen bilden getrennte Sphären bzw. Phänomenbereiche, die sich nicht überschneiden. Soziale Systeme erzeugen Kommunikationen, sie können nicht denken. Zwischen dem, was sich in sozialen Systemen und in individuellen Psychen ereignet, bestehen keine linearen Ursache-Wirkungs-Beziehungen (siehe Simon 2007a: 37f.).

Das Verhältnis von psychischen und sozialen Systemen, die gegenseitig füreinander Umwelten bilden, wird in der Systemtheorie dahingehend beschrieben, dass System und Umwelt füreinander Quellen ständiger und wechselseitiger Irritation²² darstellen. Die Wechselseitigkeit der Irritation impliziert, dass aus Sicht des Beobachters zweiter Ordnung²³ Anpassung sowohl auf Seiten des Systems als auch auf Seiten der Umwelt erfolgt (siehe Simon 2007b: 79). Der Umstand, dass im Blick auf psychische und soziale Systeme (Bewusstsein und Kommunikation) scheinbar aufeinander abgestimmte Entwicklungen zu beobachten sind, kann demnach nicht als Ergebnis von Durchgriffskausalitäten, also von direkten Zugriffen begriffen werden. Vielmehr resultiert aus einer gemeinsamen Geschichte, die zwei autopoietische Systeme durchlaufen und in deren Verlauf sie füreinander als relevante Umwelten fungieren und sich gegenseitig irritieren, stören oder anregen, dass das eine System die Bedingungen des anderen bestimmt, welches seinerseits die Bedingungen des anderen Systems bestimmt (siehe Simon 2007a: 39). Es lässt sich also eine Kopplung der Entwicklung feststellen: „Änderungen innen werden von Änderungen außen begleitet und umgekehrt (...). Jedes der beiden Systeme verändert im Laufe dieser wechselseitigen ‚Irritations-‘ oder ‚Lerngeschichte‘ seine internen Strukturen“ (Simon 2007b: 79). Zur Beschreibung dieser Art von System-Umwelt-Beziehung, bei der sich eine gekoppelte Entwicklung von Systemen vollzieht, übernimmt Luhmann (1984: 298f.) den Begriff der *strukturellen Kopplung* von Maturana (1975).

²² Zum Begriff der Irritation, der im Zusammenhang mit den Merkmalen der Strukturdeterminiert und operationalen Schließung von Systemen steht, siehe die Ausführungen in 1.2.2.3.

²³ Aus Sicht des Beobachters zweiter Ordnung meint in diesem Fall, dass sowohl das System als auch seine Umwelt in den Blick rücken. Ein Beobachter zweiter Ordnung nimmt nicht nur eine Unterscheidung (die bezeichnete Seite der Unterscheidung), sondern die Einheit einer Unterscheidung, in den Blick. Das Konzept der Beobachtung zweiter Ordnung beruht auf der erkenntnistheoretischen Einsicht, dass jede Beobachtung als Operation zu verstehen ist, bei der eine Unterscheidung vollzogen wird, um etwas zu bezeichnen, wobei die Beobachtung im Blick auf ihre beobachtungsleitende Unterscheidung blind ist (siehe hierzu die Ausführungen in 1.2.2.3 zum Formenkalkül Spencer Browns und der darauf basierenden Differenzlogik der Systemtheorie). Beobachtung zweiter Ordnung beobachtet getroffene Unterscheidungen selbst als Einheit, das heißt die jeweils andere Seite der Unterscheidung, die der Beobachter erster Ordnung nicht sieht, gerät in den Blick. Demnach wird im Rahmen von Beobachtung zweiter Ordnung beobachtet, wie die Beobachtung erster Ordnung zu ihren Beobachtungen kommt. Dabei gilt auch im Blick auf die Beobachtung zweiter Ordnung, die ebenfalls Unterscheidungen anwenden muss, die Annahme eines jeder Beobachtung inhärenten „blinden Flecks“ (von Foerster 1981).

Letzterer prägte den Begriff für biologische Systeme, Luhmann überträgt ihn sowohl auf die Beziehung zwischen sozialen Systemen als auch auf die Beziehung zwischen psychischen und sozialen sowie lebenden und psychischen Systemen. Mit struktureller Kopplung werden aneinander gekoppelte Strukturänderungen von Systemen bezeichnet. Im Wege struktureller Kopplung zweier Systeme irritieren sich beide gegenseitig, was Strukturänderungen (Lernen) auf beiden Seiten zur Folge hat, und limitieren darüber hinaus gegenseitig die Bandbreite ihrer jeweiligen Verhaltensmöglichkeiten. Systeme und relevante Umwelten von Systemen (andere Systeme) können demnach eine gemeinsame Koevolution durchlaufen, die darauf basiert, dass die Strukturen von Systemen in ihrer individuellen Entwicklung aneinander gekoppelt sind (siehe Simon 2007a: 40f.). Für den Fall der untrennbar miteinander verbundenen Entwicklung von psychischen und körperlichen Strukturen eines Individuums leuchtet dies unmittelbar ein. Körperliche und psychische Entwicklung lassen sich nicht losgelöst voneinander erklären (siehe Simon 2007b: 79f.). Luhmann (1984: 92 u. 367) nimmt auch im Blick auf soziale und psychische Systeme an, dass sie im Wege der gemeinsamen Koevolution entstanden sind. Er geht davon aus, dass sich Sprache und Bewusstsein koevolutiv entwickelt haben. Im Blick auf das hier in erster Linie interessierende Verhältnis von Menschen und sozialen Systemen oder genauer: von Organisationen und ihren Mitgliedern heißt strukturelle Kopplung folgendes: Mitglieder sind in der Lage, Einfluss auf die Strukturen der Organisation zu nehmen, ohne dass dabei jedoch die Wirkung der Intention entsprechen muss. Und umgekehrt haben auch Organisationen eine verändernde Wirkung auf die Psyche ihrer Mitglieder und auch hier gilt, dass Resultate der Beeinflussung nicht eindeutig antizipierbar sind. Was in der Organisation geschieht, kann psychische Folgen beispielsweise motivationaler Art für die Mitglieder haben; und umgekehrt können Mitglieder zum Beispiel aufgrund von Unzufriedenheiten Auslöser für die Veränderung organisatorischer Verhältnisse sein (siehe Simon 2007a: 40). Es ist möglich, dass sich Organisationen und ihre Mitglieder wechselseitig und reflexiv miteinander abstimmen (siehe Willke 2006: 232). Dies muss jedoch nicht der Fall sein. Denn wechselseitig und reflexiv abgestimmte Veränderungen erfordern, „(...) dass die psychische Reflexion oder Resonanz organisatorischer Verhältnisse ihrerseits eine Reflexion oder Resonanz innerhalb der Kommunikation der Organisation findet und umgekehrt“ (Simon 2007a: 40f.).

Insgesamt zeigt die systemtheoretisch gefasste Verhältnisbestimmung von Menschen und sozialen Systemen im Blick auf Organisationen und ihre Mitglieder folgendes: Einerseits impliziert das Nicht-in-die-Kommunikation-Kommen von psychischen Inhalten (Bewusstseinsinhalten), also der Umstand, dass individuelle Themen, Urteile und Wahrnehmungen

nicht vollumfänglich, sondern immer nur selektiv und ausschnittshaft in die organisationale Kommunikation gelangen, eine Entlastung für die Organisation. Sie kann der Herstellung von Handlungsfähigkeit durch Reduktion von Komplexität dienen. Andererseits birgt die operationale Trennung von psychischen und sozialen Systemen auch das Risiko in sich, „(...) dass die Kompetenzen und Fähigkeiten der Mitglieder nicht zwangsläufig zu Kompetenzen und Fähigkeiten der Organisation werden“ (Simon 2007a: 39). In diesem Zusammenhang ist die Wahrnehmungsfähigkeit besonders bedeutsam (siehe Luhmann 1993: 305). Sie impliziert eine besondere Abhängigkeit der Organisation von den psychischen Systemen ihrer Mitglieder, weil nur sie über Mittel der sinnlichen Wahrnehmung verfügen. Alles, was an Wahrnehmungen der Mitglieder nicht in die Kommunikation gelangt, nimmt die Organisation nicht wahr. Das heißt auch, dass, wenn Mitglieder Veränderungsnotwendigkeiten wahrnehmen, diese jedoch nicht thematisieren, Veränderung ausbleiben wird. Die Diskrepanz zwischen psychischen Inhalten und Inhalten der Kommunikation kann dazu führen, dass in der Kommunikation nicht hinreichend komplexe Wirklichkeitskonstruktionen erzeugt werden (siehe Simon 2007a: 38f.). Organisationen können hochgradig intelligente Menschen beschäftigen, deren Intelligenz jedoch nicht zwangsläufig in den organisationalen Kommunikationsprozessen und -strukturen eine Entsprechung findet (siehe Willke 2004; 2001a). In diesem Sinne können Organisationen „blöder“ (Simon 2006) oder „dümmer“ (Willke 1997) sein als ihre einzelnen Mitglieder.

1.3.2 Typen sozialer Systeme

Für ein Verständnis von Organisation, das nicht nur davon absieht, die Organisation auf Individuen zu reduzieren, sondern zudem die Eigenständigkeit der organisationalen Ebene gegenüber gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen und Interaktionsdynamiken in Rechnung stellt, ist die Differenzierung zwischen unterschiedlichen sozialen Systemen maßgeblich. In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass Kommunikationen die Grundelemente sozialer Systeme bilden. Sämtliche soziale Systeme sind demnach Kommunikationssysteme, wobei Luhmann (1981) drei Typen sozialer Systeme unterscheidet, die da sind:

- Interaktion,
- Organisation,
- Gesellschaft.

Organisationssysteme lassen sich demnach von Interaktionssystemen unterscheiden, beide wiederum bilden Bestandteile des umfassenden Sozialsystems Gesellschaft. Die drei Typen sozialer Systeme bilden füreinander emergente Ordnungsniveaus – die Ordnung von keinem der Typen kann auf die eines anderen zurückgeführt werden, sie besitzen je ihre eigenen

Struktureigenschaften (siehe Luhmann 2005b: 58f.). Im Kern ist das im Falle der *Interaktion* die Anwesenheit der Kommunizierenden. Im Fall der *Organisation* besteht die eigene Struktureigenschaft im Prozessieren von Entscheidungen, durch welche aufgrund ihrer Aktenförmigkeit die Kommunikation unter Abwesenden ermöglicht wird. Im Falle der *Gesellschaft* bilden die über die Gesamtheit aller kommunikativen Ereignisse sich einstellenden Differenzierungserfordernisse die spezifische Struktureigenschaft dieses Systemtyps (siehe Simon 2007b: 100ff.). Auf die drei Typen sozialer Systeme soll im Folgenden näher eingegangen werden.

1.3.2.1 Gesellschaft

Der Begriff Gesellschaft meint die Gesamtheit aller Kommunikationen, das heißt, dass Kommunikation außerhalb von Gesellschaft nicht existiert und sich innerhalb von Gesellschaft Interaktions- und Organisationssysteme voneinander unterscheiden lassen (siehe Simon 2007b: 99). „Die Gesellschaft selbst ist kein System in der Gesellschaft, und sie ist kommunikativ unerreichbar“ (Luhmann 2002b: 124). Als Kennzeichen moderner Gesellschaften formuliert Luhmann den Primat *funktionaler Differenzierung* (siehe z.B. Luhmann 2005b). Funktionale Differenzierung bedeutet, dass sich Gesellschaft nicht mehr auf Einheit, sondern nur noch auf Differenzen hin beobachten lässt. Das Ganze besteht nicht mehr aus einer Vielzahl gleicher oder ähnlicher Einheiten wie Familien, Clans oder Gruppen, sondern aus einer Vielzahl unterschiedlicher, spezialisierter gesellschaftlicher Teilsysteme (z.B. Erziehungssystem, Wirtschaftssystem, Rechtssystem, Wissenschaftssystem), die voneinander abhängen und für die Gesellschaft jeweils exklusiv eine spezifische Funktion übernehmen (siehe Luhmann 2002b: 124). Eine funktional differenzierte Gesellschaft splittert sich demnach in verschiedene Kontexte auf, in denen bestimmte gesellschaftlich anfallende Probleme im Alleingang gelöst werden. Die systemspezifischen funktionalen Logiken der gesellschaftlichen Teilsysteme sortieren mittels zweiwertiger Codes aus, welche selbst produzierten kommunikativen Ereignisse sie sich zurechnen und welche nicht. So selektiert beispielsweise das Erziehungssystem Themen und Inhalte für Erziehungs- und Bildungskommunikation anhand der Leitdifferenz vermittelbar/nicht vermittelbar, das Rechtssystem beobachtet seine Umwelt mit der Leitunterscheidung Recht/Unrecht, das Wirtschaftssystem spannt seine Weltsicht mit dem binären Code Zahlung/Nichtzahlung auf und das Wissenschaftssystem operiert anhand der Unterscheidung wahr/unwahr. Nach Luhmann existiert innerhalb der Teilbereiche einer hoch spezialisierten Gesellschaft keine Hierarchie, da keines der jeweiligen Teilsysteme sich durch ein anderes ersetzen lässt.

1.3.2.2 Interaktion

Neben Gesellschaft beschreibt Luhmann mit *Interaktion* einen weiteren Typus sozialer Systeme. Für Interaktion ist kennzeichnend, dass sie auf körperliche Anwesenheit und wechselseitige Wahrnehmung der Kommunikationspartner angewiesen ist. Die Mindestbedingungen für die Entstehung von Interaktion als System bilden Anwesenheit und reflexive Wahrnehmung. Die Grundsituation der Interaktion ist dadurch gekennzeichnet, dass sich Beobachter gegenseitig wahrnehmen und zugleich wahrnehmen, dass sie vom jeweils anderen wahrgenommen werden. Dabei hat jeder die Möglichkeit, das wahrgenommene Verhalten des jeweils anderen auch anders zu deuten und sich jeweils anders zu verhalten (siehe Simon 2007b: 95 u. 100f.). Den Umstand, dass Kontingenz²⁴ auf beiden Seiten besteht, bezeichnet Luhmann mit dem auf Parsons zurückgehenden Begriff der doppelten Kontingenz und formuliert: „Soziale Systeme entstehen nur dadurch, dass beide Partner doppelte Kontingenz erfahren und dass die Unbestimmbarkeit einer solchen Situation für beide Partner jeder Aktivität, die dann stattfindet, strukturbildende Bedeutung gibt“ (Luhmann 1984: 154). Wenn man wahrnimmt, dass man wahrgenommen wird und zugleich auch die Wahrnehmung des Wahrgenommenwerdens wahrnimmt, muss man davon ausgehen, dass das eigene Verhalten als darauf eingestellt interpretiert wird. Das eigene Verhalten wird dann, unabhängig davon, ob die Person dies möchte oder nicht, als Mitteilung von Information aufgefasst, das heißt verstanden, wobei mögliches Missverstehen in dieser Konzeptualisierung von Verstehen eingeschlossen ist (siehe z.B. Simon 2007b: 100f.). Aus reflexiver Wahrnehmung resultiert die Notwendigkeit, Verhalten als soziales Verhalten, also als Kommunikation, zu kontrollieren (siehe Vanderstraeten 2004: 56). Explizite Kommunikation kann an wahrnehmungsbasierte Verhaltensabstimmung anschließen und diese durch Klärung und Abgrenzungen ergänzen. „Wahrnehmung bereitet das Terrain vor, auf dem dann meist sprachliche Kommunikation abläuft. Ein Interaktionssystem kommt mithin als ein ‚Doppelprozess von Wahrnehmung und Kommunikation‘ (Luhmann 1984: 563) zustande“ (Paetow 2005: 48f.). In Interaktionssystemen ist die Funktion wechselseitiger Wahrnehmung zentral für die Fortsetzungen der Kommunikation. Was als sozial relevant gilt, wird hier durch die Anwesenden bestimmt. Das heißt auch, dass jede spezifische Interaktionsordnung Entscheidungen darüber, wer und was als anwesend gilt, sich selbst vorbehält. „Teilnahme und Einbeziehung werden durch die Kommunikation geregelt und zwar meistens durch die Kommunikation unter den gerade Anwesenden. Die Interaktionsordnung ist ein emergentes Geschehen, eine Realität sui generis. Sie bildet autonom und eigengesetz-

²⁴ Zum Begriff der Kontingenz in der Systemtheorie siehe die Ausführungen zu sozialen und psychischen Systemen als sinnbasierten und sinnkonstituierenden Systemen in 1.3.1.1.

lich ihre Grenzen aus“ (Vanderstraeten 2004: 55). Da Gesellschaft einerseits die Voraussetzung für Interaktion bildet und Interaktionsepisoden andererseits zu ihrer Realisierung beitragen, muss zwischen beiden unterschieden werden. Interaktion und Gesellschaft lassen sich nicht aufeinander reduzieren (siehe Luhmann 1987b).

1.3.2.3 Organisation

Den dritten Typus sozialer Systeme neben Gesellschaft und Interaktion bildet die *Organisation*. Sie ist der einzige Typus sozialer Systeme, der kollektiv handeln und entscheiden kann. Weder ganze Gesellschaften noch Interaktionssysteme sind dazu in der Lage. Organisationssysteme können im Gegensatz zur kommunikativ nicht erreichbaren Gesellschaft mit ihrer Umwelt kommunizieren. Zudem und im Gegensatz zu Interaktionssystemen ermöglichen sie die Kommunikation unter Abwesenden (z.B. durch Formen der Schriftlichkeit, aktenförmige Entscheidungen, versendete Dienstanweisungen, Telefon, Computer etc.). In einer funktional differenzierten Gesellschaft erhalten Organisationen ihre charakteristische Färbung durch das jeweilige gesellschaftliche Teilsystem (z.B. Wirtschaftssystem, Erziehungssystem), dem sie primär zuzuordnen sind (siehe Luhmann 1998: 678). Über die Zugehörigkeit erschließt sich die grundlegende gesellschaftliche Funktion, die von einer Organisation zu erfüllen ist, wobei die jeweiligen konkreten Aufgaben einer Organisation innerhalb dieser (gesellschaftlichen) Funktion sehr spezifisch und unterschiedlich sind (siehe Grossmann & Heintel 2000: 52). Die Entstehung von Organisationen als Resultat gesellschaftlicher Evolution erklärt sich aus der durch sie verfügbaren Möglichkeit von Arbeitsteilung. Denn letztere ist für das Erzielen geordneter Resultate auf die Koordination und Synchronisation von Tätigkeiten angewiesen (siehe Simon 2007b: 101). „Das ist am ehesten dadurch zu erreichen, dass Aufgaben definiert, unterschiedliche Rollen und Kommunikationswege festgelegt werden“ (ebd.). Organisationen haben immer damit zu tun, dass Unterschiedliches in ihnen aufeinander bezogen wird. Die Organisierung von Unterschiedlichem lässt sich daran erkennen, was durch Interaktion im Sinne einfacher Handlungskoordination nicht mehr regelbar ist (siehe Nassehi 2008: 84f.). Einfache Handlungskoordination ist überwiegend abhängig davon, „(...) dass entweder alle das Selbe tun oder zumindest Unterschiedliches so aufeinander bezogen werden kann, dass entweder am selben Problem gearbeitet wird oder aber die wechselseitige Kontrolle und Wahrnehmung nicht bei der Erfüllung der eigenen Aufgabe stört“ (Nassehi 2008: 84). Die parallele und voneinander getrennte Bewerksstellung von verschiedenen Tätigkeiten kann nicht auf die Faktizität von Anwesenheit abstellen und es müssen Entscheidungen getroffen werden. Der organisatorischen Praxis bedarf es demnach, um unterschiedliche Tätigkeiten, die gleichzeitig anderswo bewerksgestellt werden, aufeinander beziehen zu können (siehe ebd.:

84f.). Für eine nähere Bestimmung dessen, was Organisation als Typus sozialer Systeme kennzeichnet, ist entsprechend der differenztheoretischen Sichtweise der Systemtheorie²⁵ nicht die Frage zu stellen, *was* eine Organisation ist, sondern *wie* eine Organisation die Differenz zwischen sich selbst und der Umwelt operative erzeugt, denn: „Ein Organisationssystem existiert nur dann, wenn es sich von seiner Umwelt unterscheidet“ (Luhmann 2000: 36). Als grundlegende Kommunikationsoperation, die Organisationen verknüpfen, um so die Differenz zwischen System und Umwelt zu erzeugen und aufrecht zu erhalten, bestimmt Luhmann die Entscheidung:

„Organisationen entstehen und reproduzieren sich, wenn es zur Kommunikation von Entscheidungen kommt und das System auf dieser Operationsbasis operativ geschlossen wird. Alles andere – Ziele, Hierarchien, Rationalitätschancen, weisungsgebundene Mitglieder oder was sonst als Kriterium für Organisation angesehen worden ist – ist demgegenüber sekundär und kann als Resultat der Entscheidungsoperationen des Systems angesehen werden. Alle Entscheidungen des Systems lassen sich mit hin auf Entscheidungen des Systems zurückführen“ (Luhmann 2000: 63).

Entscheidungskommunikation in Organisationen absorbiert insofern Unsicherheit als sie (vorübergehend und hinreichend) Eindeutigkeit schafft. Sie bestimmt, wer was auf welche Weise tut und legt sich damit darauf fest, was künftig noch erwartbar und wieder entscheidbar ist (siehe Luhmann 2000: 183ff.). Auf diese Weise stabilisiert sie Erwartungen sowie Erwartungserwartungen, beschleunigt und vereinfacht insbesondere im Vergleich zu Interaktionssystemen, deren Kommunikationsmuster weniger stabil sind, die Kommunikation.

Die auf die Entscheidung zur Gründung einer Organisation folgende Entscheidung, an die sich im Prozess des Organisierens eine Unmenge weiterer Entscheidungen anschließen, bildet die Entscheidung zur Mitgliedschaft, welche wiederum selbst nur durch Entscheidungen verloren gehen bzw. aufgelöst werden kann. Die Mitgliedschaft in einer Organisation betrifft dabei nicht die gesamte Person, sondern nur spezifische Verhaltensausschnitte, aus denen sich die Mitgliedsrolle als ein Bündel von Verhaltenserwartungen zusammensetzt (siehe z.B. Nassehi 2008: 98; Simon 2007a: 41ff.). Der Mensch wird nicht mit all seinen physischen und psychischen Fähigkeiten, sondern nur selektiv und begrenzt für die Erfüllung organisationaler Funktionen benötigt. Durch sein spezifisches Verhalten, zu dem ihn beispielsweise seine Fachkompetenz befähigt, muss er bestimmte Teilaspekte eines größeren organisierten Prozesses realisieren (siehe Simon 2007b: 102). Mitglieder sind – wie bereits erläutert – nicht als Elemente, sondern als Umwelt von Organisation zu verstehen, jedoch über ihre Rollen mit der Organisation verknüpft. Sie „(...) sind an Entscheidungen beteiligt, und zwar präzise in ihrem

²⁵ Zur differenztheoretischen Grundlegung der Systemtheorie siehe vor allem die Ausführungen in 1.2.2.3.

Rollenaspekt als Adressaten bestimmter, systemspezifischer Erwartungen“ (Willke 1999: 153). Mitgliedschaft ist an die Akzeptanz von Leistungspflichten sowie von gewissen Einschränkungen des persönlichen Freiraums gebunden. Durch die Einführung von Mitgliedschaft löst die Organisation das Problem der doppelten Kontingenz:

„Organisation ist, wie die Gesellschaft selbst und wie Interaktion auch, eine bestimmte Form des Umgangs mit doppelter Kontingenz. Jeder kann immer auch anders handeln und mag den Wünschen und Erwartungen von anderen entsprechen oder auch nicht – aber nicht als Mitglied einer Organisation“ (Luhmann 1997: 829).

Die spezifische Struktureigenschaft von Organisationen liegt in der Bindung der Kommunikation an die über Mitgliedschaftsregeln formalisierten Verhaltenserwartungen (siehe Kuper 2004: 122). Organisationen sind insofern formal als sie bestimmte Mitgliedschaftsbedingungen aussondern in Form von ausdrücklich unterstrichenen (mit dem Organisationszweck verbundenen) Erwartungen, denen man sich nicht widersetzen kann, ohne die eigene Mitgliedschaft zu gefährden (siehe Luhmann 1995: 36ff.). Durch Formalisierung werden so in bestimmter Weise die Grenzen der Organisation definiert. Formale Organisation als Komplex von an die Mitgliedschaft geknüpften Erwartungen bestimmt die Struktur eines Organisationssystems. „Der Strukturbegriff bezieht sich dabei auf Situationen des Wählens und Vorziehens, auf Entscheidungen und nicht auf ein bloßes Kopieren richtiger Vorstellungen im faktischen Verhalten; er impliziert also nicht eine präzise Vorzeichnung bestimmter Handlungen“ (Luhmann 1995: 272). Organisationen schränken demnach Handlungsmöglichkeiten ein, ohne sie zu determinieren, indem sie ihren Mitgliedern formal nachvollziehbare Handlungsmuster abverlangen. Gerade hierdurch eröffnen sie aber auch wieder Handlungsmöglichkeiten bzw. Handlungsfähigkeit, denn indem ein Mitglied weiß, was zu tun ist, weiß es auch genau, was nicht zu tun ist. Handlungsermöglichung und Handlungsermächtigung gehen in Organisationen miteinander einher (siehe Nassehi 2008: 83 u. 89).

1.3.3 Organisation als soziales System

In den vorangegangenen Abschnitten des Kapitels 1.3 wurde bereits ein grundlegendes Verständnis von Organisation als soziales System vermittelt. Die Grundzüge dieses Verständnisses sollen einleitend nochmals rekapituliert werden, bevor in den folgenden Abschnitten die Eigentümlichkeit von Organisationen unter zwei spezifischen Gesichtspunkten näher beleuchtet wird: Organisation gehört als soziales System einer Klasse komplexer Systeme an, die durch die Merkmale der Selbstreferenz, Selbstreproduktion, operationalen Geschlossenheit und Strukturdeterminiertheit gekennzeichnet sind. Gemeinsam mit psychischen Systemen ist

sozialen Systemen die Sinnbasierung und -konstituierung. Die Sinnbasiertheit bringt nicht nur einen selektiven Umweltbezug, sondern auch eine Variabilität und Offenheit mit sich, die das Verhalten bzw. die Reaktionen dieser Systeme auf Umweltereignisse unvorhersehbar macht. Soziale Systeme und der Mensch, der als Einheit zweier ebenfalls komplexer Systeme (Organismus und Psyche) begriffen wird, bilden gegenseitig füreinander Umwelten. Mit der „Auslagerung“ des Menschen in die Umwelt sozialer Systeme werden ihm zum einen größere Freiheitsgrade im Verhältnis zu sozialen Systemen konzidiert. Zum anderen verkompliziert diese Verhältnisbestimmung auch die Möglichkeiten der wechselseitigen Einflussnahme von sozialen Systemen und Menschen respektive von Organisationen und ihren Mitgliedern. So können weder soziale Systeme den Menschen bzw. seine Entwicklung geradlinig-kausal festlegen, noch kann der Mensch in dieser Weise auf soziale Systeme und ihre Genese Einfluss nehmen. Vielmehr bilden beide füreinander Quellen ständiger Irritation, die auf beiden Seiten zu Strukturänderung und Lernen führen kann, ohne dass jedoch die Intention auf der einen der Wirkung auf der anderen Seite entsprechen müsste. Organisationen als Kommunikationssysteme bilden jedoch nicht nur eine eigenständige Ebene gegenüber Individuen, sondern sind auch gegenüber anderen Typen sozialer Systeme abzugrenzen. Sowohl gegenüber der Gesellschaft als umfassendem Sozialsystem als auch gegenüber Interaktionssystemen, die auf Anwesenheit und wechselseitige Wahrnehmung der Kommunikationspartner angewiesen sind, zeichnen sich Organisationen dadurch aus, dass sie zu kollektivem Handeln und Entscheiden in der Lage sind. Sie können im Gegensatz zur kommunikativ nicht erreichbaren Gesellschaft mit ihrer Umwelt kommunizieren und ermöglichen im Gegensatz zu Interaktionssystemen die Kommunikation unter Abwesenden. Die kommunikative Basisoperation auf Grundlage derer Organisationen in der Lage sind, weitaus stabilere Kommunikationsmuster zu erzeugen als Interaktionssysteme, bildet die Entscheidung. Selbst erzeugte Entscheidungen sind die organisationspezifische Ausprägung der Kommunikation; Entscheidungen bilden die elementaren Einheiten bzw. die selbstreferentiellen Elemente im Prozess des Organisierens, auf Grundlage derer Organisationen entstehen, sich reproduzieren und gegenüber ihrer Umwelt abgrenzen. Die zwei Gesichtspunkte, unter denen die Organisation im Folgenden näher betrachtet werden soll, bilden zum einen organisationspezifische Strukturen, mittels derer sich Organisationen von ihrer Umwelt abgrenzen. Da diese das Produkt von Entscheidungen sind, schließt der auf den Strukturaspekt von Organisationen bezogene Abschnitt unmittelbar an die zuletzt getroffenen Aussagen zu Organisationen als entscheidungsbasierte Sozialsysteme an (1.3.3.1). Zum anderen soll Organisation unter dem Aspekt analytisch unterscheidbarer Dimensionen der Systembildung betrachtet werden. Dazu wird zunächst eine evolutionäre Sicht auf soziale

Systeme entfaltet, denn den Ausgangspunkt des Schemas der Organisationsdimensionen bilden die unterschiedlichen evolutionären Stufen der Systembildung, die zu verstehen sind als Problemlösungen im Blick auf die Auseinandersetzung eines Systems mit seiner Umwelt (1.3.3.2). Im Anschluss an die Rekonstruktion der evolutionären Entwicklung von sozialen Systemen werden die in diesem Rahmen noch recht abstrakten Dimensionen der Systembildung für den Fall der Organisation konkretisiert. Die Betrachtung der Organisation entlang der Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen bildet den Abschluss des Gesamtkapitels zur Einführung in die systemische Perspektive (1.3.3.3). Das Schema der Organisationsdimensionen, die unterschiedliche Bereiche und Aktivitäten von Organisationen repräsentieren, fungiert im weiteren Verlauf der Arbeit als zentrales Beobachtungs- und Systematisierungsinstrument: Es bildet zum einen die Grundlage für die Organisationsanalyse von Schule. Zum anderen dient es sowohl als Rahmen für die Verortung von Schulentwicklungsmaßnahmen in der Organisation Schule als auch als Rahmen für die Verortung von Ansatzpunkten des Wissensmanagements in der Schulentwicklung. Zuletzt werden auch die Befunde der empirischen Untersuchung, die den Anschluss der Arbeit bildet, entlang dieses Schemas systematisiert, referiert und diskutiert.

1.3.3.1 Entscheidung und Entscheidungsprämissen

Entscheidung wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt als Basisoperation von Organisationssystemen bestimmt (siehe 1.3.2.3). Dass die Reproduktion von Organisationen ausschließlich auf Entscheidungen basiert, heißt nicht, dass in Organisationen ständig entschieden werden muss und ausschließlich dieser Kommunikationstyp vorkommt. Es lassen sich ebenso informale Kommunikation, Interaktion, Kultur und andere Phänomene in Organisationen verzeichnen. Aber aus dem Blickwinkel der Kommunikationsprozesse in der Organisation – nicht etwa aus der Perspektive eines externen Beobachters – muss sich sämtliches Geschehen in Organisationen als Entscheidung, die an frühere Entscheidungen anschließt und weitere ermöglicht, darstellen bzw. rekonstruieren lassen. In der Eigenperspektive von Organisationen wird nur relevant, was zum Gegenstand von Entscheidungen wird (siehe Tacke 2004: 27; Baecker 1999: 145). Auf den Entscheidungsbegriff und darauf, was einer Organisation ihre distinktive Individualität, ihre Einzigartigkeit verleiht, soll im Folgenden näher eingegangen werden. *Entscheidungen* sind zunächst als Reaktionen auf die in der Organisation etablierten Erwartungen zu verstehen (siehe Willke 2006: 152). Luhmann bestimmt Entscheidung noch präziser:

„Eine Entscheidung liegt dann vor, wenn und soweit die Sinngebung einer Handlung auf eine an sie gerichtete Erwartung reagiert. Eine Handlung ist ihrerseits erwartungsorientiert, dadurch entsteht aber

kein Entscheidungsdruck, dieser ergibt sich erst, wenn die Erwartung auf die Handlung oder ihr Unterbleiben zurückgerichtet wird, wenn sie selbst erwartet wird. Dann schafft die Erwartung die Alternative von Konformität oder Abweichung und dann hat man zu entscheiden“ (Luhmann 1984: 400).

Demnach sind Entscheidungen als auf gerichtete Erwartungen Bezug nehmende Handlungen zu verstehen, die darauf basieren, dass Handlungsalternativen existieren bzw. konstruiert werden. Entscheidung ist eine Zwei-Seiten-Form in dem Sinne, dass das eine oder etwas anderes getan wird, weshalb es ohne Alternativen keine Entscheidung gibt (siehe Simon 2007a: 66). Entscheidungen in Organisationen sind somit stets kontingent, sie können so oder auch anders ausfallen. Dennoch ist es nicht beliebig, wie in Organisationen entschieden wird. Entscheidungen sind abhängig von Strukturen, die ebenfalls Produkt von Entscheidungen sind. Um sich als eigenständiges System zu bilden, müssen Organisationen über Strukturen entscheiden können. Dabei sind Systemstrukturen zu verstehen als *Entscheidungsprämissen*.²⁶ Die Unterscheidung zwischen Entscheidungen und Entscheidungsprämissen ermöglicht eine doppelte Schließung des Systems auf operativer und auf struktureller Ebene, und doppelte Schließung bildet generell eine Bedingung für Reflexion²⁷ (siehe Luhmann 2000: 9f. u. 327; siehe auch Tacke 2004: 27f.). Entscheidungsprämissen legen als Erwartungen nicht fest, wie im Einzelnen entschieden wird, sie determinieren Entscheidungen nicht, dienen jedoch dazu, den Spielraum für eine Mehrzahl von Entscheidungen gleichsinnig einzuschränken. Durch Entscheidungen über Entscheidungsprämissen können somit Entscheidungskosten eingespart werden (siehe Luhmann 2000: 222f.). Insgesamt versteht Luhmann (2000: 154) unter Entscheidungsprämissen den Beobachtungsrahmen der konkreten Entscheidung, der die Einzigartigkeit des sich dadurch abgrenzenden Systems bestimmt. Durch die Fixierung von Entscheidungsprämissen wird vor allem bestimmbar, welche Entscheidungen als Entscheidungen zum System gehören und welche nicht.²⁸ Im Einzelnen wird „(...) mit ‚Prämisse‘ ausgedrückt, dass es sich um Voraussetzungen handelt, die bei ihrer Verwendung nicht mehr geprüft werden; oder besser: dass zwar die Relevanz für das anstehende Problem, nicht aber die Wahrheit der Prämisse eine Rolle spielt“ (ebd.: 222). Dass sich der Geltungsbereich von Entscheidungsprämissen ausschließlich auf ein Organisationssystem beschränkt, ist automatisch dadurch gesichert, dass sie auf Entscheidungen desselben Systems rückführbar sind. Die für die Abgrenzung

²⁶ Das Konzept der Entscheidungsprämissen geht ursprünglich auf Herbert A. Simon (1997 (1957)) zurück. Luhmann (2000) nimmt eine Ausweitung dieses Konzepts vor, auf seine Überlegungen wird hier referiert.

²⁷ Auf Luhmanns Konzept der Reflexion wird in 1.3.3.2 näher eingegangen.

²⁸ Damit sind weder Fehler noch Zweifel ausgeschlossen, insgesamt wird jedoch durch die Festlegung von Entscheidungsprämissen und ihre permanente Justierung „(...) ein Rahmen gesetzt, in dem eine Organisation ihre Welt konstruieren, Informationen verarbeiten und immer neu Unsicherheit in Sicherheit transformieren kann“ (Luhmann 2000: 238).

eines Systems gegenüber seiner Umwelt konstitutive Erzeugung und Beanspruchung von Einzigartigkeit beruht auf eben dieser Rückführbarkeit von Entscheidungsprämissen auf system-eigene Entscheidungen:

„Dass es in der Umwelt möglicherweise gleichartige Prämissen (...) gibt, kann vom System aus als bloße Gegebenheit oder Zufall behandelt werden. Damit wird erreicht, dass vorausgesetzt wird, dass die Orientierung des Systems sich von anderen Systemen in der Umwelt unterscheidet und ihm eine distinktive Individualität verleiht“ (Luhmann 2000: 224).

Im Einzelnen differenziert und konkretisiert Luhmann Entscheidungsprämissen (Strukturaspekte von Organisationen), die ihrerseits auf Entscheidungen zurückgehen, in drei Arten, die da sind:

- Programme,
- Kommunikationswege,
- Personal.²⁹

Programme: Zunächst können Programme als Regeln bezeichnet werden, die für mehr als nur eine Entscheidung gelten. Sie legen regulative Bedingungen für richtiges (oder im anderen Fall fehlerhaftes) Entscheiden fest (siehe Luhmann 2000: 225ff.). Programme im Sinne von abzuarbeitenden Handlungsschritten lassen sich umso genauer vorschreiben, je präziser und technisch genauer eine Aufgabe definiert werden kann. Von der Genauigkeit der Programmierung bzw. Programmierbarkeit hängt wiederum ab, wie groß bzw. gering der aktuelle Entscheidungsbedarf ist. Eine genaue Vorgabe der „richtigen“ Handlungsalternative macht eine Entscheidung obsolet (siehe Simon 2007a: 71). Im Blick auf Programme lassen sich zwei Typen und zwar Konditional- und Zweckprogramme unterscheiden: *Konditionalprogramme* folgen dem „Wenn-dann“-Schema und setzen damit primär beim Input an. Sie regeln nicht Ergebnisse, sondern Anlässe des Entscheidens: Immer dann, wenn eine Lehrkraft wegen Krankheit ausfällt, eine Exkursion stattfindet, Schüler gegen die Hausordnung verstoßen, Eltern oder andere Umwelten Ansprüche artikulieren, dann sind Entscheidungen zu treffen, die programmatischen Regulativen zu entsprechen haben. *Zweckprogramme* hingegen dienen dem Erreichen eines Ziels und setzen damit primär beim Output an. Sie legen Outputs (Ziele, Wirkungsvorstellungen) als Regulative fest, für die Mittelentscheidungen getroffen werden müssen. Die Zweckprogrammierung entspricht dabei nicht dem klassischen Verständnis von

²⁹ Welche Entscheidungen als Entscheidungen zum System gehören, ergibt sich demzufolge zum einen aus der Rekrutierung von Personen in Stellen (Personal), aus der Bezugnahme auf Programme (Regeln), welche die Bedingungen der sachlichen Richtigkeit von Entscheidungen festlegen und zudem aus der Eingliederung der Kommunikation in anerkannte Kompetenzen und Kommunikationswege (siehe Luhmann 2000: 238).

Organisationen, demzufolge Organisationen einem Zweck dienen und selbst nur die arbeitsteilige Mobilisierung der Mittel darstellen. Zweckprogramme bilden nicht nur einen von zwei Programmtypen, sondern sind zudem lediglich einer von drei Strukturaspekten der Organisation (siehe Tacke 2004: 28).

„Bei den Programmformen (...) handelt es sich um die Einführung einer künstlichen Unterscheidung, die nicht vorgefunden wird, sondern im System selbst konstruiert und durch Entscheidung verbindlich gemacht werden muss. Konditionalprogramme unterscheiden zwischen Bedingungen und Konsequenzen, Zweckprogramme zwischen Zielen und Mitteln“ (Luhmann 2000: 261).

Der Programmbegriff kennzeichnet demnach die entscheidungsbasierten Selbstfestlegungen einer Organisation, die im Sinne einer Zielsetzung (Zweckprogrammierung) oder bestimmter Verfahrensschritte (Konditionalprogrammierung) getroffen werden. Programme dienen insgesamt der Herstellung von Verbindlichkeit des Handelns und der Kommunikation über die Unterschiedlichkeit von Situationen und individuellen Präferenzen hinweg (siehe Kuper 2001b: 71). Nicht alle Fragen, die Entscheidungsbedarf produzieren, sind vorhersehbar, auf die eine oder andere Art programmier- oder regelbar und lassen sich in Handbüchern oder Verhaltenscodices festsetzen und normieren (siehe Simon 2007a: 71). Auf diesen Umstand nehmen andere Entscheidungsprämissen Bezug, die der Ergänzung oder sogar der Ersetzung detaillierter Programmierung dienen können, und zwar Kommunikationswege und Personal.

Kommunikationswege: Die zweite Art von Entscheidungsprämissen bezieht sich auf die Eingliederung der Kommunikation in anerkannte Kompetenzen und Kommunikationswege (siehe Luhmann 2000: 238). Auch Kommunikationswege strukturieren Entscheidungsmöglichkeiten vor, sie ermöglichen die Generalisierung von Verhaltenserwartungen und Adressierbarkeit.

„Über Entscheidungsprämissen können auch Kommunikationswege vorgeschrieben werden, die eingehalten werden müssen, wenn die Entscheidung als eine solche in der Organisation Anerkennung finden soll. Dabei kommt es auf die als Entscheidungsprämissen festgelegten Kompetenzen an, vor allem die Weisungsbefugnis, aber auch das Recht, angehört zu werden. Oft nennt man gerade diesen Ausschnitt der Selbstregulierung eines Organisationssystems ‚formale Organisation‘“ (Luhmann 2000: 225).

Dieser Strukturaspekt von Organisationen umfasst auch die Hierarchiebildung. Asymmetrische Über- und Unterordnungs- sowie symmetrische Gleichstellungsbeziehungen bilden als formale Struktur der Organisation für den jeweiligen Stelleninhaber die Prämisse seiner Entscheidung. Losgelöst von der Person des Inhabers einer Stelle wird die Zuständigkeit (Kompetenz) durch die formale Position bestimmt. Die Bestreitung des klassischerweise mit Kommunikationswegen assoziierten „Dienstweges“ oder die Einschaltung höherer Instanzen er-

möglichen beispielsweise bei Abteilungskonflikten, die auf divergierenden Zielvorstellungen beruhen, dass die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Organisation wieder hergestellt werden kann (siehe Simon 2007a: 72).

Personal: Zuletzt betrifft die Entscheidung über Entscheidungsprämissen die Regulierung des Personaleinsatzes, die sowohl ad hoc als auch durch die Zuteilung von Personen an Funktionen oder Stellen erfolgen kann. Personen werden ähnlich wie Programme als Entscheidungsprämissen für Entscheidungen gewählt. Denn ihre Auswahl liegt – zumindest in der offiziellen Selbstdarstellung der Organisation – darin begründet, dass man annimmt, dass sie sich für bestimmte Aufgaben eignen (siehe Luhmann 2000: 225). Erwartungsenttäuschungen in dieser Hinsicht können schon allein deshalb nicht vermieden werden, weil „(...) von der Person keine sicheren Erkenntniswege in die Tiefe des psychischen Systems führen“ (Luhmann 1984: 430). Mit der Ausdifferenzierung von Arbeits- bzw. Mitgliedschaftsrollen sorgen Organisationen für die Austauschbarkeit von Mitgliedern, denn Rollen können im Prinzip von beliebigen Personen übernommen werden. Das macht auch erklärbar, weshalb trotz des Wechsels von Mitgliedern der Wiedererkennungswert von Organisationen vielfach nicht oder kaum merklich beeinflusst wird (siehe Willke 1999: 153ff.). Dennoch – und hierin liegt eine Paradoxie von Organisationen – macht es einen Unterschied, von welchen konkreten Personen Positionen besetzt werden (siehe Simon 2007a: 73f.).³⁰ Dabei treten nicht nur einzelne Personen, sondern auch Mehr-Personen-Systeme als Entscheidungsprämissen auf. Die wachsende Komplexität der Probleme, die Organisationen zu lösen haben, bedingt, dass die kausale Zurechnung von Entscheidungen auf einzelne „Entscheider“ allein schon von der Sachkompetenz her nicht mehr möglich ist. Vielmehr haben zunehmend Gremien, Gruppen und Teams Entscheidungen zu vertreten (siehe Simon 2007a: 74). „Wie sie ihre Beziehungen zueinander und ihre Kommunikation miteinander gestalten, kann zum entscheidenden Faktor für (...) den Erfolg oder Misserfolg der Organisation werden (Wimmer 1989)“ (Simon 2007: 74). Gegenüber Programmen (Regeln) bringen Personen als Entscheidungsprämissen den Vorteil mit sich, dass mit ihnen auf die Kopplung der Organisation mit psychischen Systemen³¹ gesetzt wird. Aufgrund der prinzipiell unbestimmbaren Zukunft ist nicht vorhersehbar, mit welchen Frage-, Problemstellungen und Anforderungen die Organisation konfrontiert sein wird, weshalb auf Programme, die in ihrer Flexibilität unvermeidlich begrenzt sind, nicht dauerhaft und

³⁰ Personal als ein Strukturaspekt lässt es zu, dass das Handeln in der Organisation auch in einer Abhängigkeit von der Individualität von Personen gesehen wird. Mit Personen wird im Gegensatz zu Programmen auf eine individualisierte Form der Verantwortungszuweisung und der Erwartung bestimmter Verhaltensweisen abgestellt (siehe Kuper 2001b: 70f.).

³¹ Zur Kopplung von psychischen und sozialen Systemen siehe die Ausführungen in 1.3.1.2.

ausschließlich gesetzt werden kann. Dieser Mangel kann durch Vertrauen zu Personen kompensiert werden (siehe ebd.). „Die Kopplung der Organisation mit unverwechselbaren psychischen Systemen ermöglicht ihr den Zugang zur Kompetenz, Intelligenz, Kreativität und Urteilsfähigkeit von Individuen“ (Simon 2007a: 74). Programme sind dort geeignet, wo für die Organisation Erwartungssicherheit besteht, beispielsweise in der Produktion. In Bereichen, in denen das Gegenteil der Fall ist, wo also die Organisation vornehmlich mit Nichtwissen konfrontiert ist, ist es sinnvoll, Personen ein hohes Maß an Verantwortung zu übertragen (siehe ebd.). Doch Personen dienen der Organisation nicht nur dazu, Unsicherheiten zu bewältigen, sondern durch sie wird umgekehrt auch – wo immer sie als Entscheidungsprämissen fungieren – Unsicherheit in die Organisation eingeführt, weil Personen nicht ohne die an sie festgekoppelten, autonomen psychischen Systeme zu haben sind. Was immer sich in der Psyche eines Mitglieds abspielt, ist unberechenbar, weshalb psychische Umwelten der Organisation ein Irritationspotential zur Verfügung stellen können, das Erstarrungen entgegenwirken kann. Nicht nur die Funktionalität, sondern gleichermaßen auch die Dysfunktionalität von Organisationsstrukturen beruht auf der Bildung von Routinen im Sinne der repetitiven Anwendung von Regeln, die einmal etablierte Strukturen aufrecht erhalten. Diese Routinen können durch psychische Systeme aufgebrochen werden, wenn sie ihre Wahrnehmungen, Gedanken, Urteile in die Kommunikation einspeisen (siehe Simon 2007a: 50 u. 74f.). Personen können (müssen jedoch nicht!) einen Unterschied machen, wobei ihre Einflussmöglichkeiten vor dem Hintergrund der die Organisationswirklichkeit prägenden anonymisierten Regelsysteme und Kommunikationsstrukturen stets begrenzt sind. Im Blick auf das Veränderungspotential von Personen hält Willke feste:

„Dieses Veränderungspotential von Personen ist umso ausgeprägter, je stärker Personen unterschiedlichen Referenzrahmen ausgesetzt sind (oder in Begriffen der Rollentheorie: je vielfältigere Rollen Aspekte sie bündeln und in Rollendivergenzen und Rollenambiguitäten aushalten können). Dies ist einer der Gründe, warum ‚job rotation‘ oder Mehrfachqualifikationen von Mitgliedern in komplexen Organisationen unabdingbar für organisationale Lernprozesse werden“ (Willke 1999: 153).

Insgesamt ist im Blick auf die drei Arten von Entscheidungsprämissen – Programme, Kommunikationswege, Personal – dreierlei festzuhalten bzw. zu ergänzen: Zum einen ist darauf zu verweisen, dass stets alle drei Arten von Entscheidungsprämissen in Organisationen anzutreffen sind. Das ist deshalb wichtig zu betonen, weil die Tendenz besteht, jeweils einen der drei Strukturaspekte für besonders relevant zu erachten und ihm andere unterzuordnen oder auszublenken. Pädagogik und Psychologie tendieren dazu, Personen bzw. das Personal in Organisationen zu fokussieren, hingegen messen Verwaltungswissenschaftler Kommunikationswegen

eine besondere Bedeutung zu. Typischerweise hat die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einzelne Struktur Aspekte zur Folge, dass nur in einem Bereich der Organisation Probleme vermutet und entsprechend (selektive) Lösungen entwickelt werden (siehe Tacke 2004: 30). Zum anderen ist festzuhalten, dass es unter den drei Arten von Entscheidungsprämissen keinen dauerhaften Primat gibt und demnach auch kein hierarchisch-transitives Verhältnis zwischen ihnen besteht (siehe Luhmann 2000: 225f., siehe auch Simon 2007a: 75): Es gibt zwar Programme für die Auswahl von Personen (Einstellung, Versetzung, Beförderung), aber die Realisierung dieser Programme ist ihrerseits abhängig von Entscheidungen, die von Personen (in Stellen) getroffen werden. Auch für die Regelung von Kommunikationswegen und Kompetenzen gibt es Programme, diese Programme müssen jedoch durch bestimmte Stellen im Netzwerk der Kommunikation festgesetzt werden. Wie oben bereits am Beispiel von Programmen und Personen erläutert, können die drei Arten von Entscheidungsprämissen sich wechselseitig entlasten oder sich in einem gewissen Ausmaß substituieren. Wenn eine detailgenaue Programmierung von Aufgaben nicht möglich ist, erhöht das die Anforderungen an die Person des Entscheiders. Im Laufe der Geschichte einer Organisation können zu einem bestimmten Zeitpunkt formale Strukturen besonders relevant sein, an einem anderen wiederum fungieren Personen als Entscheidungsprämissen oder die Routine eines Programms wird besonders entscheidend. Drittens und zuletzt ist festzuhalten, dass es für die Formulierung von Programmen, die Festlegung von Kommunikationswegen und Kompetenzverteilungen sowie die Auswahl von Personen keine vorgegebene, abstrakte Rationalitätsgarantie etwa in der Form von Prinzipien gibt, die man über Prämissen in Entscheidungen übersetzen könnte. Ob sich Entscheidungsprämissen bewähren und für die Organisation angemessen und funktional sind, zeigt sich demnach erst daran, was durch die Prämissen vorstrukturierte, konkrete Entscheidungen leisten (siehe Luhmann 2000: 230). Im Blick auf die Frage nach der Rationalität von Organisationen bzw. ihrer Entscheidungsgrundlagen erweist sich zudem eine weitere, auf Entscheidungsprämissen in Organisationen bezogene Unterscheidung, die Luhmann vornimmt, als bedeutsam, nämlich die Unterscheidung zwischen den soeben dargestellten *entscheidbaren* und den *unentscheidbaren* Entscheidungsprämissen. Mit letzteren kommt die Organisationskultur³² ins Spiel, auf die im Folgenden eingegangen wird.

³² Erstmals wurde die Organisationskultur von Edgar H. Schein thematisiert, der diese definiert als „(...) a pattern of basic assumptions – invented, discovered, or developed by a given group as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration – that has worked well enough to be considered valid and therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems“ (Schein 1992: 9).

Organisationskultur: Von den entscheidbaren Entscheidungsprämissen, also Programmen, Kommunikationswegen und Personal, die sowohl durch Entscheidungen eingeführt als auch durch Entscheidungen verändert oder abgeschafft werden, unterscheidet Luhmann die Organisationskultur, die er definiert als „Komplex systemeigener, aber gleichwohl unentscheidbarer Entscheidungsprämissen“ (Luhmann 2000: 241). Auch diese Art von Entscheidungsprämissen wird im System produziert, sie wird jedoch nicht auf bestimmte Entscheidungen zugerechnet. Wie diese Entscheidungsprämissen entstanden sind, ist nicht bestimmbar. „Sie gelten, weil sie immer schon gegolten haben. Es fehlt ihnen deshalb die ‚Positivität‘ und damit die Regel, dass alles, was durch Entscheidung eingeführt wurde, auch durch Entscheidung geändert werden kann“ (Luhmann 2000: 242). Die unentscheidbaren Entscheidungsprämissen sind in der Organisation wirksam, erhalten ihre Gültigkeit und Verbindlichkeit jedoch nicht durch Entscheidungen, sondern emergieren in der Organisationspraxis und als Praxis. Diesbezüglich formuliert Luhmann:

„Eine Organisationskultur entsteht wie von selbst. Die sie erzeugenden Kommunikationen sind eher im Bereich des Klatsches und der Unterhaltung zuzurechnen. Es handelt sich um formal redundante Kommunikation, im griechischen Sinne (...) um práxis (...); nicht um die Herstellung eines Werkes, sondern um eine Tätigkeit, die als solche genossen wird. Ihr Ergebnis bleibt anonym produziert (...), die latente Funktion dieser Art von Kommunikation [liegt darin], das Zusammengehörigkeitsgefühl und seine moralischen Anforderungen zum Ausdruck zu bringen, ohne dies direkt zum Thema der Kommunikation zu machen und es damit der Annahme oder Ablehnung auszusetzen“ (Luhmann 2000: 243; eckiger Klammerzusatz K.H.).

Die Entstehung kultureller Regeln und Muster ist nicht auf zweckrationale Kalküle zurückzuführen, sondern auf selbstläufige Entwicklung, auf Evolution. Obgleich niemandem die Entscheidung obliegt, welche kulturellen Regeln gelten, fungieren sie als Entscheidungsprämissen für das Verhalten und die Kommunikation derer, die sich einer Organisation zugehörig fühlen. Ihre Einhaltung ist bindend für denjenigen, der dazugehören will. Die Reproduktion und Abgrenzung von Organisationskulturen basiert auf der Befolgung ihrer Regeln, die so unhinterfragt vorausgesetzt werden, dass sie erst bei Abweichungen, also wenn man ihnen nicht folgt, beobachtbar werden. Erst wenn durch überraschendes Verhalten oder erwartungswidrige Entscheidungen gegen sie verstoßen wird, gerät die Bedeutung kultureller Regeln und Muster als gewohnte Alltagspraxis in den Blick. In Bezug auf die Fortsetzung der Selbstreproduktion der Organisation erhält die Organisationskultur als Komplex unentscheidbarer Entscheidungsprämissen ihre Bedeutung dadurch, dass sie zur Bindung und Motivation der Mitglieder jenseits formaler Verpflichtungen beiträgt (siehe Simon 2007a: 97).

Luhmann (2000: 244) zufolge bilden *Werte* die Letztkomponenten, auf die sich Organisationskulturen reduzieren lassen. Der Kern einer Organisationskultur liegt demnach in der Form von Werten vor.

„Werte sind Anhaltspunkte in der Kommunikation, die nicht direkt kommuniziert werden. Sie zum Gegenstand (Information) einer Mitteilung zu machen, würde nur Sinn machen, wenn man mit der Mitteilung eine Überraschung auslösen und betonen wollte, dass der Mitteilende einen Grund dafür sieht, seine Wertung mitzuteilen, den Wert der Annahme bzw. der Ablehnung auszusetzen, also Dissens antizipiert. Deshalb wird im typischen Fall die Geltung von Werten in der Kommunikation vorausgesetzt und unterstellt“ (Luhmann 2000: 244).

Der Umstand, dass Kulturen von Organisationen sich trotz gleichartiger oder ähnlicher Umweltbedingungen unterscheiden, ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Letztelemente von Kulturen, die Werte, stets auf die Geschichte des jeweiligen Systems gestützt und durch sie untermalt sind (siehe ebd.: 245). Die Eigenart der spezifischen Kultur einer Organisation drückt sich demnach darin aus, dass explizit oder implizit auf die systemeigene Geschichte Bezug genommen wird. „So kann dem, der Abweichungen von der Organisationskultur fordert, Inkonsistenz, ja Widerspruch zu eigenem vorherigen Verhalten vorgeworfen werden“ (Luhmann 2000: 245). Von Wertebeziehungen unterscheidet Luhmann typische, fraglos akzeptierte *Kausalzurechnungen*, die kognitive und motivationale Aspekte koordinieren. Sie treten in der Form von etabliertem Rezeptwissen und entsprechenden Fehlerdiagnosen auf, äußern sich aber auch in Formen der Schuldzuweisung oder der Akzeptabilität von Entschuldigungen. Da Organisationskulturen in diesem Zusammenhang vielfach den Beitrag von Personen und Einzelhandlungen überschätzen, „(...) vereinfachen und übertreiben Organisationskulturen zugleich, bündeln Aufmerksamkeit und verhindern oder erschweren zumindest Kommunikation von Erfahrungen, die dem etablierten Bild widersprechen“ (Luhmann 2000: 245). Insgesamt werden Trägheitseffekte, die bei tiefgreifenden organisatorischen Änderungen vielfach auftreten, durch Organisationskultur, die Luhmann als wichtigstes Hindernis für geplante Innovationen ansieht, erklärbar (siehe ebd.: 246f.). Organisationskulturen, die geschichtlich stabilisiert sind, schließen Wandel zwar nicht aus, bedingen aber, dass Änderung nicht durch Verordnung eingeführt werden kann, da Organisationskultur keinen Bestandteil der Statuten des Systems bildet. Entsprechend hält Luhmann fest: „Ein privatisiertes Staatsunternehmen kann mit Direktiven überschüttet werden; aber Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten, von denen man in der internen Kommunikation ausgeht, werden sich auf diese Weise nicht umstellen lassen“ (Luhmann 2000: 247). Die Abhängigkeit von der eigenen Geschichte individualisiert das Organisationssystem, sodass, wie oben bereits erwähnt, Kulturen von Organisationen, die unter gleichartigen Umweltbedingungen operieren, dennoch ei-

nen unterschiedlichen Charakter aufweisen können. Und selbst innerhalb von Organisationen können sich unterschiedliche Organisationskulturen entwickeln, die verschiedenartig auf Veränderungsmaßnahmen reagieren. Hieraus lässt sich Luhmann zufolge erklären „(...) wie es möglich ist, dass Einzelpersonen in der Sichtbarkeit ihres Auftretens eine Organisationskultur ändern können, ohne dies wollen zu müssen. Es erklärt außerdem den (...) zu beobachtenden Widerstand gegen Zentralregulierungen“ (Luhmann 2000: 248). Die in Organisationskultur inbegriffene Geschichtsabhängigkeit impliziert, dass rationalen Entscheidungskalkülen Grenzen gesetzt sind.

„Man mag sich auf der Ebene der entscheidbaren Entscheidungsprämissen um intentional-rationale Zukunftsvorsorge bemühen, diese Möglichkeit wird nicht bestritten und produziert sozusagen das Sinnmaterial, an das die Entwicklung der Organisationskultur anschließt. Aber letztere modifiziert die Rationalitätsannahmen beträchtlich. Sie orientiert das Entscheiden an unvermeidlich inkonsistenten Werten, um Problemen der Ungewissheit künftiger Präferenzen auszuweichen“ (Luhmann 2000: 249).

Abschließend ist im Blick auf das verbindende Moment von *entscheidbaren* Entscheidungsprämissen (Programme, Kommunikationswege, Personal) und *unentscheidbaren* Entscheidungsprämissen (Organisationskultur) festzuhalten, dass es sich in beiden Fällen um Aspekte der Selbstreferenz des Systems handelt. Denn sowohl in dem Fall von entscheidbaren Entscheidungsprämissen, bei denen die Verbindlichkeit der Entscheidung auf das System selbst zurückgeführt wird, als auch im Fall von unentscheidbaren Entscheidungsprämissen, die nur als Eigentümlichkeit des Systems wahrnehmbar sind, handelt es sich um Gesichtspunkte, die das System gegenüber seiner Umwelt auszeichnen und damit zugleich abgrenzen (siehe Luhmann 2000: 249).

1.3.3.2 Evolution sozialer Systeme

Im vorangegangenen Kapitel wurde zuletzt insbesondere der Aspekt der Abhängigkeit von Organisationssystemen von ihrer je eigenen Geschichte, die für den systeminternen Umgang mit Veränderungsmaßnahmen maßgeblich ist, thematisiert. In diesem Kapitel kommt der Gesichtspunkt der Geschichtlichkeit insofern erneut zum Tragen, als hier die allgemeine Entstehungsgeschichte, die evolutionäre Entwicklung von Sozialsystemen betrachtet wird. Es geht darum, die unterschiedlichen evolutionären Stufen, die Systeme ausgehend vom Status eines „Quasi-Systems“ (Willke 2006: 72) bzw. einfachen Systems (Luhmann 1975: 21) hin zu einem komplexen, zur Selbststeuerung fähigen Systems durchlaufen, zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion erfolgt in Anlehnung an Willke (2006: 72-128) und entlang des von ihm entworfenen Schemas der Systemdimensionen. Die im Rahmen dieses Abschnitts noch recht

abstrakt gehaltenen Dimensionen der Systembildung werden im nächsten Abschnitt (siehe 1.3.3.3) für den Fall der Organisation konkretisiert.

Aus systemtheoretischer Sicht stellen soziale Systeme Problemlösungen in unterschiedlichen Dimensionen dar. Ihre Evolution ist als ein Prozess aufeinander aufbauender, voraussetzungsvoller Stufen der Problemlösefähigkeit zu verstehen, die Systeme in ihrer Entwicklung ausgehend vom Status eines „Quasi-Systems“ hin zu einem abgegrenzten, selbsterhaltenden, handlungsfähigen und selbststeuernden System durchlaufen. Insgesamt ergeben sich fünf wesentliche Entwicklungsstufen (Dimensionen der Problemlösefähigkeit), die da sind:

- Grenzbildung,
- Ressourcengewinnung,
- Strukturbildung,
- Prozesssteuerung,
- Reflexion.

Die Evolution von sozialen Systemen wird im Folgenden entlang dieser Dimensionen der Systembildung nachgezeichnet.

Grenzbildung: Die Entstehung sozialer Systeme nimmt ihren Ausgangspunkt in der elementaren Interaktion zwischen zunächst Fremden (siehe Willke 2006: 72; Luhmann 1975: 10f. u. 21ff.). Den Fall einer anfänglichen, überwiegend offenen und insofern elementaren Interaktion unter Anwesenden bezeichnet Willke (2006: 72) als „Quasi-System“. Als anwesend gelten dabei Beteiligte, „(...) wenn und soweit sie einander wechselseitig (also nicht nur einseitig!) wahrnehmen können“ (Luhmann 1975: 22).³³ In diesem Fall von einem Quasi-System zu sprechen, ist insofern erlaubt und angebracht, als allein schon die Tatsache der wechselseitigen Wahrnehmung mehrerer Personen wegen der Selektivität der hergestellten Beziehungen eine Komplexitätsdifferenz zwischen dem sich bildenden System und der Umwelt erzeugt (siehe Willke 2006: 72). Die Komplexitätsdifferenz erklärt sich daraus, dass es über Wahrnehmung zur Kreuzung und versuchsweisen Abstimmung selektiver Prozesse des Erlebens und Handelns zwischen den beteiligten Personen kommt. Dass Abstimmung von Beginn an erforderlich ist, liegt im Zusammentreffen der prinzipiell kontingenten Deutungs- und Handlungsoptionen, die jede der teilnehmenden Personen hat, begründet.³⁴ „Aus diesen Mehrfachkontingenzen einerseits und aus der auch in elementaren menschlichen Interaktionen immer

³³ Zu Anwesenheit und wechselseitiger Wahrnehmung als Grundbedingung der Entstehung von Interaktionssystemen siehe auch die Ausführungen in 1.3.2.3.

³⁴ Zu doppelter Kontingenz als Ausgangspunkt jeder sozialen Situation, die dadurch bestimmt ist, dass beide Partner doppelte Kontingenz erfahren und eben gerade aus dieser Unbestimmbarkeit der Situation der Umstand erwächst, dass jede Aktivität, die dann stattfindet, strukturbildende Bedeutung hat, siehe auch die Ausführungen in 1.3.2.3.

unterstellten gemeinsamen Absicht sinnhaft verstehbaren Handelns andererseits folgt die Nichtbeliebigkeit von Systemstrukturen, die Notwendigkeit, zumindest minimal gemeinsame Orientierungen zu entwickeln“ (Willke 2006: 72f.). Die Entwicklung gemeinsamer Orientierung innerhalb eines Interaktionszusammenhangs macht Dazugehöriges und Nichtdazugehöriges unterscheidbar,³⁵ etabliert also eine Grenze, die auf dem Aufbau spezifischer sozialer Beziehungen zwischen den beteiligten Personen beruht. Insgesamt kann demnach die erste Stufe der Systembildung wie folgt beschrieben werden: Sie besteht in der *Grenzbildung des Systems gegenüber der Umwelt auf der Grundlage des Aufbaus spezifischer sozialer Beziehungen, durch die ein System das Problem der Umweltkomplexität löst.*

Ressourcengewinnung: Die nächste Stufe der Systembildung bezieht sich auf das Problem, dass sich in der Welt immer mehr Systeme konstituieren und entwickeln und sich durch die Ausbildung von Grenzen sowie die Stabilisierung einer System/Umwelt-Differenz von ihrer Umwelt abheben. Diesen Umstand bezeichnet Willke (2006: 84) als sachliche Komplexität, mit der das Eigengewicht und die Eigendynamik der Zunahme der Zahl und Dichte von Menschen und Handlungszusammenhängen betont werden. Insgesamt resultiert aus sachlicher Komplexität eine Konkurrenz um Überlebenschancen, die wiederum zum Folgeproblem der Gewinnung und Verteilung von Ressourcen wie Energie, Zeit, Information etc. führt (siehe ebd.: 85). Innerhalb von bestehenden Sozialsystemen führt sachliche Komplexität zu einem Anstieg im Blick auf Volumen und Dichte, zu verstärkter Kommunikation und Konkurrenz. Dementsprechend liegt einer der bedeutsamsten Lösungen dieses Problems in der Kanalisierung des Konkurrenzdrucks anhand geregelter und erwartbarer Formen der Ressourcengewinnung und -verteilung. So formuliert Willke: „*Sozialsysteme lösen das Problem sachlicher Komplexität durch eine Regelung der Ressourcengewinnung und -verteilung*“ (Willke 2006: 86). Ein ausdifferenziertes System wird durch diese Lösung insofern an seine Umwelt rückgebunden als es aus ihr seine Ressourcen gewinnt, bevor es eigene Ressourcen aufbauen kann. Dabei bilden Mitglieder eine der bedeutsamsten Ressourcen von sozialen Systemen. Allerdings entstehen, sobald ein Sozialsystem Ressourcen in Form von Mitgliedern gewonnen hat, neue Probleme und damit neue Anlässe für die Ausbildung höherer Systemstufen (siehe ebd.: 85f.).

Strukturbildung: Die nächste Stufe der Systembildung, die sich an die Entwicklung eines abgegrenzten und selbsterhaltenden Systems anschließt, nimmt auf das Problem der sozialen

³⁵ Zur System/Umwelt-Differenz, deren Erzeugung und Aufrechterhaltung Grundbedingung für die Existenz und das Überleben von Systemen ist und zudem bzw. deshalb den Ausgangspunkt jeglicher systemtheoretischen Analyse bildet, siehe insbesondere die Ausführungen in 1.2.2.3.

Komplexität Bezug. In Quasi-Systemen sind Mitglieder immer (noch) als ganze Personen relevant. Zwar entwickeln sich in Quasi-Systemen, in denen mehrere Personen in einem engen Interaktionszusammenhang stehen, zur Vereinfachung der Kommunikation in kurzer Zeit Gepflogenheiten, Regeln, geteilte Vorverständnisse und gemeinsame Ausrichtungen sowie Ansätze einer distinguierenden Struktur, doch nichts desto trotz werden Beziehungen bald unüberschaubar (siehe ebd.: 87). Denn Mitglieder sind stets als ganze Person in der Kommunikation relevant, müssen sich als ganze Person in die Kommunikation einbringen und als solche in der Kommunikation darstellen. Das heißt, jeder ist insgesamt betroffen und zuständig, weshalb jedes singuläre Problem in zeitaufwändigen, weil umfassenden Verhandlungen bearbeitet werden muss. Diese Situation ändert sich grundlegend, wenn es zur Ausdifferenzierung unterschiedlicher Rollen zwischen den Mitgliedern kommt und sich damit systemintern eine bestimmte Form der Arbeitsteilung etabliert. Ab diesem Zeitpunkt ist nicht mehr jedes Ereignis für jeden Teil des Systems relevant. Die anfallenden Probleme erfahren nun eine Verteilung auf funktional ausdifferenzierte Rollen und ihre Verarbeitung erfolgt zudem durch Spezialisten. Damit nimmt nicht nur die Strukturiertheit des Quasi-Systems zu. Gleichermäßen erhöht sich auch seine Problemlösefähigkeit und Unabhängigkeit von Umweltereignissen (siehe Willke 2006: 87; Luhmann 1970: 123). *Durch funktionale Binnendifferenzierung, also die interne Differenzierung in Teileinheiten und die Ausdifferenzierung von Rollen, lösen Systeme das Problem sozialer Komplexität.* Die neue Qualität dieser evolutionären Stufe, die auf der „Entdeckung“ von Rollen und interner funktionaler Differenzierung beruht, liegt in der ungleich größeren Kapazität des Systems für strukturell geordnete Verarbeitung von Komplexität (siehe Willke 2006: 88).

„Auftauchende Probleme betreffen nicht mehr alle Mitglieder in gleicher Weise und verbrauchen nicht mehr die Zeit aller, sondern sie (...) beschäftigen nur noch bestimmte Rollenträger oder Teile. Funktionale Differenzierung multipliziert die im System verfügbare Zeit und damit die Gelegenheit zur Problemlösung, indem eine Welt durch Rollenstrukturen aufgefächert wird“ (Willke 2006: 88).

Dabei verursachen Arbeitsteilung und Binnendifferenzierung funktionale Interdependenzen, denn jeder Spezialist trägt nun nur einen Teil zum Ganzen bei und ist dafür von den Beiträgen anderer abhängig. Abstimmungsbedarfe erwachsen daraus, dass die Leistungen der einen die Leistungen anderer voraussetzen oder der komplementären Ergänzung durch sie bedürfen und zudem Anschlussleistungen erfordern (siehe ebd.). Demnach entsteht mit der Zunahme struktureller Komplexität ein Bedarf an Synchronisation³⁶ der systemintern ablaufenden Prozesse,

³⁶ Synchronisation („Herstellung von Gleichlauf“, „zeitliches Aufeinander-Abstimmen“) von griech. *syn*: „zusammen“ und *chrónos*: „Zeit“.

die aufgrund unterschiedlicher Systemstrukturen unterschiedlich schnell sind (siehe Willke 2006: 81). Damit ist bereits das Problem der Zeit angedeutet, dass es auf der nächsten Stufe der Systembildung zu lösen gilt.

Prozesssteuerung: Für die nächste, sich an die Strukturbildung anschließende und auf ihr aufbauende Stufe der Systembildung ist die Ausdehnung des Quasi-Systems in der Zeitdimension maßgeblich. Zunächst leben Quasi-Systeme nur in der Gegenwart, im Hier-und-Jetzt. Das heißt, es gibt für sie noch keine gemeinsam erinnerbare Vergangenheit und deshalb auch noch keine gemeinsamen zukunftsbezogenen Vorstellungen. Die eigene Geschichte eines Quasi-Systems beginnt aber bereits mit seiner Konstituierung und hier noch in der Form einer Interaktionsgeschichte, die an Aktualität, also das, was gerade geschieht, gebunden ist (siehe ebd.: 90). Eine Ablösung von Aktualität und ein Zugewinn an zeitlicher Tiefe kommen erst dann zustande, wenn sich soziale Äquivalente zum psychischen Gedächtnis entwickeln: „Wenn aus abgelagerten Erfahrungen und routinisierten Erwartungen Symbole, Konzepte, Schemata und schließlich systeminterne Modelle der Außenwelt entstehen, die es ermöglichen, das System auch in der Zeitdimension von seiner Umwelt abzukoppeln“ (Willke 2006: 90). Die Abkopplung in der Zeitdimension beruht darauf, dass zwischen Beobachtungen und der Verarbeitung von Umweltdaten zu Informationen auf der einen Seite und Operationen und Produkten eines Sozialsystems auf der anderen Seite differenzierte Umsetzungsprozesse geschaltet sind. Diese Umsetzungsprozesse können einerseits mit Hilfe der eigenen verfügbaren Geschichte Vergangenheit gegenwärtig machen und zwar durch die Aufbereitung der selektierten Beobachtungen und Informationen nach intern gespeicherten Erfahrungen und Präferenzen. Mit dieser Möglichkeit einer selektiven Aktualisierung vergangener Gegenwarten wird eine „einfache“ Gegenwart durch eine vielfältige und in Grenzen wählbare Gegenwart ersetzt (siehe ebd.). Andererseits beinhalten die internen Umsetzungsprozesse auch symbolische Operationen an den internen Außenweltmodellen und ein Durchspielen möglicher Handlungen und Strategien am Modell. Handlungsstrategien können so noch ohne Außenweltwirkungen zunächst systemintern erprobt und geplant und aufgrund der am Modell gewonnen Prognosen gewählt werden. Auf dieser Grundlage wird es möglich, eine bestimmte Zukunft anzuvisieren, die Einfluss auf die Gegenwart nimmt (siehe ebd.: 90f.). Damit ist die Ausdehnung des Quasi-Systems in die Zeitdimension beschrieben, die differenzierte Zeithorizonte und eine Fülle von Verknüpfungsmöglichkeiten im Blick auf Vergangenheit und Zukunft erzeugt (siehe Luhmann 1984: 377ff.). Unterschiedliche Zeithorizonte der Teileinheiten eines Sozialsystems führen zu zeitlichen Diskontinuitäten, zu Problemen des Anschlusses und der zeitlichen Abstimmung von systeminternen Vorgängen. Insgesamt bewirkt die Ausdehnung in

die Zeitdimension eine Steigerung zeitlicher Komplexität, die von den gering strukturierten Prozessen eines Quasi-Systems nicht mehr verarbeitet und gesteuert werden kann. Auf dieser Steigerung zeitlicher Komplexität beruht demnach die Notwendigkeit einer weiteren Stufe der Fortentwicklung des Quasi-Systems zum System (siehe Willke 2006: 91). Stärker strukturierte Verfahren und genau abgestimmte Prozesse werden erforderlich, damit kontingente zeitliche Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den funktional differenzierten Rollen und Teileinheiten im Sinne der Präferenzen und Relevanzen des Gesamtsystems eingeschränkt und auf eine verbindliche Systemzeit synchronisiert werden können (siehe ebd.: 92). Dementsprechend lässt sich festhalten, dass *soziale Systeme im Laufe ihrer Entwicklung das Problem zeitlicher Komplexität durch die Differenzierung von Struktur und Prozess, durch die Einrichtung geregelter Prozesse lösen*. Mit der Etablierung geregelter Prozesse als zeitlicher Ordnungsform erreicht das Quasi-System eine weitere evolutionäre Stufe im Blick auf seine Fähigkeit zur Verarbeitung von Komplexität und es eröffnen sich weitere Möglichkeiten der Entwicklung:

„Denn die Entlastung des Quasi-Systems durch die Einrichtung selektiver Prozesse eröffnet die Möglichkeit bei laufenden Verfahren sich von vorgegebenen Zwecken zu lösen und nicht mehr nur *ein* von außen vorgegebenes kollektives Ziel zu verwirklichen, sondern vielfältige Ziele in Angriff zu nehmen“ (Willke 2006: 92).

Bei einem bereits weit entwickelten Quasi-System reichen Ressourcen, Strukturen und Verfahren aus, um sich von extern vorgegebenen Zielen zu lösen und gegenüber der Umwelt eigenständige unterschiedliche Ziele zu verfolgen (siehe ebd.: 93).

Reflexion: Die letzte Stufe der Systembildung, der letzte Schritt zur Systemqualität liegt Willke zufolge in der „(...) Erarbeitung der Fähigkeit, Zwecke und Ziele eigenständig zu setzen und zu variieren, also im Rahmen einer partiellen Autonomie von der Umwelt operative Komplexität zu produzieren und zu verarbeiten“ (Willke 2006: 94). Demnach besteht die letzte Stufe der Systembildung, der definitive Übergang vom Quasi-System zum System, in der Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sinne einer aktiven Orientierung gegenüber der Umwelt. Diese beruht insbesondere darauf, dass Systeme mit Hilfe ihrer Grenzen, Ressourcen, Strukturen und Verfahren im Verhältnis zu ihrer Umwelt Diskontinuitäten und Abhängigkeitsunterbrechungen erzielen, wodurch sie Zeit, Spielraum und Autonomie gewinnen. Darüber hinaus setzt Handlungsfähigkeit adäquate interne Außenweltmodelle voraus. Systeminterne Außenweltmodelle basieren auf der Vereinnahmung relevanter Umweltaspekte durch das System mittels Beobachtung und Ableitung von Informationen und der Aufbereitung dieser Umweltaspekte zu internen Modellen. Die Adäquatheit dieser Modelle hängt insbesondere

davon ab, ob das System in der Lage ist, sie im Falle von Umweltänderungen bewusst zu reorganisieren. Die Eigenkomplexität des Systems muss ausreichen, um intern rückgekoppelte Prozesse zu initiieren, die bei der Wahrnehmung von Veränderungen der relevanten Umwelt zu einer bewussten Reorganisation der symbolisch repräsentierten internen Außenweltmodelle führen (siehe Willke 2006: 96f.). Auf diesen Voraussetzungen – der durch Grenzbildung, Ressourcengewinnung, Strukturbildung und Prozesssteuerung gewonnenen Autonomie und der Fähigkeit Umweltveränderungen in internen Außenweltmodellen aufzubereiten – beruht das Vermögen der aktiven Selbstorganisation gegenüber einer variablen Umwelt im Sinne selbstgenerierter und -kontrollierter Handlungsmöglichkeiten des Systems. Die Fähigkeit zur bewussten Selbstorganisation umfasst sowohl die Fähigkeit zu selbstinduzierten Zustandsänderungen als auch die Möglichkeit der bewussten Revision der systemeigenen Strukturen und Prozesse (siehe ebd.: 97). Auf dieser Stufe wird das System aufgrund der sich entwickelnden operativen Komplexität im Sinne der internen Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten (Kontingenz) sich selbst zum Problem:

„Sobald also der Zwang zur Reaktion durch die Möglichkeit der Aktion verdrängt wird (...), tritt eine grundlegende Änderung ein (...). Das System (...) wird sich selbst zum Problem. Es produziert Optionen in einem Ausmaß, das immer schwieriger zu verarbeiten ist (...). Systemintern wird alles möglich, da alles – selbst die eigenen Strukturen und Prozesse – zur Disposition stehen“ (Willke 2006: 97).

Tatsächlich bzw. theoretisch ist aber nur alles möglich, wenn man das Einzelsystem isoliert betrachtet. In Wirklichkeit ist jedoch jedes System umgeben und verbunden mit einer Vielzahl anderer Systeme, die aufgrund ihrer Handlungsfähigkeit gleichermaßen operative Komplexität produzieren. Deshalb wird es für das System erforderlich, die Vielfalt an selbst produzierten Handlungsalternativen in bewusst gesteuerter Weise mit den Möglichkeiten und Restriktionen seiner Umwelt (andere Systeme) sowie denen seiner internen Bedingungen (z.B. Teileinheiten innerhalb des Systems) abzustimmen. Auf welche Weise dies gelingt, beschreibt Luhmann (1975) mit dem Konzept der *Reflexion*, das Willke in seine Konzeption der Evolution von Systemen integriert. Reflexion als Fähigkeit sozialer Systeme bezeichnet sowohl die Fähigkeit zur *Selbstthematization* als auch die Fähigkeit, *sich selbst als geeignete Umwelt anderer Systeme zu verstehen* (siehe Willke 2006: 100). Reflexion umfasst demnach zum einen die Selbstbesinnung eines Systems auf seine eigene Identität und zum anderen die Selbstthematization. Letztere ermöglicht Luhmann zufolge:

„(...) dass die Einheit des Systems für Teile des Systems – seien es Teilsysteme, Teilprozesse, gelegentliche Akte – zugänglich wird. Reflexion ist insofern eine Form der Partizipation. Ein Teil kann

das Ganze zwar nicht sein, kann es aber thematisieren, indem er es sinnhaft identifiziert und auf eine ausgegrenzte Umwelt bezieht“ (Luhmann 1975: 73).

Die Reflexionsfähigkeit setzt demnach voraus, dass das Gesamtsystem zum Gegenstand thematisch integrierter Kommunikation wird und beinhaltet Partizipation insofern als Teilsysteme wie beispielsweise Gruppen von Mitgliedern an Entscheidungen, die das Ganze betreffen, beteiligt werden. Insgesamt beinhaltet Reflexion die wechselseitige reflexive Abstimmung sowohl mit der inneren Umwelt (Mitglieder, Teileinheiten) als auch mit der äußeren Umwelt (andere soziale Systeme). Im Blick auf die interne Abstimmung kommt ein weiterer Aspekt zur Begriffsbestimmung hinzu, nämlich die Fassung von Reflexion als *Bedingung der Kompatibilität von Teilen eines Gesamtsystems*. Diese Kompatibilität erfordert, dass ausdifferenzierte Teilsysteme zum einen ihre Identität in ihrer spezifischen Funktion finden und zum anderen lernen, sich selbst als geeignete Umwelt anderer Teilsysteme zu begreifen und die daraus folgenden Beschränkungen und Abstimmungszwänge in das eigene Entscheidungskalkül einzubauen (siehe Willke 2006: 100; Luhmann 1984: 593ff.). In diesem Sinne beinhaltet Reflexion die Selbstbeschränkung von Teilen, ohne dass diese jedoch altruistisch motiviert sein müsste, denn, so hält Willke fest:

„Reflexion ist nämlich *dann* eine wirksame und überlegene Form der Handlungsrationalität, *wenn* nicht nur einige, sondern alle oder zumindest die meisten Teile (...) sie verwirklichen, wenn Reflexion zur Handlungsmaxime eines Gesamtsystems wird. Denn dann bewirkt die je kurzfristige Selbstbeschränkung der Teile (über den Umweg einer Effizienzsteigerung des Ganzen) eine kontinuierliche, langfristige Steigerung der Möglichkeiten auch der Teile“ (Willke 2006: 101).

Die reflexive Abstimmung mit der äußeren Umwelt erfolgt durch Selbstthematisierung, also die Thematisierung der eigenen Identität als eine, die in Beziehung mit anderen Identitäten steht und auf diese Beziehungen angewiesen ist (siehe ebd.: 103). Selbstthematisierung zu Zwecken der Abstimmung mit der äußeren Umwelt setzt voraus, dass das System innerhalb des Systems zum bestimmbar Thema wird. Themafähig wird das Gesamtsystem in der Form eines symbolisch gefassten Eigenmodells. Indem das Eigenmodell auf eine ausgegrenzte Umwelt bezogen wird, stellt das System durch Selbstthematisierung seine eigene Qualität zur Debatte – „(...) nicht eine Qualität an sich, sondern die Qualität, die es für sich im Verhältnis zu anderen Systemen in Anspruch nehmen will“ (Willke 2006: 103). Das System wird in der Form eines symbolisch gefassten Eigenmodells für sich selbst kontingent, also beispielsweise in Anpassung an die Umwelt variierbar, etwa indem das Eigenmodell über Lernprozesse symbolisch manipuliert wird (siehe Willke 2006: 103; Luhmann 1975: 74). Im Blick auf die reflexive Abstimmung mit der äußeren Umwelt setzt Reflexion hoch entwickelt kogni-

tive Strukturen voraus. Diese werden in Sozialsystemen in der Form von Rollen, Positionen oder Teileinheiten gebildet, die die Auswirkungen möglicher Handlungen des betreffenden Systems für andere Systeme analysieren und beurteilen und diese mit der Absicht der Handlungssteuerung an den „Effektor“ (systeminterne Entscheidungsinstanz) rückkoppeln (siehe Willke 2006: 101f.). Dass auf diese Weise auch mögliche Folgen im Sinne von Konflikten mit der Umwelt antizipiert und vermieden werden können, indem sie zu internen Korrekturen der Handlungssteuerung führen, heißt nicht, dass Beziehungen zwischen reflexiven Systemen konfliktfrei wären. Bestimmte Konflikte werden jedoch vermieden, weil ihr Schaden ungleich höher als ihr Nutzen wäre. Die Berücksichtigung der Folgen des eigenen Handelns für die Umwelt ist auch im Interesse des Systems von Nöten, wenn diese Folgen als Reaktionen der Umwelt auf das System zurückschlagen. Ein durch Reflexion geleitetes System wählt unter den verfügbaren Handlungsalternativen diejenige aus, die nicht den maximalen, sondern einen kontinuierlichen optimalen Nutzen bringt. „Es reduziert seine operative Komplexität und gewinnt durch diese Selbstbeschränkung auf einer höheren Ebene (nämlich auf der Ebene des *Zusammenhangs* von Sozialsystemen) optimale Handlungsmöglichkeiten“ (Willke 2006: 103). Im Blick auf die letzte evolutionäre Stufe der Systembildung kann demnach festgehalten werden, dass *hier das Problem der operativen Komplexität zu Tage tritt, das von sozialen Systemen durch Selbstthematization gelöst wird.*

Zusammenfassend lässt sich die Evolution sozialer Systeme als Abfolge der Lösung spezifischer Probleme wie folgt beschreiben: Am Ausgangspunkt der Systembildung steht das Problem der Umweltkomplexität, das durch Grenzbildung, die auf dem Aufbau und der Aufrechterhaltung systemspezifischer sozialer Beziehungen beruht, gelöst wird. Danach stellt sich als dringlichstes Problem das der sachlichen Komplexität, welches zu Ressourcenknappheit (Konkurrenz) führt und vom System durch die Regelung der Ressourcengewinnung und -verteilung gelöst wird. Nachdem das System sich als abgegrenztes, selbsterhaltendes System entwickelt hat, wird es mit dem Problem der sozialen Komplexität konfrontiert, dessen Lösung in der Ausdifferenzierung von Rollen und funktionaler Binnendifferenzierung liegt, durch die das System Strukturen ausbildet. In Folge von Strukturbildung entsteht das Problem der zeitlichen Komplexität und damit der Bedarf an Synchronisation der systemintern aufgrund unterschiedlicher Strukturierung unterschiedlich schnell ablaufenden Prozesse. Zur Steuerung dieser Prozesse differenziert das System zwischen Struktur und Prozess und richtet geregelte Prozesse ein. Auf Basis von Grenzbildung, Ressourcengewinnung, Strukturbildung und Prozesssteuerung gewinnt das System Autonomie und Spielraum gegenüber seiner Umwelt. Hieraus erwächst das Problem, dass das System nun mit einer Vielfalt von Möglichkei-

ten (Zielen, Optionen) konfrontiert ist, zwischen denen es zum einen selbst und zudem in reflexiver Abstimmung mit der Umwelt zu wählen hat. Dabei löst das System das Problem der operativen Komplexität durch Selbstthematization.

Die nachstehende tabellarische Übersicht (siehe Tabelle 2) illustriert die Bildung unterschiedlicher Systemdimensionen auf Basis der Lösung spezifischer Probleme, mit denen Sozialsysteme im Laufe ihrer Entwicklung konfrontiert werden.

Problem	Lösung	Systemdimension
Umweltkomplexität	Aufbau systemspezifischer Beziehungen	Grenzbildung
Sachliche Komplexität	Regelung der Ressourcengewinnung und -verteilung	Ressourcengewinnung
Soziale Komplexität	Ausdifferenzierung von Rollen und Binnendifferenzierung	Strukturbildung
Zeitliche Komplexität	Einrichtung geregelter Prozesse	Prozesssteuerung
Operative Komplexität	Selbstthematization	Reflexion

Tab. 2: Dimensionen der Systembildung und ihre Bezugsprobleme (aus Willke 2006: 124, verändert)

1.3.3.3 Systemdimensionen von Organisationen

Die Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen, deren Ausgangspunkt die soeben skizzierten evolutionären Entwicklungsstufen von sozialen Systemen bilden, lässt sich für die Analyse von Organisationen nutzen. Die Spezifika einer bestimmten Organisation können entlang des Schemas der Systemdimensionen herausgearbeitet werden, indem man die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Dimensionen für den Fall einer bestimmten Organisation untersucht. Dies soll im folgenden Kapitel im Blick auf die Organisation Schule erfolgen. Zunächst und zum Abschluss des Kapitels zur Einführung in die systemische Perspektive werden die abstrakten Systemdimensionen für den (allgemeinen) Fall der Organisation konkretisiert. Konkretisiert man die Dimensionen der Systembildung, lassen sich entsprechende Bereiche und Aktivitäten von Organisationen unterscheiden:

Grenzbildung: Organisationen gewinnen durch Abgrenzung gegenüber der Umwelt ihre Identität. Grenzbildung erfolgt zum Zeitpunkt der Gründung einer Organisation und daraufhin fortwährend durch den Aufbau *spezifischer sozialer Beziehungen* sowie durch die Etablierung einer systemspezifischen *Beziehungsdynamik* zwischen den Mitgliedern der betreffenden Organisation einerseits und zwischen ihnen und Nicht-Mitgliedern (relevanten Personen in der

Umwelt wie Klienten, Kunden, Konkurrenten, Partner etc.) andererseits. Indem es möglich wird zu unterscheiden und anzugeben, welche sozialen Beziehungen zur Organisation gehören und welche nicht, welche organisationsintern möglich sind und welche nicht, welche erfolgreich sind und welche nicht, etabliert sich eine Grenze, die fortlaufend bestätigt wird, solange das System in der Lage ist, sich zu reproduzieren (siehe Willke 1999: 205). Eine Organisation zieht demnach ihre Grenzen nicht etwa räumlich. Was zu einer Organisation gehört und was nicht, lässt sich nicht daran festmachen, ob es innerhalb eines bestimmten Gebäudes, an einem bestimmten Ort stattfindet. Die Grenzen von Sozialsystemen sind vielmehr sinnhaft.³⁷ Organisationen unterscheiden sich sinnhaft von ihrer Umwelt, indem sie eine Grenze ziehen, jenseits derer andere Erwartungen, andere Orientierungen gelten. Die Grenzziehung erfolgt, indem Organisationen zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern unterscheiden, wobei Mitglied einer Organisation zu werden die erklärte und generalisierte Bereitschaft bedeutet, sich den Erwartungen der Organisation zu fügen.³⁸ Die Akzeptanz organisationspezifischer Erwartungen beruht auf der Kontingenz und Freiwilligkeit der Teilnahme: Nicht nur die Organisation entscheidet sich für ihre Mitglieder, sondern der Eintritt in eine Organisation beruht ebenso auf der freiwilligen Entscheidung des jeweiligen Mitgliedes. Mitgliedschaft stellt einen Mechanismus dar, durch den die Organisation die Freiheit gewinnt, unabhängig von den individuellen Motivlagen der Mitglieder, also ohne jedes Mal um Verständnis zu bitten, eigene Entscheidungen zu treffen (siehe Tacke 2004: 26; Luhmann 1995: 36ff. u. 377ff.).³⁹ Legt man die Dimension der Grenzbildung zu Zwecken der Analyse an eine Organisation an, so impliziert dies, den Blick sowohl auf die organisationspezifischen Mitgliedschaftsverhältnisse zu richten als auch auf die System-Umwelt-Beziehungen. Der Blick auf die Gestaltung des Austausches zwischen dem System und seiner relevanten Umwelt bzw. seinen relevanten Umwelten hilft, ein Verständnis für die (Überlebens-) Bedingungen und Herausforderungen einer Organisation zu entwickeln (siehe Grossmann & Heintel 2000: 52).

Ressourcengewinnung: Die für sie erforderlichen Ressourcen gewinnt eine Organisation durch die Rekrutierung und/oder Generierung spezifischer Kompetenzen. Die organisationspezifischen Kompetenzen bilden die Grundlage derjenigen Produkte und Leistungen, die die

³⁷ Zur sinnhaften Orientierung und Grenzziehung sozialer Systeme siehe die Ausführungen in 1.3.1.1.

³⁸ Zum Mechanismus der Mitgliedschaft als organisationspezifische Lösung des Problems der doppelten Kontingenz siehe insbesondere die Ausführungen in 1.3.2.3.

³⁹ „Die Durch Mitgliedschaft erreichte Motivneutralisierung besagt nichts über die faktischen Motivlagen, die Individuen sich zuschreiben. Gemeint ist vielmehr, dass für Organisationen (also deren Eigenperspektive) nicht Motive von Individuen, sondern nur die Entscheidung zur Mitgliedschaft eine relevante, weiter verwertbare Information ist: alles andere ‚bleibt draußen‘“ (Tacke 2004: 26).

Besonderheit der Organisation ausmachen. Da die *Kernkompetenzen* einer Organisation ihre wesentliche Ressourcenbasis darstellen, sind sie maßgeblich für den Wert und die Entwicklungspotentiale einer Organisation (siehe Willke 1999: 205f.). Legt man also die Ressourcendimension zu Zwecken der Analyse an eine Organisation an, so gilt es zum einen zu erschließen, was die Besonderheit der Organisation in Gestalt der durch sie zu erbringenden Leistungen ausmacht. Zum anderen geraten die Kompetenzen in den Blick, die zur Erbringung dieser Leistungen erforderlich sind und in die Organisation eingebracht und/oder in der Organisation generiert werden. In diesem Zusammenhang wird auch das organisationsspezifische Personal⁴⁰ relevant, insofern als Personen in Organisationen als Kompetenzträger zur Realisierung der Leistungen beitragen.

Strukturbildung: Während am Beginn der Geschichte einer Organisation die ablaufenden Prozesse noch variabel und spontan sein können, bilden sich im Verlauf des Daseins einer Organisation typischerweise zunehmend deutlicher Strukturen aus. Diese Strukturen legen die Bahnen fest, auf denen die Prozesse und Operationen einer Organisation ablaufen (siehe Willke 1999: 206). Der Vorteil der Ausbildung und Festlegung von Strukturen liegt darin, dass nicht jedes Mal neu zu entscheiden ist, wie derartige Strukturformen aussehen sollen. Gleichzeitig besteht ein Nachteil bzw. ein Risiko darin, „(...) dass die getroffenen Festlegungen zu massiv und konservativ werden können, so dass Veränderungen oder Innovationen erschwert oder ganz abgeblockt werden“ (Willke 1999: 206). Strukturbildung besteht für eine Organisation in der *Definition der grundlegenden Arbeitsteilung, der Festlegung von Rollen, Regeln und Verantwortlichkeiten* (siehe ebd.). Beleuchtet man eine Organisation also im Blick auf ihre Organisationsstrukturen, so geraten die für eine Organisation typischen Kommunikationswege⁴¹ und somit auch die Hierarchie in den Blick. Daneben wird die Binnendifferenzierung in Form der Arbeitsteilung relevant und in diesem Zusammenhang auch das Verhältnis zwischen der Autonomie einzelner Einheiten und der Integration der Gesamtorganisation.⁴² Für letztere ist die Koordination und Abstimmung einzelner Einheiten entscheidend. Die Verknüpfung von Subeinheiten (Teilsystemen in Form von Gruppen, Abteilungen, Teams etc.) und Stellen wird in verschiedenen Organisationen unterschiedlich realisiert und die Art und Weise der Verknüpfung über spezifische Regeln und Kommunikationsstrukturen ist maßgeblich für die Leistungsfähigkeit einer Organisation (siehe Grossmann & Heintel 2000: 52). Zuletzt impliziert der Blick auf die Organisationsstrukturen auch, die organisati-

⁴⁰ Zum Personal als Entscheidungsprämisse der Organisation siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

⁴¹ Zu Kommunikationswegen als Entscheidungsprämissen der Organisation siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

⁴² Zur Kompatibilität von Teilen eines Gesamtsystems siehe die Ausführungen zum Konzept der Reflexion in 1.3.3.2.

onsspezifischen Rollen, die als ein soziales Konstrukt, als ein Bündel von Verhaltenserwartungen zu verstehen sind, einer Betrachtung zu unterziehen. Die Handlungsmöglichkeiten in einer Rolle werden mitbestimmt von ihrer Positionierung in der Organisation und ihrer Verknüpfung mit anderen Rollen und Stellen, von der Mitgliedsfunktion in Gestalt speziell definierter Aufgaben (formaler Auftrag) und den Erwartungen, die Vorgesetzte, Kollegen und Mitarbeiter an den Rollenträger richten (siehe Grossmann & Heintel 2000: 55).

Prozesssteuerung: Gegenüber strukturbezogenen Festlegungen definieren die organisationspezifischen Prozesse die zeitliche Ordnung der ablaufenden Operationen. Auf Basis von Prozessen werden die getrennten Bestandteile eines zusammenhängenden Produktes oder einer zusammengesetzten Leistung synchronisiert und koordiniert. Prozesse manifestieren sich in Organisationen vor allem in Gestalt organisationsspezifischer *Arbeits- und Geschäftsprozesse*. Diese Arbeitsprozesse generieren diejenigen Leistungen, mit denen eine Organisation in Austausch- und Leistungsbeziehungen mit relevanten Systemen in ihrer Umwelt tritt (siehe Willke 1999: 207). Über den Blick auf die Prozessdimension erschließt sich der Leistungsbereich, das Kerngeschäft einer Organisation. Wie die Aufgaben, die in den organisationspezifischen Arbeitsprozessen realisiert werden, geartet sind, bestimmt entscheidend die Arbeitslogik einer Organisation (siehe Grossmann & Heintel 2000: 52). Je präziser und technisch genauer eine Aufgabe definiert werden kann, umso genauer lässt sie sich in Programmen⁴³ im Sinne abzuarbeitender Handlungsschritte vorschreiben. Je weniger genau sich die in Arbeitsprozessen zu realisierenden Aufgaben programmieren lassen, desto größer wird die Verantwortung, die Personen in diesem Zusammenhang zukommt (siehe Simon 2007a: 71ff.).

Reflexion: Nach der gelingenden Definition ihrer Grenzen sowie der Stabilisierung ihrer Ressourcengewinnung, Strukturen und Prozesse ergibt sich mit zunehmender operativer Komplexität eine weitere Aufgabe für die Organisation. Diese Aufgabe besteht in der Reflexion ihrer ursprünglichen, etablierten *Ziele und Prioritäten* unter dem Blickwinkel diese zu überprüfen und zu verändern sofern sich der Kontext, in dem die Organisation arbeitet, entsprechend verändert hat oder aber genügend neue Möglichkeiten dafür bietet, dass eine derartige Revision gelingt. Wie voraussetzungsreich sich Reflexion gestaltet wurde bereits oben erläutert (siehe 1.3.3.2). Sie verlangt einem sozialen System ab, sich selbst in seiner bisherigen, tradierten Identität in Frage zu stellen auf dem Hintergrund der Möglichkeit, dass eine andere Identität im Sinne einer revidierten Fassung ihrer Ziele und Prioritäten unter den gegebenen Kontextbedingungen optimaler (produktiver, effizienter, umweltadäquater, überlebensfähiger) sein könnte als die ursprüngliche, gewachsene Identität (siehe Willke 1999: 208). Der Blick auf

⁴³ Zu Programmen als Entscheidungsprämissen der Organisation siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

die Reflexionsdimension eines Organisationssystems impliziert zunächst, seine historisch gewachsene, tradierte Identität in Rechnung zu stellen. Die tradierte Identität einer Organisation – die Ziele, Regeln, Erwartungszusammenhänge, Routinen und Traditionen, die sie zusammenhalten – manifestiert sich in Mustern der Problembewältigung und deren kultureller⁴⁴ Ausformung, die für den Umgang mit Veränderungen maßgeblich sind (siehe Grossmann & Heintel 2000: 51ff.). Betrachtet man die Reflexionsdimension unter Gesichtspunkten des Selbständerungspotentials einer Organisation so sind jedoch nicht nur ihre internen Strukturen, sondern auch die Umweltbedingungen, unter denen eine Organisation existiert, relevant. Dabei stellt sich zum einen die Frage, wie stark eine Organisation im Laufe ihrer Geschichte zu Zwecken der Selbsterhaltung auf kontinuierliche Umweltbeobachtung angewiesen war und ist. So ist ein hohes Ausmaß an Umweltsensibilität insbesondere bei Organisationen, die starker Konkurrenz ausgesetzt sind, überlebensnotwendig. Zum anderen ist der Grad der Autonomie gegenüber der Umwelt maßgeblich für ihre Handlungsfähigkeit und damit auch für die Möglichkeit, über Ziele und Prioritäten bewusst und selbst zu optieren.

Die nachstehende tabellarische Übersicht 3 zeigt die Unterscheidung wesentlicher Systemdimensionen und ihre Konkretisierung und Manifestation in entsprechenden Bereichen und Aktivitäten einer Organisation auf.

Dimensionen der Systembildung	Bereiche und Aktivitäten einer Organisation
Grenzbildung	Beziehungen zwischen System (Mitgliedern) und relevanten Umwelten
Ressourcengewinnung	Kernkompetenzen als Basis der Leistungsgenerierung
Strukturbildung	Grundlegende Arbeitsteilung, Festlegung von Rollen, Regeln und Verantwortungen
Prozesssteuerung	Arbeitsprozesse zur Generierung organisationspezifischer Leistungen
Reflexion	Ziele und Prioritäten

Tab. 3: Systemdimensionen und Organisationsbereiche und -aktivitäten (aus Willke 1999: 209, verändert)

⁴⁴ Zur Organisationskultur als unentscheidbare Entscheidungsprämisse, ihrer Geschichtsabhängigkeit und ihrem maßgeblichen Einfluss auf den organisationsinternen Umgang mit Veränderungen siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

1.4 Zusammenfassung

Mit diesem Kapitel sollte eine Einführung in die leitende theoretische Perspektive der Arbeit gegeben werden. Zuerst wurde dazu die Entstehung des systemischen Paradigmas knapp rekonstruiert. Zentral für das Aufkommen dieses Paradigmas war die Einsicht in die Ähnlichkeit der Probleme, die sich in unterschiedlichsten Wissenschaften bei der Betrachtung des jeweils disziplinenen Gegenstandes ergaben. Zudem und angesichts des disziplinübergreifend zu beobachtenden Phänomens organisierter Komplexität führten Zweifel an der Leistungsfähigkeit linearer Erklärungsmodelle zur Entwicklung des Systemmodells. Kennzeichnend für das systemische Paradigma ist zum einen die Abkehr von einem einfachen Maschinenmodell von Welt, dem die Annahme zugrunde liegt, dass alles nach dem geradlinigen Kausalprinzip von Ursache und Wirkung funktioniert. Zum anderen geht mit dem systemischen Paradigma auch eine Abwendung vom analytisch-reduktionistischen Denken einher, welches durch die Fokussierung isolierter Objekte gekennzeichnet ist und auf der Annahme beruht, dass sich diese ohne Berücksichtigung der Außenwelt in sich analysieren lassen. Statt isolierter Objekte werden zusammengesetzte Einheiten, Systeme fokussiert sowie Beziehungen und Wechselwirkungen (Rückkopplungen) innerhalb dieser Einheiten.

Darauf folgend wurden die Charakteristika der systemischen Perspektive näher beleuchtet. Systemisches Denken kennzeichnet die Einsicht, dass nicht nur die Betrachtung isolierter Objekte unter Absehung ihrer kontextuellen Einbettung zu kurz greift, sondern auch Momentaufnahmen nicht ausreichen. Vielmehr ist eine Prozessperspektive, ein Denken in längerfristigen Wirkungszusammenhängen erforderlich, weil Systeme durch eine Eigendynamik, ein zeitliches Entwicklungsverhalten gekennzeichnet sind. Zudem berücksichtigt systemisches Denken die Vernetztheit von Systemen, ihre interne Struktur, die bestimmt, ob und wie sich Systeme gegenüber externen Stimuli und Veränderungsmaßnahmen verhalten. Das konstruktivistische Moment der systemischen Perspektive impliziert eine Distanzierung von Allgemeingültigkeits-, Wahrheits- und Objektivitätsansprüchen. Nicht nur Systeme selbst stellen beobachterabhängige Konstruktionen dar, zudem sind Theorien an sich – und somit auch die Systemtheorie – als spezialisierte Beobachtungsperspektiven zu verstehen, die notwendigerweise blinde Flecken aufweisen. Grundsätzlich ist Erkenntnis als Konstruktionsleistung, die auf dem Vollzug von Unterscheidung beruht, zu verstehen. Sowohl psychische als auch soziale Systeme sind darauf angewiesen, Konzepte und Modelle über die Welt zu entwickeln, die ihnen aufgrund ihrer komplexitätsreduzierenden Funktion Orientierung in der Welt ermöglichen. Darüber hinaus ist die Fokussierung auf Kommunikation als konstitutives Moment des Sozialen für systemisches Denken grundlegend. Diese enthebt sich als überindividuelles Phä-

nomen der Determination durch einzelne Kommunikationsteilnehmer und koordiniert einzelne Akteure und ihr Verhalten. Während die kommunikationstheoretische Seite systemischen Denkens sich insbesondere der systemischen Familientherapie verdankt, die nicht mehr einzelne Personen fokussiert, sondern das Beziehungsgefüge, in das sie eingebunden sind und welches durch kommunikative Regeln und Muster bestimmt ist, bringt die soziologische Systemtheorie die differenztheoretische Seite systemischen Denkens ins Spiel. Auf der Grundlage der differenztheoretischen Komponente werden Systeme als autonome, sich selbst regulierende und sich zu Zwecken ihrer Selbsterhaltung gegenüber der Umwelt abschließende Einheiten konzeptualisiert. Systeme sind demnach stets nur als Systeme-in-Umwelt zu begreifen, für die selbstregulierende Grenzziehung deshalb notwendig ist, weil sonst ihre Identität gefährdet wäre. Zudem implizieren die Systemmerkmale der Selbstreproduktion, der Selbstreferenz und der operationalen Geschlossenheit, dass weder psychische noch soziale Systeme von außen instruierbar sind. Systeme können sich nur selbst verändern, denn Lernereignisse sind immer ein systeminternes Transformationsgeschehen. Die Umwelt kann lediglich verstören, irritieren, Anreize oder Signale geben, deren Verarbeitung obliegt jedoch dem jeweiligen System. Als verbindendes Moment der als zentrale Quellen systemischen Denkens ausgewiesenen Ansätze wurde Emergenz, die den Kern des Systemischen bildet, beschrieben. Emergente Ordnungen oder Eigenschaften bezeichnen Phänomene, die nicht mehr auf die Eigenschaften ihrer Elemente zurückzuführen sind. Sie lassen ein „Darüber-Hinaus“ erkennen, das sich aus der bloßen Aufsummierung der Eigenschaften einzelner Elemente nicht erklären lässt. Emergenz als Systemeigenschaft impliziert ein Umdenken im Blick auf gewohnte Vorstellungen von Organisationen: Organisationale Merkmale und Verhaltensweisen lassen sich nicht aus den Eigenschaften der in ihnen agierenden Personen ableiten; sie lassen sich nicht aus der Summe der Eigenschaften ihrer Mitglieder erklären, sind insgesamt also nicht auf Personen reduzierbar. Vor diesem Hintergrund haben auch Veränderungsansätze nicht nur die Ebene der Person bzw. der Organisationsmitglieder, sondern auch die Ebene der Organisation in ihrer Eigenständigkeit in Rechnung zu stellen.

Auf die Darstellung der Charakteristika der systemischen Perspektive, im Rahmen derer bereits grundlegende Konzepte der soziologischen Systemtheorie als eine zentrale Quelle systemischen Denkens eingeführt wurden, folgte das letzte Oberkapitel der Einführung in die systemische Perspektive. In diesem Kapitel wurde die soziologische Systemtheorie in ihren Aussagen zu sozialen Systemen und insbesondere zu Organisationen als einem Typus sozialer Systeme eingehender beleuchtet. Zunächst galt es, das Verhältnis zwischen Menschen und sozialen Systemen näher zu bestimmen. Dazu wurde die Unterscheidung dreier Klassen kom-

plexer Systeme eingeführt. Lebende Systeme (Organismen), psychische Systeme (Bewusstsein) und soziale Systeme (Kommunikation) sind als autopoietische Systeme zu verstehen. Erstere reproduzieren sich auf Basis biochemischer Prozesse und bilden auf dieser Grundlage eine Grenze zur übrigen Welt aus. Psychische Systeme reproduzieren sich auf Basis von Bewusstseinsprozessen (Gedanken, Gefühlen). Auch in ihrem Fall kommt es zu einer Abgrenzung zwischen innen und außen, weil das Bewusstsein eines Menschen nur dem jeweiligen Menschen selbst direkt zugänglich ist. Zuletzt basieren soziale Systeme auf Kommunikationsprozessen und grenzen sich durch die Auswahl geeigneter Kommunikation von ihrer Umwelt ab. Der Klasse psychischer und sozialer Systeme ist – obgleich sie voneinander getrennte Phänomenbereiche darstellen – gemein, dass sie sinnbasierte und sinnkonstituierende Systeme sind. Sie ziehen ihre Grenzen nicht räumlich, sondern sinnhaft. Sinn impliziert sowohl Optionalität (Kontingenz) als auch Selektivität im Blick auf den Umweltbezug psychischer und sozialer Systeme. Im Gegensatz zu instinktgesteuerten Tieren, deren Beziehung zur Umwelt insofern weitgehend einseitig determiniert ist, als bestimmte Schlüsselreize zu festgelegten und demnach nicht im Einzelfall entscheidbaren Reaktionen führen, erlaubt Sinn als Ordnungsform der Welten psychischer und sozialer Systeme ihnen, sich offen, variabel und unvorhersehbar zu verhalten und zu entwickeln. Die sinnhafte Orientierung macht sie zu komplexen, in ihrem Verhalten nicht berechenbaren Systemen, weil Sinn stets systemspezifisch ist und zudem Sinneswandel beinhaltet. Der Mensch, dessen Einheit sich aus organischem System und psychischem System konstituiert, und soziale Systeme bilden grundsätzlich füreinander Umwelten. Dass dennoch scheinbar aufeinander abgestimmte Entwicklungen zwischen beiden zu beobachten sind, beruht nicht auf Durchgriffskausalitäten, sondern auf struktureller Kopplung zwischen psychischen und sozialen Systemen. Im Wege struktureller Kopplung irritieren sich beide Systeme gegenseitig, was interne Strukturänderungen (Lernen) auf beiden Seiten zur Folge hat. Dass heißt, dass auch Organisationen und ihre Mitglieder, die nicht ohne die an sie fest gekoppelten psychischen Systeme zu haben sind, im Rahmen einer gemeinsamen Geschichte Quellen ständiger wechselseitiger Irritation füreinander darstellen, ohne dass jedoch die Intention der Irritation auf der einen, der Wirkung der Irritation auf der anderen entsprechen müsste. Zudem impliziert die strikte Trennung zwischen psychischen und sozialen Systemen, dass Wahrnehmungen, Fähigkeiten und Kompetenzen der Mitglieder einer Organisation verschlossen bleiben, wenn und solange sie nicht in die organisationale Kommunikation eingespeist werden.

Durch die sich an die Unterscheidung dreier Klassen komplexer Systeme anschließende Einführung der Unterscheidung dreier Typen von sozialen Systemen wurde die Organisation

nicht nur als eine eigenständige Ebene gegenüber Individuen, sondern auch gegenüber anderen sozialen Systemen ausgewiesen. Die Gesellschaft bildet das umfassende Sozialsystem, die Gesamtheit aller Kommunikationen. Sie differenziert sich in funktionale Teilsysteme wie das Wirtschafts-, das Rechts-, das Erziehungssystem und andere Teilsysteme aus, innerhalb derer gesellschaftlich anfallende Probleme jeweils im Alleingang gelöst werden. Innerhalb von Gesellschaft lassen sich Interaktions- und Organisationssysteme voneinander unterscheiden. Interaktionssysteme sind auf Anwesenheit und wechselseitige Wahrnehmung der Interaktionspartner angewiesen. Gegenüber Interaktionssystemen, die themengeleitet unter Anwesenden stehen und fallen, bilden Organisationen weitaus stabilere Kommunikationsmuster aus und erlauben zudem die Kommunikation unter Abwesenden. Im Gegensatz zur Gesellschaft sind Organisationen in der Lage, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren, sie sind adressierbar. Sie lösen das Problem der doppelten Kontingenz durch die Einführung von Mitgliedschaft. Die Entscheidung zur Mitgliedschaft impliziert, sich bestimmten organisationsspezifischen Erwartungen nicht widersetzen zu können, ohne die Mitgliedschaft zu gefährden. Ihre charakteristische Färbung erhalten Organisationen durch das jeweilige gesellschaftliche Teilsystem, dem sie primär zuzuordnen sind. Die grundlegende Kommunikationsoperation durch die sich Organisationen reproduzieren und gegenüber ihrer Umwelt abgrenzen, bildet die Entscheidung. Ausgehend von den Grundlagen, die durch die Unterscheidung dreier Klassen komplexer Systeme und dreier Typen sozialer Systeme für ein Verständnis von Organisation als soziales System geschaffen wurden, wurde im letzten Abschnitt des Kapitels zur soziologischen Systemtheorie und zum Abschluss des Gesamtkapitels zur Einführung in die systemische Perspektive die Organisation als soziales System näher beleuchtet. Zunächst wurde dazu im unmittelbaren Anschluss an die zuletzt getroffenen Aussagen zu Organisationssystemen als entscheidungsbasierte Sozialsysteme Entscheidung als organisationsspezifische Ausprägung von Kommunikation fokussiert. Entscheidungen setzen Alternativen und eine unbekanntere Zukunft voraus, denn andernfalls könnte und müsste nicht entschieden werden. Entscheidungen können so oder auch anders ausfallen und dennoch ist es nicht beliebig, wie in Organisationen entschieden wird. Entscheidungen sind abhängig von organisationsspezifischen Strukturen, die als Entscheidungsprämissen fungieren. Entscheidungsprämissen legen als Erwartungen nicht fest, wie im Einzelnen entschieden wird, dienen jedoch dazu, den Spielraum für eine Mehrzahl von Entscheidungen gleichsinnig einzuschränken. Durch Entscheidungsprämissen verleihen sich Organisationen ihre distinkte Individualität. Diejenigen Entscheidungsprämissen, die durch Entscheidungen eingeführt werden, sind zu unterscheiden in Programme, Kommunikationswege und Personal. Programme sind als entscheidungsbasierte Selbstfestle-

gungen einer Organisation zu verstehen, die im Sinne einer Zielsetzung oder bestimmter Verfahrensschritte getroffen werden. Kommunikationswege beziehen sich auf die Eingliederung der Kommunikation in anerkannte Kompetenzen und Kommunikationswege und umfassen demnach auch die Hierarchiebildung von Organisationen. Zuletzt betrifft die Entscheidung über Entscheidungsprämissen die Regulierung des Personaleinsatzes. Auch Personen fungieren als Entscheidungsprämissen, denn ihre Auswahl liegt in der Annahme begründet, dass sie sich für bestimmte Aufgaben eignen. Unter den drei Arten von Entscheidungsprämissen, die in sämtlichen Organisationen anzutreffen sind, gibt es keinen Primat. Sie können sich jedoch wechselseitig entlasten oder sich in einem gewissen Ausmaß substituieren. Wenn beispielsweise eine detailgenaue Programmierung von Aufgaben nicht möglich ist, erhöht das die Anforderungen an die Person. Von diesen drei Arten entscheidbarer Entscheidungsprämissen sind die unentscheidbaren Entscheidungsprämissen zu differenzieren, die das Geschehen innerhalb von Organisationen gleichermaßen beeinflussen. Diese werden weder durch Entscheidungen eingeführt, noch können sie durch Entscheidungen abgeschafft werden. Als Gesamtkomplex bilden die unentscheidbaren Entscheidungsprämissen die spezifische Kultur einer Organisation. Organisationskultur ist als die selbstläufig in der Praxis emergierte, implizite und somit unbewusste Seite einer Organisation zu verstehen. Die Letztelemente einer Organisationskultur bilden Werte, die durch die Geschichte einer Organisation untermalt und auf sie gestützt sind. Mit der Organisationskultur kommt die Abhängigkeit der Organisation von ihrer je eigenen Geschichte ins Spiel. Sie erklärt sowohl Trägheitseffekte bei tiefgreifenden Veränderungen, die etablierten Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten widersprechen, als auch Widerstände gegenüber Zentralregulierungen.

Der Aspekt der Geschichtsabhängigkeit von Organisationssystemen wurde im darauf folgenden Abschnitt insofern aufgegriffen, als hier die allgemeine Entstehungsgeschichte, die Evolution von sozialen Systemen betrachtet wurde. Die Dimensionen der Systembildung resultieren aus der Lösung unterschiedlicher Probleme und sind als aufeinander aufbauende, voraussetzungsvolle Stufen zu verstehen, die soziale Systeme ausgehend vom Status eines Quasi-Systems hin zu einem abgegrenzten, selbsterhaltenden, handlungsfähigen und selbststeuernden System durchlaufen. Am Ausgangspunkt der Entstehung eines Sozialsystems steht das Problem der Umweltkomplexität, das durch den Aufbau und die Aufrechterhaltung systemspezifischer Beziehungen gelöst wird, durch die das System eine Grenze gegenüber der Umwelt bildet. Die im Rahmen des Aufbaus spezifischer sozialer Beziehungen entwickelten gemeinsamen Orientierungen machen Dazugehöriges und Nicht-Dazugehöriges, Mitglieder und Nicht-Mitglieder unterscheidbar. Nach der Grenzbildung stellt sich das Problem sachlicher

Komplexität, das Konkurrenz und Ressourcenknappheit impliziert und vom System durch die die Regelung der Ressourcengewinnung und -verteilung zur Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse der Mitglieder gelöst wird. Nach der Ressourcengewinnung wird das nunmehr abgegrenzte, sich selbst erhaltende System mit dem Problem sozialer Komplexität konfrontiert, welches durch Strukturbildung in Form der Ausdifferenzierung von Rollen und funktionaler Binnendifferenzierung gelöst wird. Mitglieder sind ab diesem Zeitpunkt nicht mehr als ganze Person relevant und von allen Ereignissen betroffen, sondern nur in ihrer spezifischen Funktion. Probleme werden nun arbeitsteilig und separat voneinander in Teileinheiten gelöst, was zu wechselseitigen funktionalen Abhängigkeiten führt, weil jeder nur noch einen Teil zum Ganzen beisteuert und dazu auf die aufbauenden und komplementären Leistungen anderer angewiesen ist. In Folge der Strukturbildung und aufgrund der Ausdehnung des Quasi-Systems in die Zeitdimension entstehen Synchronisierungsbedarfe im Blick auf die unterschiedlich schnell ablaufenden Systemprozesse. Das System ist mit dem Problem zeitlicher Komplexität konfrontiert und löst dieses durch die Differenzierung von Struktur und Prozess, also die Einrichtung geregelter Prozesse. Die fünfte und letzte Stufe der Systembildung baut auf gelungener Grenzbildung und Ressourcengewinnung sowie auf der Stabilität der Strukturen und der Prozesssteuerung auf und begründet den definitiven Übergang vom Quasi-System zum System. Auf Basis der Ausbildung und Aufrechterhaltung der vier Dimensionen gewinnt das System eine Autonomie und einen Spielraum gegenüber seiner Umwelt, die ihm eine aktive Orientierung gegenüber einer variablen Umwelt und damit die Erarbeitung der Fähigkeit, eigene Ziele und Zwecke zu setzen und zu variieren, ermöglichen. Auf diesem Entwicklungsniveau wird das System angesichts der Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten, der Zunahme an operativer Komplexität, sich selbst zum Problem. Zudem ist es in seiner Umwelt von Systemen umgeben, die ebenfalls operative Komplexität aufweisen, weshalb es im Sinne des langfristigen Selbsterhalts darauf angewiesen ist, sich wechselseitig und reflexiv mit seinen relevanten Umwelten abzustimmen. Durch Reflexion und auf Basis von Selbstthematisierung stellt das System seine eigene Qualität, die es im Verhältnis zu seiner Umwelt in Anspruch nehmen will, zur Debatte und löst auf diese Weise das Problem der operativen Komplexität. Im letzten Abschnitt des Gesamtkapitels zur Einführung in die systemische Perspektive wurden die aus der evolutionären Betrachtung von Sozialsystemen resultierenden Dimensionen der Systembildung für den Fall der Organisation konkretisiert und damit ein Analyserahmen gesetzt, der im weiteren Verlauf der Arbeit als zentrales Beobachtungsinstrument fungiert. Grenzbildung erfolgt zur Gründung einer Organisation und in der Folge fortlaufend durch den Aufbau spezifischer sozialer Beziehungen und durch die Etablierung einer systemspezifischen

Beziehungsdynamik zwischen den Mitgliedern der Organisation einerseits und zwischen ihnen und Nicht-Mitgliedern andererseits. Die Ressourcengewinnung basiert im Fall von Organisationen auf der Generierung und/oder Rekrutierung spezifischer Kompetenzen. Die organisationsspezifischen Kernkompetenzen bilden die Basis derjenigen Leistungen und Produkte, die die Besonderheit einer Organisation ausmachen. Die Strukturbildung einer Organisation basiert auf der Definition der grundlegenden Arbeitsteilung, der Festlegung von Rollen, Regeln und Verantwortungen. In den organisationsspezifischen Prozessen werden die getrennten Bestandteile einer zusammengesetzten Leistung oder eines Produktes synchronisiert und koordiniert. Prozesse manifestieren sich in Organisationen in Gestalt organisationsspezifischer Arbeits- und Geschäftsprozesse, in denen diejenigen Leistungen generiert werden, mit denen eine Organisation in Austausch- und Leistungsbeziehungen mit relevanten Systemen in ihrer Umwelt tritt. Die Reflexionsdimension eines Organisationssystems umfasst zunächst die ursprünglichen, etablierten Ziele und Prioritäten einer Organisation, die ihre historisch gewachsene, tradierte Identität ausmachen. Reflexion als Aufgabe bzw. Anforderung an eine Organisation impliziert, sich selbst, die ursprünglichen Ziele und Prioritäten zu thematisieren, zu reflektieren, zu überprüfen und zu verändern und zwar vor dem Hintergrund der Möglichkeit, dass eine andere Identität im Sinne einer revidierten Fassung der Ziele und Prioritäten unter den gegebenen Kontextbedingungen optimaler (produktiver, effizienter, umweltadäquater, überlebensfähiger) sein könnte als die ursprüngliche, gewachsene Identität.

2 Die Organisation Schule aus systemischer Sicht

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Betrachtung der Organisation Schule. Dafür, dass im Rahmen dieser Arbeit der Analyse von Gestaltungsansätzen, die sich auf die Ebene der Einzelorganisation beziehen, eine Analyse der Organisation selbst vorgeschaltet ist, lassen sich drei wesentliche Gründe anführen: Zum einen ist die Betrachtung der bestehenden Ordnung von Schule der die Gesamtarbeit leitenden systemtheoretischen Prämisse geschuldet, dass die Möglichkeit der Anschlussfähigkeit von Veränderungsinitiativen sich daran bemisst, ob und wie adäquat das jeweilige System, auf das sie sich beziehen, in seiner tradierten Struktur erfasst wird. Denn „(...) die Art wie ein System sich ändert, ist mit der Verteidigung der bestehenden Ordnung verbunden“ (Luhmann 1995: 148). Zum anderen – und mit dieser Prämisse eng verknüpft – ist die Analyse der Besonderheiten des Organisationssystems Schule dem Umstand geschuldet, dass einer der auf sie zu beziehenden Gestaltungsansätze, nämlich das Wissensmanagement, seinen primären und genuinen Ort in der Wirtschaft mit ihren ökonomischen Interessen findet (siehe Reinmann-Rothmeier 2002: 4). Ansätze des Wissensmanagements sind ursprünglich im Kontext gewinnorientierter Unternehmen entwickelt worden, beziehen sich also genuin auf Organisationen des Wirtschaftssystems. Um Wissensmanagement für die Schule und ihre Entwicklung fruchtbar zu machen, ist deshalb die Berücksichtigung von Kontextdifferenzen zwischen dem schulischen Sozialsystem und Unternehmen der Wirtschaft erforderlich. Drittens und zuletzt soll durch die systemische Organisationsanalyse von Schule ein Beitrag zur Behebung des Mangels geleistet werden, den der Schulentwicklungsansatz im Blick auf eine organisationstheoretische Fundierung aufweist.

Der Aufbau dieses Kapitels lässt sich im Einzelnen wie folgt beschreiben: Zunächst wird es darum gehen, in einer knappen Skizze den Bedarf einer organisationsbezogenen Betrachtung von Schule vor dem Hintergrund der Vernachlässigung der Organisationsperspektive im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Schule zu erläutern und das analytische Instrumentarium der Systemtheorie als adäquate Antwort auf dieses Defizit auszuweisen (2.1). Der darauf folgende Abschnitt widmet sich der Problematik einer organisationstheoretischen Betrachtung der Einzelschule. Da sich letztere insbesondere aufgrund politisch-administrativer Fremdsteuerungsanteile zunächst und im Vergleich zu Unternehmen weniger glattfüßig in die systemtheoretischen Vorstellungen von Sozialsystemen einfügt, wird es hier um die Erörterung der Frage gehen, ob und inwiefern im Blick auf die Ebene der Einzelschule von einem eigenständigen (Organisations-) System die Rede sein kann (2.2). Nachdem die Einzelschule als probate Analyseebene für eine organisationstheoretische Betrachtung ausge-

wiesen wurde, gilt es, diese Organisation zunächst im Kontext von Gesellschaft zu verorten. Bevor also die innere Organisation der (Einzel-) Schule fokussiert wird, wird Schule als Organisation des Erziehungssystems, das ein Teilsystem der Gesellschaft bildet, betrachtet. Die dominierenden Außenrelationen des Erziehungssystems zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sind durch typische Probleme und Abhängigkeiten gekennzeichnet, die sich auch innerhalb des Organisationssystems Schule niederschlagen, weshalb es für ein grundlegendes Verständnis der Einzelorganisation wichtig ist, auch deren „Einbettung“ in die Gesellschaft einer Betrachtung zu unterziehen (2.3). Der letzte Abschnitt des Kapitels widmet sich dann schließlich einer Organisationsanalyse von Schule. Diese erfolgt entlang der Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen von Organisationen und somit unter Rückgriff auf das im ersten Kapitel der Arbeit eingeführte Schema verschiedener Stufen (Dimensionen) der Systembildung (2.4).

2.1 Organisation und Pädagogik

Im Folgenden soll in einer knappen Skizze der Bedarf an einer auf Schule zu entfaltenden Organisationsperspektive auf dem Hintergrund einer Vernachlässigung derselben in Pädagogik und Erziehungswissenschaft aufgezeigt werden. Zudem gilt es, die Systemtheorie als geeignetes analytisches Instrumentarium einer organisationsbezogenen Betrachtung von Schule auszuweisen.

Im Blick auf den Anspruch einer organisationstheoretischen Grundlegung der Schulentwicklung weist die Erziehungswissenschaft ein Desiderat auf. „Organisationstheoretische Untersuchungen zur Schule sind (...) selten vorzufinden; gleiches gilt auch für Bemühungen um die Entwicklung originär schulorganisationstheoretischer Ansätze“ (Fuchs 2004: 208). Die Vernachlässigung der Organisationsperspektive in Pädagogik und Erziehungswissenschaft, aus der das nach wie vor aktuelle organisationstheoretische Defizit der Disziplin resultiert (siehe z.B. Huber 2008: 95f.; Kuper 2007: 259; Böttcher & Terhart 2004: 7; Fuchs 2004: 208; Gruschka & Heinrich 2002: 7; Bormann 2000: 2; Heintel 1993) wurde schon früh in anderen Disziplinen als „Organisationskepsis“ und „-blindheit“ (Bernfeld 1967 (1925); Fürstenau 1969; in der Pädagogik z.B. Rumpf 1971) der Pädagogik diagnostiziert. Dieses Defizit ist vor allem auf das in der Reformpädagogik wurzelnde personalistische Erziehungsverständnis zurückzuführen (siehe Huber 2008: 96f.). Personalistisch-normative pädagogische Ideale der Reformpädagogik wie Mündigkeit, pädagogischer Bezug, Handlungsorientierung und Kindzentrierung kontrastierten mit der äußeren Disziplinierung der Schulorganisation und mündeten in der Konstruktion eines unüberbrückbaren Gegensatzes zwischen dem „eigentlich“ Pädagogischen, der Erziehung und der Organisation (siehe Böttcher 2002: 48f.; Terhart 1986).

Terhart schlussfolgert diesbezüglich: „Von einem personalistischen Erziehungsverständnis aus musste der pädagogischen Reflexion die Organisiertheit des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses in modernen Gesellschaften unausweichlich zu einem ungelösten, unlösbaren – schließlich: zu einem ignorierten Problem geraten!“ (ebd. 1986: 206). Auch Rosenbusch konstatiert, dass sich innerhalb der Pädagogik zwar „(...) intensiv dem pädagogischen Bezug sowie erziehungs- und bildungsphilosophischen Fragestellungen“ (ebd. 1994: 85) zugewandt wurde, man organisationspädagogische Themen jedoch ignorierte. In den 1960er/70er Jahren fand zwar eine Auseinandersetzung mit Organisationstheorie in der Pädagogik statt, jedoch führte die für diese Phase charakteristische implizite oder explizite Rezeption des Bürokratiemodells von Weber (1956) und dessen Übertragung auf die Schule zu einer Konsolidierung der Fronten zwischen Organisation und Person bzw. Interaktion. Das von Weber als Idealtypik konzipierte Modell einer rationalen Bürokratie wurde im Sinne einer Beschreibung empirischer Realitäten missverstanden und auf diese Weise dazu funktionalisiert, die Antinomie zwischen dem pädagogischen Auftrag und der Organisation in Form der Kritik von Schule als bürokratischer Organisation (Becker 1956; Lohmann & Prose 1975) noch zu erhärten (siehe Böttcher 2002: 51ff.; Baumert & Leschinsky 1986; Terhart 1986: 208). Böttcher (2002: 75) beschreibt vor diesem Hintergrund das Verhältnis von Pädagogik und Organisation als „antinomisch bis problematisch“ und bilanziert diesbezüglich:

„Das gilt offenbar seit der Aufklärung bis heute. Hat sich die Pädagogik wenig um die Dimension Organisation geschert und das Personalistische der Erziehung kultiviert, so haben andererseits organisationssoziologische Überlegungen, die in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eindringen, den Gegensatz eher verstärkt als versöhnt. Die Realisierung der schulischen Organisation wurde als Bürokratie beschrieben, die Pädagogik be- oder gar verhindert, die in einem solchen Sinne geradezu ‚organisierte Antipädagogik‘ ist. Forschungen, denen nachzuweisen gelang, dass Organisationen eben nicht mit mechanistischen oder völlig rationalen Systemen gleichzusetzen sind, waren zwar ‚Angebote‘ (Terhart), konnten aber nicht zur Überwindung einer Polarisierung beitragen. Die Bürokratiekritik blieb in gewissem Umfang ein pädagogisches Thema, die Erforschung alternativer Organisationsformen interessierte lange kaum“ (Böttcher 2002: 75).

Die in der Tradition der Disziplin tief verankerte Personenzentrierung macht zum einen auch erklärbar, dass in der aktuelleren Literatur zur Schulentwicklung und Schultheorie das Besondere einer Organisation mit pädagogischer Zielsetzung betont wird,⁴⁵ ohne dann jedoch diese

⁴⁵ „Gewiss ist die Schule eine soziale Organisation, aber sie ist eine von ganz besonderer, pädagogischer Zielsetzung. Sie unterliegt zum einen nicht unmittelbar den Gesetzen der Warenproduktion, auch wenn Bildungskosten durch die dominierenden Verwertungsinteressen begrenzt sind. Zum anderen ist die Zielsetzung der Institution Schule eine spezifische, die sich von der aller anderen sozialen Organisationen unterscheidet“ (Rolf & Tillmann 1980: 249f.).

Singularität organisationstheoretisch weiter auszubuchstabieren. Zum anderen zeigt sie sich auch in der individuumszentrierten Konzeption von grundlegenden schul- oder sozialisations-theoretischen Ansätzen, die Organisation als aus Gruppen bestehende Einheiten, die wiederum aus Individuen zusammengesetzt sind, verstehen (siehe z.B. Combe & Helsper 1994; Hurrelmann 1978: 179-204). So konstatiert Zech im Blick auf den typischen Analysefokus der Auseinandersetzungen mit Schule:

„Schule reflektiert sich selbst generell vom Individuum her – sei es vom Schüler oder vom Lehrer (...). Bestimmte Systemgesetzmäßigkeiten geraten aus dieser Perspektive erst gar nicht in den Blick (...). Organisationen (...) entwickeln aber ein eigenes Emergenzniveau, dessen Logik individuelles Handeln überformt und präjudiziert“ (Zech 1999: 75).

Zuletzt tritt die disziplintypische Personenzentrierung auch darin zu Tage, dass man im Kontext der Frage nach der internen Reformfähigkeit der Schule bevorzugt auf Leitbilder in Form neuerer (bürokratiekritischer) Ansätze wie „loose coupling“ (Weick 1976; Orton & Weick 1990), „Organisationskultur“ (Schein 1992) oder „Lernende Organisation“ (Senge 1990) zurückgreift. Denn diese Konzepte sind besser als die Bürokratiethorie an die pädagogische Semantik adaptierbar, positiv konnotiert⁴⁶ und lösen den Gegenstand vielfach in Modellbildungen auf, die sich an der Interaktion orientieren (siehe Kuper 2007: 259; Kuper 2001a; 2001b). Zudem läuft die Rezeption dieser Ansätze vielfach darauf hinaus, sie als Instrument der Kritik sowie zur Begründung programmatischer Ansprüche in Bezug auf die Praxis in pädagogischen Organisationen einzusetzen (siehe Kuper 2004: 85; Terhart 1986: 208f.).

Dieser normativen Wendung der Beschreibung organisationaler Realitäten wird durch den analytisch-deskriptiven Charakter der Systemtheorie vorgebeugt. Zudem bietet die systemtheoretische Perspektive gegenüber der traditionellen Betrachtungsweise von Schule, die auf sequenzierte Einzelhandlungen (im Unterricht) und das Individuum fokussiert und Schule letztlich auf die personale Ebene reduziert (siehe Bormann 2000: 3), deutlicher konturierte begriffliche Differenzierungen (siehe Kuper 2004: 123). Interaktion und Organisation bilden in der Systemtheorie füreinander emergente Ordnungsniveaus – die Ordnung von keinem der beiden Sozialsysteme kann auf die des anderen zurückgeführt werden.⁴⁷ Sie besitzen je ihre eigenen Struktureigenschaften, weshalb Durchgriffskausalitäten im Sinne direkter Steuerung

⁴⁶ So führt Kühl den Mangel an kritischer Auseinandersetzung mit dem Konzept der lernenden Organisation darauf zurück, dass mit ihm „(...) die ganze Palette humanistisch klingender Organisationsvorstellungen mobilisiert wird. Partizipation, Mensch im Mittelpunkt, Kommunikation, Selbstorganisation oder permanenter Wandel sind so positiv besetzte Vorstellungen, dass sich jede Kritik (...) erst einmal den Vorwurf des Anti-Humanismus einhandelt“ (ebd. 2000: 20f.).

⁴⁷ Siehe hierzu die Ausführungen zur Unterscheidung dreier Typen von sozialen Systemen in 1.3.2, insbesondere in 1.3.2.2 und 1.3.2.3.

der einen durch die andere Ebene nicht möglich sind (siehe Luhmann 2005b: 58f.). Die Systemtheorie löst somit Organisation nicht in Interaktion auf und macht trotz der strikten Grenzziehung zwischen beiden Systemtypen auch ihre Angewiesenheit aufeinander deutlich (siehe Kuper 2004: 123).

2.2 Einzelschule als Organisationssystem

Gleichwohl für die Erziehungswissenschaft die Aktualität eine organisationstheoretischen Defizits konstatiert werden kann und die Systemtheorie im vorangegangenen Abschnitt als geeignetes analytisches Instrumentarium für eine Betrachtung von Schule ausgewiesen wurde, ergibt sich des Weiteren die Frage, ob sich die Einzelschule als theorieadäquate Analyseebene erweist, das heißt, ob im Falle der Schule von einer Organisation im systemtheoretischen Sinne die Rede sein kann. Denn aufgrund der Tatsache, dass die konkrete Einzelschule der politisch-administrativen Außensteuerung bzw. Fremdorganisation untersteht, liegt vorerst der Einwand nahe, dass diese Ebene Organisationsmerkmale aufweist, die nicht (wie bei Unternehmen der Wirtschaft) auf Entscheidungen *innerhalb* der einzelnen Schule zurückgehen, sondern Resultat von Rahmenvorgaben sind und deshalb im Blick auf das System Schule von einem autonomen, mit Wirtschaftsunternehmen vergleichbaren Organisationssystem⁴⁸ nur die Rede sein könne, sofern man die gesamte Behördenstruktur, mit der der Staat seine Aufsicht über das Schulwesen (GG Art. 7 Abs. 1) realisiert, inkludiert. Für autopoietisch operierende Organisationssysteme ist kennzeichnend, dass entscheidbare Entscheidungsprämissen (Personal, Programm, Kommunikationswege) in der für Organisationen konstitutiven Entscheidungskommunikation produziert werden, das heißt auf Entscheidungen *innerhalb* der Organisation zurückgehen (siehe Luhmann 2000: 222ff.).⁴⁹ Im Falle der Schule werden diese entscheidbaren Entscheidungsprämissen jedoch *extern* gesetzt. Der Anspruch der Bereitstellung eines gleichwertigen, von Herkunft und Ort unabhängigen Bildungsangebots für alle Bevölkerungskreise bedingt, dass in Deutschland flächendeckend Deputate, Entlastungen, Lehrerzuweisungen und Sachausstattung genau festgelegt und damit die Rahmenbedingungen auf eine Ebene, die der einzelnen Schule übergeordnet ist, verlagert sind. Zudem bestehen für jede

⁴⁸ Selbstverständlich agieren auch Wirtschaftsbetriebe nicht völlig losgelöst von staatlichen Vorgaben. So wie Kultusministerien Rahmenbedingungen für Einzelschulen festlegen so setzen auch Wirtschaftsministerien Rahmenbedingungen für ihre zu betreuenden operativen Einheiten auf der Grundlage von Gesetzen. Jedoch greifen die Wirtschaftsministerien „(...) darüber hinaus nicht in die Belange der Unternehmen ein. Die Kultusministerien nehmen dagegen für ihre operativen Einheiten auch unternehmerische Funktionen wahr, indem sie grundsätzlich deren systemische Strukturen bestimmen und in ihre Verfahrensweisen eingreifen“ (Maack 1999: 82).

⁴⁹ Siehe hierzu die Ausführungen in 1.3.3.1.

Schule inhaltliche Vorgaben, die sich in Lehrplänen, Lehrbüchern und Abschlussnormen niederschlagen (siehe Fend 2008: 138f.). Daraus ließe sich zunächst folgern, dass im Falle der Einzelschule im Grunde erst durch Autonomisierung von einer Organisation im engeren Sinne die Rede sein kann, das heißt erst in dem Moment, wo Schulen Entscheidungsspielräume im Blick auf die zuvor staatlich oktroyierten curricularen, personellen, organisatorischen und finanziellen Rahmenvorgaben gewährt werden (siehe Tacke 2004: 37). Doch auch ohne zu unterschlagen, dass organisationsbezogene Entscheidungen auch oberhalb der Einzelschulebene getroffen werden, lässt sich die schulinterne Strukturierung als eine Koordinationsleistung organisationstheoretisch analysieren (siehe ebd. 2004). Die für Organisationen kennzeichnende Formalisierung der Kommunikation und der Verhaltenserwartungen sowie die Festlegung von Mitgliedschaftsregeln und die Inklusion von Personen über Mitgliedschaftsrollen⁵⁰ (Luhmann 2000; 1995) zeichnen die Einzelschule ebenso aus und liefern einen Grund dafür, sie als Organisation zu bezeichnen (siehe Kuper 2007: 259). Zudem finden auch im Binnenraum der Einzelschule organisationsrelevante Entscheidungen statt. Es fallen trotz der Vorgabe bestimmter Entscheidungsprämissen von außen bzw. „oben“ auf der Ebene der Einzelschule eine Unmenge von Entscheidungen an und zwar nicht nur in der Unterrichtsinteraktion, sondern auch auf der Ebene der Organisation, beispielsweise im zentralen Gremium der Schulkonferenz, in der Schüler-, Eltern- und Lehrervertreter über organisationsrelevante Themenstellungen befinden. Im Blick auf die sachliche, zeitliche und soziale Dimension der Schulorganisation hat die Schulleitung Entscheidungen über die Zuordnung von Inhalten (Fächer mit ihren Stunden), Personen (Lehrkräfte mit Fachausbildung und ihren Deputaten) und Schülern (Schulklassen und Lerngruppen) zu fällen (siehe Fend 2008: 155). Diederich und Tenorth verweisen in diesem Zusammenhang auf die innerhalb des gesamten Schulsystems herrschende Vielfalt. Letztere verbietet es aus Sicht der Autoren, von Determinanten des Geschehens durch die gesetzten Rahmenbedingungen auszugehen; relativ autonomes Entscheiden auf der Ebene der Einzelorganisation ist ihnen zufolge möglich (Diederich & Tenorth 1997: 127ff.). Im Blick auf die Frage nach der Emergenz,⁵¹ die Schule darüber hinaus als Organisationssystem ausweisen würde, halten Diederich und Tenorth fest, dass der Schule als Organisation Wirkungen zuerkannt werden, die weder allein auf das Interaktionssystem Unterricht noch auf die Ebene des Gesamtsystems zurückzuführen seien. Mindestens müssten Wirkungen, deren Ursachen im Schulsystem oder im Unterricht zu suchen sind, durch die Schule als „dazwischen liegendes Bedingungsgefüge“ so stark modifiziert werden, dass sich

⁵⁰ Zu den genannten Charakteristika von Organisationen siehe insbesondere die Ausführungen in 1.3.2.3 sowie 1.3.3.1.

⁵¹ Zu Emergenz als Kernmerkmal systemischer Phänomene siehe die Ausführungen in 1.2.2.4.

von einer Eigenlogik der Schule sprechen lässt (siehe ebd.). Die von der Organisation ausgehenden Wirkungen treten zum einen in Gestalt (nicht intendierter) sozialisatorischer Effekte (Rolff 1997; Dreeben 1980; Fürstenau 1969; Bernfeld 1967) und als „geheimer“ bzw. „versteckter“ Lehrplan (hidden curriculum) (Apel 1992: 37; Hopmann 1988: 278f.; Dreeben 1980; Zinnecker 1975) zu Tage. Zudem zeugt die Unterschiedlichkeit staatlicher Schulen sowohl in Bezug auf ihre Kultur⁵² (Helsper 2001; Combe, Helsper & Stelmaszyk 1999; Fend 1996) als auch im Blick auf die von ihnen erreichte Qualität davon, dass die Einzelschule eine eigenständige Einheit darstellt, die sich nicht aus staatlichen Rahmenvorgaben heraus erklären lässt.⁵³ Forschungen zur Schulqualität (Helsper & Böhme 2004; Fend 1996; 1986; Steffens & Bargel 1993; Aurin 1989; Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston 1980) belegen die Unterschiedlichkeit von Schulen untereinander trotz formaler Gleichheit und zeigen damit auf, dass einheitliche Vorgaben auf der Ebene der Einzelorganisation unterschiedlich aufgegriffen und verarbeitet werden.⁵⁴ Diese Befunde führen für Oelkers denn auch zu der Einsicht, dass die Schule in einem sehr wörtlichen Sinne korporativ verfasst sei oder sich zumindest so verhalte, dass die politische Metapher des *corpus* bezeichne, was die Schule charakterisiert: „Die staatliche Anstalt kontrolliert selbst, was von außen wahrgenommen und aufgegriffen werden soll“ (ebd. 2003a: 56). Vor dem Hintergrund dieser Nicht-Instruierbarkeit deklariert Oelkers für Schulen explizit den Status *autopoietischer Systeme*:

„In Deutschland waren staatliche Schulen immer so etwas wie ‚autopoietische Systeme‘, die sich selbst organisierten, wenngleich im Rahmen staatlicher Vorgaben. Aber große Aufsicht erfolgt nicht (...). Die öffentlichen Schulen agieren wie kaum ein anderes staatliches System weitgehend unkontrolliert, weil die Vorschriften den Unterricht nicht erreichen“ (Oelkers 2004a: 17).

Auch Einsichten aus vergangenen Erfahrungen mit zentral erlassenen Reformen (siehe z.B. Terhart 2000a; Fauser 1994; Tillmann 1993c) sowie Befunde der Innovationsforschung (Hameyer 2005; 1983; 1978; Haenisch 1994) sprechen dafür, dass die Einzelschule auf Umweltanforderungen in Gestalt von extern an sie herangetragenen Neuerungen unter Maßgabe der eigenen, internen Strukturen reagiert. So kommt beispielsweise Hameyer auf Grundlage von Innovationsforschung im Bildungssystem zu dem Schluss, dass das schulische Sozialsystem

⁵² Zur Organisationskultur als Komplex unentscheidbarer Entscheidungsprämissen, die in der Organisationspraxis emergiert und die Unterschiedlichkeit von Organisationen trotz gleicher Umweltbedingungen erklärt, siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

⁵³ Für einen Überblick über Forschungsbefunde zur Schulkultur und Schulqualität siehe Fend (2003) und Terhart (2003: 203f. u. 208f.).

⁵⁴ Auf die Befunde der Schulqualitäts- bzw. -effektivitätsforschung wird in 3.2.1 noch näher eingegangen. Für einen Überblick über Befunde der Schulqualitätsforschung siehe z.B. Fend (2008: 145-234, insb. 192-200) und Sprütten (2007).

aus kontrollierten Erwartungsregeln bestehe und einer Logik der Selbstregulation folge, „(...) die wie ein Filter wirkt und Grenzen aufzeigt“ (ebd. 2005: 16). Rekapituliert man vor diesem Hintergrund die Frage nach der „Organisationshaftigkeit“ und dem Systemcharakter der Schule, so lässt sich festhalten:

- Obgleich entscheidbare Entscheidungsprämissen in Gestalt von Programmen, Personal und Kommunikationswegen nicht auf Entscheidungen innerhalb der Organisation zurückgehen, sondern auf Entscheidungen der übergeordneten Instanzen zurückzuführen sind, fällt auf der Ebene der Einzelschule eine Vielzahl organisationsrelevanter Entscheidungen an, sodass die für Organisationen konstitutive Entscheidungskommunikation auch für den Fall der Schule nachgewiesen werden kann.
- Die für die Grenzziehung und damit für die Bildung von Organisationssystemen konstitutive Festlegung von Mitgliedschaftsregeln, die Inklusion von Personen über Mitgliedschaftsrollen sowie die Formalisierung der Kommunikation und der Verhaltenserwartungen als Merkmale von Organisationen sind im Falle der Einzelschule ebenso nachweisbar.
- Dass von der Ebene der (Einzel-) Organisation Wirkungen ausgehen, die weder formal vorgesehen noch allein auf das Interaktionssystem Unterricht zurückzuführen sind und Schulen zudem je eigene Kulturen entwickeln, die ebenfalls Wirkungen auf das Schulgeschehen zeitigen, zeugt von der Emergenz und somit vom Systemcharakter der Einzelschule.
- Zuletzt spiegelt sich das systemtypische Charakteristikum der Nicht-Instruierbarkeit durch Umwelteinwirkungen bzw. -vorgaben in der Unterschiedlichkeit der von staatlichen Schulen erreichten Qualität trotz ihrer formalen Gleichheit sowie im Umgang der Einzelschule mit Innovationen und zentral induzierten Reformen wider.

Insgesamt können für die Einzelschule also sowohl theoretische als auch empirisch informierte Gründe angeführt werden, die die Betrachtung dieser Analyseebene unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten legitimieren, ja notwendig erscheinen lassen, um Schulentwicklung im Sinne innerer Reformanstrengungen theoretisch zu fundieren. Bevor die innere Organisation der Einzelschule näher fokussiert wird, widmet sich der folgende Abschnitt einer Betrachtung von Schule im Kontext von Gesellschaft.

2.3 Schule als Organisation des Erziehungssystems

Bevor im folgenden Kapitel das Organisationssystem Schule einer näheren Betrachtung unterzogen wird, soll in diesem Kapitel eine Verortung von Schule im Kontext von Gesellschaft erfolgen. Es gilt, Schule als Organisation eines gesellschaftlichen Teilsystems, nämlich des Erziehungssystems, dem eine spezifische Funktion innerhalb der Gesellschaft zukommt, auszuweisen. Die dominierenden Außenrelationen des Erziehungssystems zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sind durch typische Probleme und Abhängigkeiten gekennzeichnet. Diese Abhängigkeiten und deren paradoxe Konstitution schlagen sich auch innerhalb des Organisationssystems Schule nieder, weshalb es für ein grundlegendes Verständnis der Einzelorganisation wichtig ist, auch deren „Einbettung“ in die Gesellschaft und ihre primäre Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen Teilsystem, das wiederum mit anderen Teilsystemen der Gesellschaft gekoppelt ist, einer Betrachtung zu unterziehen.

Im Einführungskapitel in die systemische Perspektive wurde bereits die Unterscheidung von drei Typen sozialer Systeme verdeutlicht.⁵⁵ Der erste Typus ist die Gesellschaft. Für die moderne Gesellschaft proklamiert Luhmann (2005b) den Primat funktionaler Differenzierung, das heißt, dass die Gesellschaft sich in unterschiedliche Teilsysteme, in denen gesellschaftlich anfallende Probleme jeweils im Alleingang gelöst werden, ausdifferenziert.⁵⁶ Innerhalb der Gesellschaft sind Organisations- und Interaktionssysteme voneinander zu unterscheiden. Das im Kontext einer Betrachtung von Schule interessierende gesellschaftliche Teilsystem bildet das Erziehungssystem.

Erziehungssystem: Luhmann bezeichnet das gesellschaftliche Teilsystem, welches üblicherweise als Bildungssystem beschrieben wird, als Erziehungssystem, wobei der Erziehungsbegriff bei Luhmann für die Einheit von (Aus-) Bildung und Unterstützung beim Erwerb sozialer Kompetenzen steht. Die interne Differenzierung des Erziehungssystems der Gesellschaft umfasst das Schulsystem in seiner Gesamtheit bis hin zur einzelnen Schule und dem Interaktionssystem Unterricht als „Nukleus der Systembildung“ (Luhmann 1986b: 97). Die spezifische Funktion des Erziehungssystems liegt darin, „(...) Individuen mit Kriterien zu versorgen“ (Luhmann 1996: 19). Diese Funktion beruht auf der gesellschaftlichen Überzeugung, dass die Vergabe von Positionen innerhalb der Gesellschaft nicht mehr durch Herkunft (Familie, Stand, Schicht etc.) bestimmt, sondern durch Karrieren vermittelt wird. Die Vergabe erster Kriterien dieser Karrieren erfolgt im Schulsystem durch dessen Selektionsentscheidungen (siehe Luhmann 2002b: 69ff.). Im gesellschaftlichen Anspruch der Erziehung, „(...) zugleich

⁵⁵ Siehe hierzu die Ausführungen in 1.3.2.

⁵⁶ Siehe hierzu die Ausführungen in 1.3.2.1.

Individualität und Kriterienkonsens zu erzeugen“ (Luhmann 1996: 19) liegt das Grundparadoxon des Schulsystems. Die erzieherische Absicht muss sich als eine gute Absicht darstellen, das heißt, dass die Erziehungsziele als gut und die Lernprogramme als richtig und nützlich ausgewiesen werden müssen (siehe Luhmann 2002b: 56). Bezogen auf das Schülerverhalten ergibt sich daraus, dass dieses „(...) entsprechend bewertet und vom Erziehungsschema aus als gut oder schlecht, als lobenswert oder ungenügend beurteilt werden muss“ (Luhmann 2002b: 56). Aus der Notwendigkeit, die erzieherische Absicht als gut darzustellen, resultieren somit die widersprüchlichen Anforderungen von Erziehung und Selektion. Selektion lässt sich nicht vermeiden „(...) wenn Erziehung sich als gute Absicht vorstellt und das Richtige markiert“ (ebd.: 63). Im Erziehungsauftrag liegt immer auch „(...) eine Kommentierung des Lernverhaltens und eine Bestätigung oder Korrektur, denn anders kann kaum verdeutlicht werden, dass es ernst gemeint ist“ (ebd.: 63f.). Erziehung und Selektion bedingen sich demnach im Erziehungssystem Luhmann zufolge gegenseitig. In der Notwendigkeit der Vergleichbarkeit der zu erziehenden Schülerschaft treten gegensätzliche Tendenzen zu Tage (siehe Maisch 2006: 141): Die in Rechnung zu stellende und zu fördernde Individualität widerspricht der vergleichenden Bewertung, denn Schüler treten mit ungleichen Voraussetzungen in das schulische Erziehungsgeschehen ein, werden jedoch gleich behandelt (siehe Luhmann 1990a: 150ff.). Und die empathische Hinwendung des Erziehers zum Individuum steht wiederum im Widerspruch zur neutralen vergleichenden Bewertung. Damit wird ein Grundproblem des Schulsystems, nämlich dem Einzelnen und gleichzeitig der Gesamtheit Rechnung zu tragen, deutlich (siehe Maisch 2006: 141).

Das Erziehungssystem steht, wie alle anderen funktional differenzierten Teilsysteme der Gesellschaft, mit anderen Systemen in Beziehung. Luhmann (1996) zählt zu den relevanten Systemen in der Umwelt des Erziehungssystems das Wirtschaftssystem, das Wissenschaftssystem, das Politiksystem und das Familiensystem bzw. die Familiensysteme. In diesen Außenverhältnissen des Erziehungssystems bilden sich typische Probleme und Abhängigkeiten. Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Systemen beruhen auf Kopplung⁵⁷, das heißt, dass keines der Systeme ein anderes determiniert, die Systeme jedoch gegenseitig die Bandbreite ihrer jeweiligen Möglichkeiten limitieren (siehe Luhmann 1996: 19ff.). Die dominierenden Außenrelationen des Erziehungssystems, in denen sich typische Paradoxa ausbilden, sollen im Folgenden jeweils knapp skizziert werden.

⁵⁷ Zur Kopplung autopoietischer Systeme siehe die Ausführungen in 1.3.1.2, in denen Kopplung am Beispiel psychischer und sozialer Systeme erläutert wird.

Kopplung Erziehungssystem – Wirtschaftssystem: Die Beziehung zwischen dem Erziehungs- und dem Wirtschaftssystem beruht auf der künftigen Berufstätigkeit der aus dem Erziehungssystem hervorgehenden Schülerschaft. Erziehung zielt darauf ab, Schüler auf eigenständige Berufstätigkeit vorzubereiten, wobei dem Erziehungssystem aufgrund der Unbestimmtheit der Zukunft der Schüler strukturell die Möglichkeit fehlt, die entsprechenden Erfordernisse dafür zu erkennen. Die Bewältigung dieses Problems durch das Erziehungssystem liegt in der Oszillation zwischen den beiden Polen Generalisierung und Spezialisierung. Während Generalisierung die möglichst breite Grundlagen- bzw. Allgemeinbildung meint, die zum Erlernen jeden Berufs befähigt, erfordert Spezialisierung eine möglichst frühzeitige, an der (Berufs-) Praxis orientierte Schwerpunktsetzung für einen zukünftig gewählten Beruf. Eine Folge der Systemkopplung von Erziehung und Wirtschaft ist die Diskussion über Praxisnähe versus Theorieorientierung der schulischen Bildung (siehe Maisch 2006: 142). Zur partiellen Lösung dieses Problems trägt die Ausdifferenzierung verschiedener Bildungsgänge und Schultypen innerhalb des Erziehungssystems bei.

Kopplung Erziehungssystem – Wissenschaftssystem: In der Außenrelation zum Wissenschaftssystem dominiert das Paradox von Wahrheit und Effektivität, womit Luhmann (1996: 33ff.) das Grundproblem der Didaktik bezeichnet. Das Erziehungssystem ist auf das Wissenschaftssystem angewiesen, um diejenigen Inhalte zu vermitteln, die vom Wissenschaftssystem als „wahr“, das heißt als richtige Aussagen im Sinne wissenschaftlicher Kriterien ausgewiesen werden. Um diese Inhalte jedoch in eine vermittelbare⁵⁸ Form zu bringen, ist eine didaktische Reduktion erforderlich. Die Methodik ermöglicht zum einen erst eine effektive Unterrichtung bzw. Vermittlung, sie geht zum anderen jedoch immer mit einer „Wahrheitsverzerrung“ (Luhmann 1996: 33) einher. In der Abwägung von Effektivität und Wahrheit entwickelt das Erziehungssystem bewährte Modelle, die dann mit großem Beharrungsvermögen zum Bestand der Inhalte schulischer Bildung zählen, obgleich die Wissenschaft die zugrundeliegenden Wahrheiten bereits erweitert oder revidiert hat (siehe Maisch 2006: 143). Als Beispiel für das Beharrungsvermögen schulischer Inhalte führt Maisch (2006: 143) die Quantenphysik an, die das wissenschaftliche Weltbild bereits lange verändert hat, jedoch erst in jüngster Zeit Eingang in den schulischen Physikunterricht gefunden hat.

Kopplung Erziehungssystem – Politiksystem: Die Abhängigkeit des Erziehungssystem vom Staat und damit vom Politiksystem ergibt sich daraus, dass das Schulsystem unter staatlicher

⁵⁸ Wie bereits im Kontext der Ausführungen zur Eigenlogik gesellschaftlicher Teilsysteme in 1.2.2.1 erläutert, operiert das Erziehungssystem entlang Leitdifferenz vermittelbar/nicht vermittelbar und selektiert entlang dieser Unterscheidung relevante Themen und Inhalte für Erziehungs- und Bildungskommunikation aus.

Aufsicht steht und der Staat als Geldgeber die Organisationen des Erziehungssystems mit Ressourcen versorgt. Den konstitutiven Widerspruch dieser Kopplung bildet der Kampf um Autonomie bei gleichzeitiger Abhängigkeit vom Staat (siehe ebd.). Einerseits beansprucht das Erziehungssystem für sich eine Unabhängigkeit von der Politik. Wie bedeutsam die Unabhängigkeit des Erziehungssystems von politisch-ideologischen Strömungen ist, zeigen nicht zuletzt die Fehlentwicklungen des 20. Jahrhunderts. Andererseits ergibt sich eine Angewiesenheit des Erziehungssystems auf die Politik. Letztere ist in der Lage, kollektiv bindende Entscheidungen zu treffen wie beispielsweise die Schulpflicht, was das Erziehungssystem auf das Politiksystem angewiesen und von ihm abhängig macht. Eine Ausprägung dieses Paradoxons ist, dass die Fähigkeit von Schulen, sich selbst zu reformieren einerseits begrenzt ist, weil sie über ihre wesentlichen Organisationsformen nicht selbst verfügen können. Andererseits ist auf Seiten des Politiksystems ein Reformaktivismus zu verzeichnen, bei dem sich zeigt, dass er das Erziehungssystem kaum zu erreichen vermag. Denn die vom Politiksystem intendierten Reformen schlagen sich vielfach nicht in den realen Handlungen der Organisationen des Erziehungssystems nieder (siehe Maisch 2006: 143).

Kopplung Erziehungssystem – Familien: Eine Kopplung zwischen Erziehungssystem und Familien ergibt sich aus ihrer unmittelbaren Verbundenheit über die Kinder. Ein Teil ihrer Verantwortung wird von Familien als „natürliche“ Träger der Erziehungsverantwortung dem Erziehungssystem übertragen. Einerseits liegt diese teilweise Auslagerung der Erziehung in Organisationen des Erziehungssystems im eigenen Interesse der Familie bzw. des Kindes, weil Eltern heute kaum mehr zur Vermittlung der Fülle an Bildungsinhalten in der Lage sind. Andererseits erfolgt sie im Interesse der Gesellschaft, die auf Regulierung der Vergabe von Positionen innerhalb der Gesellschaft angewiesen ist. Luhmann zufolge bildet die Erziehung innerhalb von Familien „(...) nur ein Moment der allgemeinen Verdichtung personaler Verhältnisse“ (Luhmann 1996: 24). Sie ist lediglich ein „(...) Ausdruck des umfassenden Interesses aller Teilnehmer für die anderen, was dazu führt, dass den Eltern an der Zukunft gelegen sein muß“ (ebd.). Im Gegensatz zur Erziehung in Organisationen des Erziehungssystems findet Erziehung Luhmann zufolge in Familien in der Tendenz eher ungeplant und sporadisch statt. Vielmehr erfolgt in Familien im Wesentlichen Sozialisation. Sozialisation ist als ein unbemerktes Geschehen der Integration von psychischen und sozialen Systemen zu verstehen. In Folge von Sozialisation bauen psychische Systeme ihre Strukturen mittels sozialer Erwartungen auf „ (...) – sei es, dass sie Erwartungen übernehmen, sei es, dass sie sie durchkreuzen und sich auf Abweichung einstellen“ (Luhmann 1987a: 59). Der Internalisierungseffekt von Sozialisation beruht darauf, dass man sich für oder gegen eine Erwartung selbst einstellen

muss. Das, was laut Luhmann sozialisiert, „(...) ist die Differenz, die immer zwangsläufig mit anfällt, wenn jemand von anderen etwas erwartet, etwas für richtig hält, etwas wünscht“ (Luhmann 1987a: 60). Sozialisation ist nur als Eigenleistung des sozialisierten Systems möglich, die angestoßen wird durch die Erfahrung einer Differenz, welche sich aus „(...) erfahrenen Zumutungen oder Erwartungen ergibt“ (ebd.). Hieraus folgt, dass Sozialisation nicht intentionalisierbar ist insofern als „(...) die Intention nicht die Kontrolle über die Effekte enthalten kann, denn der Sozialisand kann immer auch anders“ (ebd.). Die Unbemercktheit, in der sich Sozialisation vollzieht und ihre Nicht-Intentionalisierbarkeit unterscheidet Sozialisation von Erziehung, die stets mit einer bewussten (Änderungs-) Absicht versehen ist. Mit ihrem Schuleintritt bringen Kinder unterschiedliche Sozialisationshintergründe mit. Sie sind ungleich und werden dennoch im Sinne der Chancengleichheit vom System als gleich behandelt, um hiervon ausgehend alle Ungleichheiten der Schüler nach und während des Verbleibs im Erziehungssystem dem System selbst und nicht etwa der Herkunft der Schüler zuzurechnen (siehe Maisch 2006: 144).

Die Grundprobleme des Erziehungssystems, die in seinen Organisationen entsprechend ihren Niederschlag finden, lassen sich auf dem Hintergrund der vorangegangenen Erläuterungen abschließend wie folgt zusammenfassen: Erziehung ist durch die widersprüchlichen Anforderungen der bestmöglichen Förderung auf der einen und der Selektion auf der anderen Seite gekennzeichnet. Sie zielt auf die Hinwendung zum Einzelnen im Sinne der Erzeugung von Individualität ab und muss gleichzeitig Gleichheit und Vergleichbarkeit unterstellen, um mit der Gleichbehandlung aller der Gesamtheit und nicht nur dem Einzelnen Rechnung zu tragen. Das Erziehungssystem dient der Vorbereitung auf künftige Berufstätigkeit, kann jedoch aufgrund der Unbestimmtheit der Zukunft nicht absehen, welche konkreten und speziellen Fähigkeiten dazu erforderlich sind und oszilliert aufgrund dessen zwischen den Polen der Generalisierung im Sinne von Grundlagen- bzw. Allgemeinbildung und der Spezialisierung im Sinne berufspraktischer Schwerpunktsetzungen. Zudem ist das Erziehungssystem auf die Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse in das Repertoire der von ihm zu vermittelnden Bildungsinhalte angewiesen. Es muss diese jedoch zugunsten ihrer effektiven Vermittlung didaktisch reduzieren. Aus der Abwägung von Effektivität und Wahrheit resultieren bewährte Modelle im Blick auf die Inhalte schulischer Bildung. Deren Beharrungsvermögen bedingt, dass innerhalb der Wissenschaft vollzogene Erweiterungen und Revisionen des Wissensstandes erst mit großer Verzögerung und wiederum notwendigerweise didaktisch reduziert Eingang in die Inhalte von Erziehungs- und Bildungskommunikation finden. Darüber hinaus ist das Erziehungssystem zur Sicherung des Bestandes seiner Organisationen vom Staat, das

heißt von der Politik abhängig, die kollektiv bindende Entscheidungen fällt und ihm Ressourcen zuführt. Gleichzeitig fordert das Erziehungssystem Unabhängigkeit von und Autonomie gegenüber politischen Strömungen ein und zeigt sich gegenüber reformerischen Steuerungsversuchen des Politiksystems erstaunlich resistent.

2.4 Organisationsdimensionen von Schule

Sowohl die Schulentwicklung als auch das Wissensmanagement zielen als organisationsbezogene Gestaltungsansätze in je spezifischer Weise auf die Bewältigung des auf Organisationen lastenden Veränderungsdrucks ab. Mit der Organisationsanalyse wird – wie einleitend bereits skizziert – intendiert, der Frage nach möglichen Bewältigungsstrategien die Frage vorzuschalten, auf welche Voraussetzungen Veränderungsabsichten in der tradierten Struktur von Schule treffen (siehe Kuper 2008: 151). Zentrales Moment der Analyse von Schule entlang der Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen wird es sein, den Eigensinn und die Besonderheiten des Systems insbesondere in Abgrenzung gegenüber Unternehmen der Wirtschaft herauszuarbeiten. Mit dem Bezugspunkt der Analyse ist – um es nochmals zu betonen – Schule als Organisation, also nicht das gesamte System im Verbund gemeint. Behandelt werden soll nicht die Schule in allen Jahrhunderten⁵⁹ und in allen Kontinenten, sondern die Aussagen über Schule beziehen sich auf das in Deutschland als Staatsschule organisierte öffentliche Pflichtschulsystem und zwar in der entwickelten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In den Aussagen soll sich zeitlich-räumlich darauf beschränkt werden (siehe Tillmann 1993b: 412).

2.4.1 Grenzdimension

Die Dimension der *Grenzbildung*⁶⁰ von Organisationen beruht auf dem Aufbau spezifischer sozialer Beziehungen und auf der Etablierung einer systemspezifischen Beziehungsdynamik zwischen den Mitgliedern einer Organisation einerseits und zwischen ihnen und Nicht-Mitgliedern, also relevanten Personen in der Umwelt wie Klienten, Kunden, Konkurrenten, Partnern etc. andererseits (siehe Willke 1999: 205).

Im Falle des Organisationssystems Schule liegt die *typische Beziehungsdynamik* zunächst in der Lehr-Lern-Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Diese Lehr-Lern-Beziehung, die sich im Interaktionssystem Unterricht realisiert, bildet den „Nukleus der Systembildung“ (Luh-

⁵⁹ Für einen Überblick zur Deutschen Schulgeschichte ab 1800 siehe z.B. Herrlitz, Hopf, Titze und Cloer (2009).

⁶⁰ Siehe hierzu die allgemeinen Ausführungen zur Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen in 1.3.3.3.

mann 1986b: 97), um den herum sich das Organisationssystem Schule gebildet hat.⁶¹ Gemäß Luhmann nimmt die Interaktion im Unterricht von sich aus eine Form an, die Entscheidungen über Zeitpunkte, Treffpunkte, Themen für die Unterrichtsstunden etc. erfordert, welche nicht im Unterricht selbst getroffen werden können und deshalb auf die Organisation externalisiert werden. Die Organisation sorgt demnach für die Kontinuität des Unterrichtsbetriebs (siehe Luhmann 2002b: 121 u. 160ff.). „Auf Organisation geht zurück, dass die Interaktion anfangen und aufhören kann, dass sie planmäßig wiederholt werden kann und dass bei schlimmen Vorfällen das Geschehen als Entscheidung rekonstruiert und disziplinarisch geahndet werden kann“ (Luhmann 2002b: 164). Den Kern und Grund (!) der Organisation Schule bildet demnach die Lern-Lern-Beziehung zwischen Schüler und Lehrkraft im Interaktionssystem Unterricht.

Im Blick auf die organisationspezifischen *Mitgliedschaftsverhältnisse* ist zunächst grundlegend, dass Schulleiter und Lehrkräfte „in einem öffentlich rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis“ (GG Art. 33 Abs. 4) stehen. Sie sind demnach in erster Linie nicht der konkreten Organisation Schule, sondern dem Staat gegenüber verpflichtet. Dieses Dienst- und Treueverhältnis bringt ihnen das Privileg von Verbeamtung (in der Regel auf Lebenszeit) und Unkündbarkeit, für das sie im Gegenzug eine Einschränkung der bürgerlichen Freiheit im Hinblick auf das Streikrecht oder die politische Bestätigung hinnehmen müssen (siehe Maeck 1999: 90). Das *Mitgliedschaftsverhältnis des Lehrpersonals* der Organisation Schule konstituiert sich doppelt und zwar dienstherrenrechtlich gegenüber dem Bundesland und formalorganisatorisch gegenüber der Schulleitung (siehe Blutner 2004).⁶² Bislang gilt im Blick auf die Schulleitung, dass diese nicht (zumindest nicht in letzter Instanz) über die Auswahl und Rekrutierung des (Lehr-) Personals befinden kann.

„Die Entscheidungskompetenz des Schulleiters betrifft nur die Stundenplanung, den Vertretungsunterricht und die Konferenzteilnahmen. Trotz innehabender Führungsposition besitzt er bei der Rekrutierung eines Lehrers (Neueinstellung oder Lehrerversetzung) keinen wirkungsmächtigen Einfluss, um der konkreten Situation in seiner Schule gerecht werden zu können“ (Blutner 2004: 149).

Auch Lehrkräfte können über den Organisationseintritt, das heißt die Mitgliedschaft in einer konkreten Schule, in der Regel nicht oder nicht vollumfänglich befinden. „Lehrkräfte werden in den Schuldienst eingestellt und einer Schule zugewiesen, an andere Schulen versetzt, ggf. befördert und nach bestenfalls 40 Dienstjahren in den Ruhestand versetzt, sofern sie nicht

⁶¹ Soweit Erziehungsleistungen auf Schulen übertragen werden, finden sie in der Form von Unterricht statt und werden damit in Schulklassen, die als Systeme der Interaktion unter Anwesenden ausgerichtet sind, erbracht (siehe Luhmann 2002b: 102).

⁶² Siehe z.B. § 33 Abs. 3-4 u. § 35 Abs. 1 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes vom 24.01.2007 (Stand: 29.03.2011).

vorzeitig aus dem Schuldienst ausscheiden“ (Diederich & Tenorth 1997: 188). Die einzelne Lehrkraft kann lediglich die Vor- und Nachteile eines bestimmten Bundeslandes abwägen, darüber hinaus bleibt ihr jedoch die Bekundung ihrer konkreten Vorstellungen, die sich auf relevante Faktoren wie Schulart, Schulprofil, Schülerschaft und soziales Umfeld beziehen können, weitestgehend verwehrt (siehe Blutner 2004: 146). Deshalb und insofern „(...) bedeutet die Zustimmung des Bewerbers zum Arbeitsvertrag, der mit dem Bundesland geschlossen wird und eine konkrete Schule als Arbeitsort benennt, *zugleich* die individuelle Entscheidung für die Mitgliedschaft in einer konkreten Schule, ohne diese zu kennen“ (Blutner 2004: 146). Das heißt auch, dass die Lehrkraft die Erwartungen, die sich in einer konkreten Schule an seine Mitgliedsrolle knüpfen, erst *nach* dem Eintritt in die Organisation kennenlernt. In Unternehmen vollzieht sich die Entscheidung zur Mitgliedschaft hingegen unter der Voraussetzung, dass die Mitgliedschaftsbedingungen der konkreten Organisation *bekannt sind* und dass das Mitglied *zuvor* seine Motive für die Mitgliedschaft prüft, woraufhin die Organisation fortan die vielfältigen individuellen Motive ihrer Mitglieder ignorieren kann (siehe Luhmann 1995: 36ff. u. 377ff.; Blutner 2004: 147).⁶³ Denn das Bekenntnis zur Mitgliedschaft impliziert die Anerkennung der Mitgliedsrolle, deren bewusste Übernahme durch die Eintrittsentscheidung impliziert, von gewissen individuellen Motiven und Befindlichkeiten zugunsten der an die Mitgliedsrolle geknüpften Organisationserwartungen Abstand zu nehmen. „Im Fall des in den Schuldienst eintretenden Lehrers kann sich dieser wirkungsträchtige Integrationsmechanismus, der Mitglied und Organisation durch die Entscheidungsbedingtheit des Eintritts von unzähligen situativen Abstimmungen entlastet, nicht vollumfänglich entfalten“ (Blutner 2004: 147), weil es der Lehrkraft versagt bleibt, sich unter Kenntnis der Bedingungen vor Ort und auf Basis wechselseitig vollzogener Erwartungsbestätigung für die Mitgliedschaft in einer konkreten Schule zu entscheiden. Das doppelte Mitgliedschaftsverhältnis, in dem Lehrkräfte stehen, beruht auf der einen Seite auf eindeutiger Klärung, während es auf der anderen Seite unvollständig bleibt. Denn während die Schulbehörde des jeweiligen Bundeslandes, mit dem die Lehrkraft den Arbeitsvertrag schließt, bei Vertragsabschluss die professionsgebundenen und ökonomischen Bedingungen des Mitgliedschaftsverhältnisses eindeutig klärt, bleibt die wechselseitige Erwartungsabstimmung zwischen der konkreten Schule und der Lehrkraft unvollständig (siehe ebd.: 148). Letzterer dienen für ihr noch unerfahrenes Handeln beim Antritt des Schuldienstes diejenigen Kriterien als dominante Orientierungsangebote, die durch das jeweilige Bundesland bestimmt wurden. Die Lehrkraft unterrichtet auf der Grundlage ihrer

⁶³ Zur Mitgliedschaft als Mechanismus der Motivneutralisierung siehe insbesondere die Ausführungen in 1.3.2.3 sowie in 1.3.3.3.

bisher erworbenen Kenntnisse. An ihrem konkreten Arbeitsort, der jeweiligen Schule, dient ihr einzig der Stundenplan als verbindliche Orientierung. Dagegen erlangen die darüber hinaus vom Schulleiter oder von Teilen des Kollegiums an die Lehrkraft gerichteten Kooperations- oder Verhaltenserwartungen keinen verbindlichen Status, insofern als sie weder Gegenstand des zwischen Land und Lehrkraft geschlossenen Vertrags sind, noch durch eine bewusste Eintrittsentscheidung der künftigen Lehrkraft als Teil der Mitgliedsrolle mit der Schulleitung vereinbart werden können (siehe ebd.: 148f.).⁶⁴

Im Blick auf die Mitgliedschaftsverhältnisse des Personals weist die Schule demnach Besonderheiten und Unterschiede zu Organisationen des Wirtschaftssystems auf: Zum einen kann die Organisation selbst nicht autonom über die Auswahl und Rekrutierung ihres Personals entscheiden. Zum anderen beruht auch die Entscheidung zur Mitgliedschaft auf Seiten des Personals, der Lehrkräfte, weder auf der Kontingenz der Teilnahme an einer bestimmten Schule noch auf einer mit der konkreten Organisation im Vorwege des Eintritts wechselseitig vollzogenen Klärung der an die Mitgliedsrolle verbindlich geknüpften Erwartungen.

Auch der *Mitgliedsstatus von Schülern*, sofern überhaupt von einem solchen die Rede sein kann, weist Besonderheiten auf: Einerseits erfolgt ein aktenkundiger Ein- und Austritt (siehe Diederich & Tenorth 1997: 188), mit dem üblicherweise ein Mitgliedschaftsverhältnis – im Falle der Aufnahme eines Schülers: ein öffentlich-rechtliches Schulverhältnis⁶⁵ – begründet wird. Andererseits wird die Ein- und Austrittsentscheidung nicht durch die Schüler selbst gefällt: Die Anmeldung erfolgt durch die Eltern und der Austritt obliegt nicht einer individuell durch den Schüler zu treffenden Entscheidung, sondern die Mindestverweildauer in der Organisation ist durch die Schulpflicht (neun Jahre) verbindlich geregelt. Aufgrund der Schulpflicht haben weder der Schüler noch die Organisation die Möglichkeit, sich gegenseitig abzulehnen (siehe Terhart 2003: 212), was sich bei Organisationen der Wirtschaft im Blick auf die Auswahl ihrer Mitglieder und deren freiwilliger Eintrittsentscheidung anders verhält. Obgleich es sich gesetzlich bei Schülern um Mitglieder der Schule handelt, erscheint die Vollwertigkeit ihrer Mitgliedschaft auch aufgrund der stark eingeschränkten Möglichkeiten zur

⁶⁴ „Kooperationsanfragen erfahren daher die Deutungen als optional, freiwillig und qua Herrschaftsposition nicht durchsetzbar“ (Blutner 2004: 149).

⁶⁵ „Mit der Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers in eine öffentliche Schule wird ein öffentlich-rechtliches Schulverhältnis begründet. Aufgrund des Schulverhältnisses sind die Schülerin und der Schüler berechtigt und verpflichtet, am Unterricht teilzunehmen, vorgesehene Prüfungen abzulegen und andere Schulveranstaltungen, die dem Erziehungsziel der Schule dienen, zu besuchen. Die Schule kann für einzelne Schülerinnen und Schüler die Teilnahme an bestimmten schulischen Veranstaltungen, die ihrer Förderung dienen, für verbindlich erklären (...). Im Übrigen regelt das für Bildung zuständige Ministerium den Umfang der Teilnahmepflicht am Unterricht und an sonstigen Schulveranstaltungen“ (§ 11 Abs. 2 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes vom 24.01.2007 (Stand: 29.03.2011)).

Partizipation, also der Beteiligung an organisationsrelevanten Entscheidungen, fragwürdig (siehe Terhart 2003: 212). Vor diesem Hintergrund erachtet denn Luhmann auch den Begriff der Anstalt für Schule als geeignet, denn der juristische Begriff der Anstalt hätte „(...) den Vorzug, daß er auch die Klienten einbezieht ohne Rücksicht darauf, daß sie an den Entscheidungen des Systems gar nicht beteiligt und insofern nicht Mitglieder der Organisation sind“ (Luhmann 2002b: 146).

Auch die Option, das Verhältnis der Schüler zur Organisation mit dem *Kundenstatus* zu versehen, erweist sich als problematisch: Die Beziehung der Mitgliedsrollen zwischen Schülern und Lehrern gestaltet sich im Gegensatz zu der auf Kundenautonomie beruhenden Beziehung zwischen Organisationsmitgliedern und Produktadressaten asymmetrisch und beruht nicht auf Freiwilligkeit. „Die Schüler (...) treten nicht freiwillig in die Interaktion mit dem Personal ein, sondern aufgrund der allgemeinen Schulpflicht faktisch zwangsweise. Der Lehrer braucht sich also um Kundschaft nicht zu bemühen – aber dafür muss er das Motivationsproblem lösen“ (Terhart 1986: 215). Schüler können insofern als Kunden gelten, als sie pädagogische Leistungen in Anspruch nehmen, die ihnen durch das Recht auf Schulbildung und auf Unterrichtsteilnahme sowie den Anspruch auf Leistungsbeurteilung in Form jährlicher Zeugnisse und beurkundeter Abschlüsse gesetzlich zustehen. Diese Leistungen haben jedoch nicht den Status eines fertigen Produkts, da sie erst als Resultate der Teilhabe an der Schule bzw. der schulischen Arbeit unter hoher Eigenbeteiligung und letztlich als Eigenleistung der Schüler entstehen (siehe Terhart 2003: 212). Im Blick auf die relevanten Außenrelationen der Organisation Schule verweist Terhart darauf, dass sich hier die Position des organisationspezifischen Kunden kaum eindeutig bestimmen lässt:

„Beim staatlichen Pflichtschulsystem ist die Position des Kunden nicht klar auszumachen (...). Wer sind eigentlich die Kunden(gruppen) einer Schule (...): die Schüler, die Eltern, die Abnehmer (Betriebe, Behörden, andere Bildungseinrichtungen), die allgemeine Öffentlichkeit? Die Schüler (im schulpflichtigen Alter) können insofern keine Kunden sein, als sie in das Pflichtschulsystem hineingezwungen werden; umgekehrt ist das Pflichtschulsystem gezwungen, jede schulpflichtige Person in sich aufzunehmen. Der ‚Kunde‘ kann durch sein Wegbleiben das Schulsystem insgesamt nicht bestrafen – er wird in diesem Fall vielmehr selbst bestraft“ (Terhart 2003: 212).

Darüber hinaus schränken – sofern man Erziehung und Bildung als „Produkte“ bzw. Leistungen des Organisationssystems Schule auffasst – die normativen Besetzungen dieser Produkte den Kundenstatus der Abnehmer ein (siehe Simsa 2001: 146). Zuletzt unterscheidet sich das Organisationssystem Schule gegenüber Unternehmen auch darin, dass es keine Gewährleistung oder Garantie für seine „Produkte“ gibt, womit sich erneut bestätigt, dass der Kundenstatus für Eltern bzw. Schüler sich kaum als angemessene Bestimmung ihres Verhältnisses zur

Organisation Schule erweist. Schulen bzw. Lehrer können für ihre „Produkte“ nicht haftbar gemacht werden, weshalb eine Reklamation oder Bemängelung ihrer Produkte durch Schüler bzw. Eltern nicht möglich ist. Diesem Umstand stellt Terhart als eine besondere Eigentümlichkeit von Schulen gegenüber Unternehmen heraus:

„Es ist bemerkenswert, dass das öffentliche Bildungswesen keine Garantie oder Gewährleistung für seine ‚Produkte‘ gibt – und insofern auf dieser Basis auch nicht verklagt werden kann. Prozesse (über Noten, Versetzungsentscheidungen etc.) beziehen sich immer nur auf Einhaltung formaler Regeln (‚Blauer Brief rechtzeitig versandt?’), nicht aber auf die Frage, ob die Unterrichtsleistung vom Lehrer nicht fachgerecht erbracht und deshalb dann der Lernerfolg des Schülers ausgeblieben ist (...). Dies wirft noch einmal ein Licht auf den Sachverhalt, dass Schüler bzw. Eltern nicht die Kunden eines Anbieters sind, die auf Vertragsbasis eine Leistung gegen Geld einkaufen – und bei Problemen auf Wandlung, Minderung oder Haftung klagen können“ (Terhart 2003: 213, Anm. 11; siehe auch Maeck 1999: 124f.).⁶⁶

Insgesamt kann demnach zum einen festgehalten werden, dass die Organisation Schule – wie Unternehmen auch – in Beziehung zu *relevanten Umwelten* steht. Bei aller Diversität der Einbindungsmuster besteht bei Organisationen der Wirtschaft in der Regel doch eine dominierende Außenrelation, nämlich die zu Kunden (siehe Simsa 2001: 145f.). Im Fall der Organisation Schule konstituieren sich die relevanten Umwelten vor allem aus Eltern, Behörden, anderen (weiterführenden) Bildungseinrichtungen, Betrieben und der allgemeinen Öffentlichkeit. Diese Beziehungen lassen sich jedoch *nicht* im Sinne eines Verhältnisses zwischen einem Anbieter und einer relativ eindeutig zu bestimmenden Abnehmerschaft, die einen auf Autonomie beruhenden Kundenstatuts innehat, beschreiben. Zum anderen ist im Blick auf die für Schule bedeutsamste Beziehung, nämlich die zur Schülerschaft, folgendes festzuhalten: Das *Verhältnis von Schülern zur Schule* lässt sich weder als Mitgliedschaftsverhältnis, das auf freiwilliger Eintrittsentscheidung beruht und zudem die Partizipation an Entscheidungen des Organisationssystems beinhaltet, beschreiben, noch kann für Schüler der Status von Kunden der Organisation Schule geltend gemacht werden. Denn letzterer beruht auf Autonomie und Wahlfreiheit und der freiwilligen Entgegennahme einer Leistung bzw. eines fertigen Produktes. Dass sowohl die für vollwertige Organisationsmitglieder als auch für den Kundenstatut

⁶⁶ „In den USA wie auch in England ist dies anders. Dort wurde und wird von Eltern immer wieder versucht, Schulen, Schulträger oder Lehrer – in Analogie zu Kunstfehlerprozessen bei Ärzten – zu verklagen, wenn der Lernerfolg eines Schülers ausblieb und/oder pädagogische Probleme nicht fachgerecht behandelt wurden (vgl. für England die beeindruckenden und unglaublichen Fälle bei Harris 1999; für die USA Westbury 1999). In Deutschland treten solche Streitfälle im Privatschulwesen auf; innerhalb des Bereichs privat finanzierte Weiterbildung, Fernlernkursen etc. ist das ‚Unterrichtsrecht‘ zuständig“ (Terhart 2003: 213, Anm. 11).

veranschlagten Kriterien im Falle von Schülern nicht vollständig erfüllt sind, macht Oelkers anhand der pointiert skizzierten Zwangsgemeinschaft von Schülern und Lehrkräften deutlich:

„Abverlangt wird von den Kindern ständige Anwesenheit in einer Gruppe, die sie sich nicht ausgesucht haben, Angewiesensein auf eine Lehrkraft, die ihnen zugeteilt wurde, und Unterricht nach einem Schema, das auf einen fiktiven Durchschnitt hin berechnet ist (...). Die Abwahl dieser Erfahrung ist faktisch nicht möglich. Schüler *müssen* unterrichtet werden, auch wenn sie von der Erfahrung gar nicht profitieren oder sich erkennbar subversiv verhalten. Schon die Lehrkräfte verfügen kaum über Möglichkeiten, sich von Schülern, die ihnen das Leben schwer machen, zu trennen, in umgekehrter Hinsicht ist das gänzlich ausgeschlossen“ (Oelkers 2003d: 3f.).

Vor diesem Hintergrund ist im Blick auf die Verhältnisbestimmung zwischen Schülern und der Organisation Schule die Einführung einer dritten Begriffsoption notwendig: Am treffendsten erscheint es, Schüler als *Teilnehmer* am System Schule zu bezeichnen. Für den Teilnehmerstatus sind zwei Merkmale kennzeichnend, die im Blick auf das Verhältnis von Schülern zur Organisation Schule zutreffen: Teilnehmer unterscheiden sich von Mitgliedern (typischerweise: dem Personal) einer Organisation dadurch, dass sie in der jeweiligen Organisation „bearbeitet“ werden, also einer Veränderungsabsicht unterliegen (siehe Tacke 2004: 26, Anm. 13). Dieses Merkmal trifft sowohl auf Schüler, Patienten, Klienten und Insassen zu. Im Falle der Schüler tritt die Änderungsabsicht in Gestalt des durch die Schule verfolgten Ziels der Vermittlung eines (noch) nicht beherrschten Verhaltens und des Ziels der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, die die Schüler (noch) nicht besitzen, zu Tage. Als zweites Merkmal macht Luhmann (2002b: 102) für den Teilnehmerstatus geltend, dass dieser im Gegensatz zum Mitgliedsstatus nicht im Einfluss auf Entscheidungen in einem System bestünde, sondern in der Wahrnehmung des Wahrgenommenwerdens, also in der Interaktion unter Anwesenden wie sie für die Lehr-Lern-Beziehung zwischen Schülern und Lehrkraft im Unterricht kennzeichnend ist.

2.4.2 Ressourcendimension

Die Dimension der *Ressourcengewinnung*⁶⁷ einer Organisation beruht darauf, dass eine Organisation spezifische Kompetenzen rekrutiert und/oder generiert. Durch diese Kernkompetenzen, welche die Grundlage derjenigen Produkte und Leistungen bilden, die die Besonderheit der Organisation ausmachen, gewinnt eine Organisation die für ihre Selbsterhaltung erforderlichen Ressourcen (siehe Willke 1999: 205f.).

⁶⁷ Siehe hierzu die allgemeinen Ausführungen zur Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen in 1.3.3.3.

Die grundlegende *Kernkompetenz* von Schule liegt in der ergebnisbezogenen Organisierung von Lernsequenzen (siehe Tenorth 2007: 585). Da Lernsequenzen in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülern realisiert werden, kommt dem *Personal* und dessen spezifischen pädagogischen Kompetenzen hier eine bedeutsame Stellung zu. Es wird im Rahmen der Betrachtung der Prozessdimension⁶⁸ von Schule noch genauer zu zeigen sein, dass das Ausmaß an Verantwortung, das Personen bei der Bewältigung der in Arbeitsprozessen zu realisierenden Aufgaben zukommt, besonders hoch ist. Denn es handelt sich um nicht technisierbare Prozesse, das heißt, eine detailgenaue Programmierung der Aufgaben ist nicht möglich, weshalb Personen als Kompetenzträger eine bedeutsame Stellung im Organisationssystem Schule zukommt. Beim Personal der Schule, den Lehrkräften, handelt es sich um einen Berufsstand, der als Profession bzw. dessen Tätigkeit als professionelle Tätigkeit, die auf der operativen Ebene stets an Interaktion gebunden ist, beschrieben wird (siehe Kuper 2009: 559f.). Das Lehrpersonal arbeitet insofern professionell, als es ein Wissen und Können in der Interaktion mit Schülern zur Gestaltung von Lernsequenzen nutzt, das es nicht auf Schüler übertragen will. Dementsprechend macht das pädagogische, das didaktische Wissen die professionelle Komponente des Lehrerberufs aus und nicht sein Fachwissen, dessen Übertragung auf den Schüler angestrebt wird (siehe Luhmann 2002b: 149). Professionelle Tätigkeiten sind zentralen gesellschaftlichen Werten verpflichtet, im Fall der Organisation Schule dem Wert Bildung. Bildung als zentraler gesellschaftlicher Wert und als Aufgabe bzw. Ziel, welches die Besonderheit der Organisation Schule ausmacht, ist jedoch zu unbestimmt, zu allgemein um in der Interaktion, im konkreten Arbeitsprozess ausreichend Orientierung zu bieten (siehe Luhmann 2002b: 148; Tenorth 2007: 586f.). Deshalb haben Professionen hinsichtlich der konkreten Realisierung des Wertes stets Bestimmungsarbeit zu leisten.

„Ohne die Arbeit des Lehrers und der Schule wird nicht wirklich, was gesellschaftlich hier so konfliktuell und vielgestaltig, eben ‚unbestimmt‘ für den konkreten Arbeitsprozess in Schulen erwartet wird – Alphabetisierung, Vermittlung von Basiskompetenzen, Vorbereitung auf anspruchsvolles Lernen und auf den kognitiven Umgang mit Problemen in der Welt, schulische Bildung eben“ (Tenorth 2007: 586f.).

Des Weiteren ist für professionelle Kompetenz kennzeichnend, dass sie stets an die Erfahrung professioneller Arbeit gebunden ist (siehe Kuper 2009: 559f.). Das heißt, dass bestmögliches, im Rahmen der akademischen Ausbildung erworbenes Wissen für die Bewältigung der Anforderungen an professionelle Arbeit nicht ausreicht. Im Rahmen der professionellen Tätigkeit kann das Wissen nicht direkt, logisch und problemlos angewendet werden, vielmehr birgt

⁶⁸ Siehe hierzu die Ausführungen in 2.4.4.

jede Anwendung das Risiko des Scheiterns in sich. Wissen von Professionen besteht typischerweise weniger in der Kenntnis von Regeln und Prinzipien, sondern eher in einer großen Zahl komplexer, in der Praxis erworbener Routinen, die in unklar definierten Situationen ihren Einsatz finden und wieder verwertbar sind (siehe Luhmann 2002b: 148f.).

Insgesamt nimmt demnach in der Schule das (Lehr-) *Personal als Träger professioneller Kompetenzen* einen zentralen Stellenwert im Kontext der Kernkompetenzen der Organisation ein. Sofern man (aus-) gebildete Personen als Produkte der Organisation Schule bezeichnet, werden diese in der professionellen Arbeit des Lehrpersonals im Interaktionssystem Unterricht „erzeugt“.

Die für die Selbsterhaltung des Organisationssystems Schule erforderlichen grundlegenden *Ressourcen* bilden das Personal, die Gebäude mit ihrer Ausstattung, die laufenden Personal- und Sachkosten und die für das Lehren und Lernen zugestandene Zeit (siehe Diederich & Tenorth 1997: 185). Eine Besonderheit von Schule gegenüber Organisationen der Wirtschaft ist, dass ihre auf Ressourcengewinnung basierende Selbsterhaltung nicht auf ihren Produkten und Leistungen beruht. Das heißt, dass die gängige Auffassung, dass Organisationen sich durch ihre Produkte und Leistungen rechtfertigen und erhalten, sich im Falle der Schule als unpassend erweist. So hält Luhmann fest:

„Zwar gibt es Produkte in der Form von ausgebildeten Personen, Zertifikaten/Abschlüssen und Zensuren; aber es gibt keine Rückmeldung des gesellschaftlichen (oder auch nur: marktmäßigen) Erfolgs dieser Produkte, so dass Schulen aus ihrem Ausstoß keine Informationen gewinnen können. Sie bleiben auf die pauschale gesellschaftliche Bestätigung der Notwendigkeit solcher Produktion angewiesen“ (Luhmann 2002b: 157).

Da Wirtschaftsorganisationen den Erfolg ihrer Produkte und Leistungen primär als monetäre Größe definieren, können sie ihre Erfolge letztendlich bei aller Problematik der entsprechenden Kennzahlen doch relativ eindeutig messen. „Finanzielle Größen gelten meist als (...) Maßstab der Entsprechung von Marktbedürfnissen und der Effizienz der Organisation“ (Simsa: 145f.). In der Organisation Schule ist die komplexitätsreduzierende Funktion von Geld stark eingeschränkt, weil ihre Existenz staatlich gesichert ist. Im Gegensatz zu Organisationen der Wirtschaft sind staatliche Schulen durch eine *völlige Entkopplung von Leistungsempfängern und Geldgebern* (Staat) gekennzeichnet, sodass Marktresonanz kaum vorhanden ist (siehe Brüsemeister: 2006: 195ff.). Während Organisationen der Wirtschaft ihre Leistungsfähigkeit auf Märkten „testen“, gilt für die Organisation Schule eine staatliche Bestandgarantie (siehe ebd.: 200).

„Staatliche Schulen sind keine Unternehmen, sie erzielen weder Gewinn noch Verlust, sondern müssen nur ihre Budgets zum Jahresende ausgegeben haben. Schulen können nicht Bankrott gehen, fak-

tisch ist es für den Staat schwierig bis unmöglich, Schulen zu schliessen, auch bei schlechter Qualität gibt es aus Gründen der flächendeckenden Bildungsversorgung eine Überlebensgarantie“ (Oelkers 2003d: 2; siehe auch Terhart 2003: 212f.).

Zwar können Schulen ebenso wie Unternehmen von Ressourcenknappheit aufgrund zu geringer staatlicher Mittel bzw. Investitionen in Bildung betroffen sein, sie sind jedoch in ihrem Bestand kaum gefährdet, zumal sie nicht unter Konkurrenzbedingungen stehen und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen stehen Schulen nicht in Konkurrenz zu anderen Organisationen, weil Abschlüsse, Berechtigungen, Übergänge nur exklusiv von Schulen vergeben werden können; sie bilden gewissermaßen das Privileg der Organisation Schule (siehe Oelkers 2003a: 56). Zum anderen stehen Schulen untereinander nicht oder kaum in Konkurrenz zueinander. *Ressourcenzufuhr und Leistung sind völlig entkoppelt*, das heißt, Schulen erhalten ihren Unterhalt, ihr Personal und ihre Ausstattung unabhängig von den jeweils erbrachten Leistungen. Für die Organisation Schule in ihrer tradierten Form ist charakteristisch, dass die Schulaufsicht auf die vereinheitlichende Wirkung einheitlicher Inputs vertraut hat, damit von der Gleichheit⁶⁹ aller Schulen gleicher Schulform ausgegangen ist und insofern Marktkonkurrenz grundsätzlich ausgeschlossen hat (siehe Terhart 2003: 211f; Oelkers 2003c: 63f.). Oelkers vermutet, dass die Intransparenz und Unbeweglichkeit der Organisation Schule im staatlichen Monopol begründet liegt:

„Organisiert wird die Schule als staatliche Verwaltungseinheit mit identischen Normen und Vorschriften, Mitbewerber sind faktisch keine vorhanden, also fehlen Marktkräfte und so der Zwang, effizient zu arbeiten. Das System kann sich Trägheit leisten, weil es nicht unter Wettbewerbsbedingungen arbeitet“ (Oelkers 2003d: 2; siehe auch Terhart 2003: 212f.).

Da das staatliche Monopol die Zukunft von Schulen sichert, ist in der Organisation Schule die Angewiesenheit auf und die Bedeutung von Innovationen weitaus geringer ausgeprägt als in Unternehmen. Während für unter Konkurrenzbedingungen operierende Unternehmen angesichts von Existenzgefährdung Innovationen als zukunftsichernde Funktion eine bedeutsame Rolle zukommt, haben Innovationen in der Organisation Schule „(...) einen fundamental anderen Stellenwert als in der Wirtschaft, weil Schulen nicht in ihrer Existenz gefährdet sind, wenn Innovationen ausbleiben“ (Maeck 1999: 137).

⁶⁹ Dass Schulen trotz gleicher ‚von oben‘ gesetzter Rahmenbedingungen durchaus unterschiedlich sind und sich nicht nur im Hinblick auf ihre Qualität unterscheiden, sondern auch je eigenen Kulturen entwickeln wurde in 2.2 als ein Beleg dafür angeführt, dass die Ebene der Einzelorganisation als eine eigenständige und eigensinnige Ebene zu betrachten ist, die sich nicht allein aus staatlichen Rahmenvorgaben heraus erklären lässt.

2.4.3 Strukturdimension

Die *Strukturdimension*⁷⁰ einer Organisation beruht auf der Bildung von Strukturen, welche die Bahnen festlegen, auf denen die Operationen und Prozesse einer Organisation ablaufen. Organisationsstrukturen bestehen in der Definition der grundlegenden Arbeitsteilung, der Festlegung von Rollen, Regeln und Verantwortlichkeiten (siehe Willke 1999: 206). Mit den Organisationsstrukturen geraten somit die für eine Organisation typischen Kommunikationswege und damit auch die Hierarchie in den Blick. Daneben wird die Binnendifferenzierung in Form der Arbeitsteilung relevant und in diesem Zusammenhang auch das Verhältnis zwischen der Autonomie einzelner Einheiten und der Integration der Gesamtorganisation.

Insgesamt sind die *grundlegenden Strukturen* der Organisation Schule durch konsequente Arbeitsteilung, ein Primat individueller Verantwortung und geringer Interdependenz des Lehrkörpers, das in der eigenverantwortlichen und unabhängigen Arbeitsausführung begründet liegt, gering ausgeprägte hierarchische Verhältnisse und rein fachliche Spezialisierung der insgesamt gleichmäßig komplexen und formal gleichartigen Aufgaben gekennzeichnet (siehe Kuper 2002a: 857ff.; Lortie 1975: 14ff.). Diese für die Organisation Schule charakteristischen Strukturaspekte, auf die im Folgenden einzeln eingegangen wird, haben insgesamt und in Kombination mit den berufsrollentypischen Selbstverständnissen und Normen von Lehrkräften, die ebenfalls Gegenstand der strukturbezogenen Betrachtung sind, eine geringe Integration der Gesamtorganisation zur Folge.

Realisiert wird das Prinzip der *grundlegenden Arbeitsteilung* in der Organisation Schule im Prinzip des Fachunterrichts, der von einem fachlich spezialisierten Personal bestritten wird (siehe Böttcher 2002: 65). Beim Schulpersonal handelt es sich fast ausschließlich um formal gleich qualifiziertes Lehrpersonal. Letzteres differenziert sich lediglich durch die zu unterrichtenden Fächer aus. Insgesamt leitet sich diese auf Fächern und deren Unterrichtung durch (Fach-) Lehrer basierende Arbeitsteilung nicht aus einem gemeinsamen Ziel ab, insofern allgemeine Bildungsziele, die durch die einzelnen Fächer realisiert werden sollen, erst im Nachhinein konstruiert werden (beispielsweise durch Fachdidaktiken). Auch das Fächerangebot leitet sich weniger aus allgemeinen Zielen ab, vielmehr ist es traditionell etabliert.⁷¹ Zudem ist die unterrichtsfachbasierte Arbeitsteilung „(...) in Gesetzen und Erlassen weitgehend vorge-schrieben. Die Schule kann nicht über eine andere Fächerstruktur oder auch über eine andere zeitliche Gewichtung entscheiden“ (Böttcher 2002: 65). Insgesamt ist demnach für die grund-

⁷⁰ Siehe hierzu die allgemeinen Ausführungen zur Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen in 1.3.3.3.

⁷¹ Zum Beharrungsvermögen der auf der Grundlage bewährter Modell bestimmten Inhalte von Erziehungs- und Bildungskommunikation siehe die Ausführungen zur Kopplung von Erziehungs- und Wissenschaftssystem in 2.3.

legende schulinterne Arbeitsteilung kennzeichnend, dass sie nur gering funktional ausdifferenziert, in Bezug auf die Gesamtziele der Organisation wenig zielorientiert und weitestgehend extern determiniert ist (siehe ebd.).

Im Blick auf die *hierarchischen Verhältnisse* ist für die Organisation Schule kennzeichnend, dass es sich beim *Kollegium*, also der Gesamtheit des Lehrpersonals, um ein Gefüge hierarchisch weitestgehend gleichrangiger Lehrkräfte handelt. Da es auf der Tätigkeitsebene der Organisation keine Hierarchie gibt (Unterrichtsinteraktion ist gleich Unterrichtsinteraktion), gibt es in Schulen wenig Karrierechancen (siehe Luhmann 2002b: 164). Die Laufbahnen sind (noch) strikt vorgegeben und es bestehen kaum Aufstiegsmöglichkeiten (siehe Terhart 2003: 213). Funktionsstellen stehen nur sehr wenigen Lehrkräften offen, Schulleiterpositionen sind rar und langfristig besetzt und wer Aufstiegsambitionen hegt, muss bereit sein, in Verwaltungspositionen zu wechseln (siehe Luhmann 2002b: 164; Liermann 1999: 214; Lortie 1975: 83ff.). Der Mangel an Karriereoptionen innerhalb der Schule bedingt, dass Kompetenz- und Leistungsunterschiede sich nicht auszahlen (siehe Terhart 2003: 213). Aufgrund dieses Mangels besteht auch die Tendenz, dass „(...) bestimmte interessierte Beobachtungen und Entscheidungen und wohl auch Bemühungen um sichtbare Qualifikation“ (Luhmann 2002b: 164) entfallen, die in Organisationen der Wirtschaft gängig sind. Das bedeutet auch, dass innerhalb der Organisation Schule und im Gegensatz zu Unternehmen die Möglichkeiten der konkreten Beeinflussung der Mitarbeitermotivation durch höheres Gehalt oder bessere Positionen äußerst begrenzt sind (siehe Liermann 1999: 214).

Die Position des *Schulleiters* innerhalb des Gefüges hierarchisch gleichrangiger Lehrkräfte ist im Vergleich zur Betriebsleitung in Unternehmen, die als Führungsposition definiert ist, schwach ausgeprägt. „Dienstherrenrechtlich bleibt der Lehrer mit seinem Dienstantritt dem Bundesland unterstellt. Dem Schulleiter werden nach Vertragsabschluss keine dienstrechtlichen Kompetenzen übertragen“ (Blutner 2004: 146). Der Schulleiter ist eine Lehrkraft mit herausgehobenen Aufgaben bei gleichen Rechten und damit kein wirklicher bzw. nur eingeschränkt Vorgesetzter der Lehrkräfte seiner Schule (siehe Schratz 2008: 79; Rolff 2007: 53).⁷²

⁷² Die Position des Schulleiters als „primus inter pares“ (Schratz 2008: 79) findet in der wissenschaftlichen Reflexion über Schule ihre Entsprechung bzw. Bestätigung in der Tatsache, dass die Rolle und Funktion des Schulleiters auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Theorie der Schule ebenso wie das Thema Organisation lange Zeit vernachlässigt wurden. In der mehr als 200 jährigen Geschichte der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin fänden sich, so Huber, „(...) neben vielen Arbeiten über Unterricht und Lehr- Lernprozesse sowie über Funktion und Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern so gut wie keine Aussagen über Rolle und Funktion der Schulleitung. Ein Verständnis von Schule als Organisation hielt erst recht spät Einzug in die wissenschaftliche Diskussion“ (Huber 2008: 95f.; siehe auch Brüsemeister & Newiadomsky 2008; Rosenbusch 1995).

Er hat zwar die Kontrollpflicht über das Unterrichtsgeschehen, verfügt jedoch über kein wirksames Instrumentarium, um Nachlässigkeiten oder Verfehlungen von Lehrkräften kurzfristig und entschieden zu sanktionieren. Und obgleich der Schulleiter die Verantwortung für die Qualität und Quantität der Schülerleistungen trägt, kann er kaum auf positive Sanktionen zurückgreifen, um Lehrkräfte zu inhalts- und verantwortungsvoller Arbeit zu motivieren (siehe Blutner 2004: 151). Ihre spezifische Begrenzung finden die Führungsmöglichkeiten (Weisungen, Sanktionen) der Schulleitung auch darin, dass das Schulpersonal im Gegensatz zu Unternehmensmitarbeitern aufgrund seines Beamtenstatus faktisch unkündbar ist. So resümiert Böttcher hinsichtlich der Möglichkeiten der schulinternen Koordination mittels Weisung:

„Dieses Instrument findet seine Begrenzung zum einen darin, dass die Schulleitung nur in eingeschränktem Umfang eine Vorgesetztenfunktion hat; zum anderen ergibt sich aus dem Beamtenstatus der Lehrenden faktisch eine Einschränkung der Durchsetzung von Weisungen – seien es solche der Schulaufsicht oder solche der Schulleitung“ (Böttcher 2002: 66).

Auch die Koordination der Lehrerarbeit mittels wechselseitiger Abstimmung bildet schulintern die Ausnahme. Gelegentlich finden Abstimmungen in institutionalisierten Konferenzen, die die kollektiven Entscheidungsorgane der Organisation Schule bilden, statt. Darüber hinaus erfolgen vereinzelte Absprachen in den Pausen im Lehrerzimmer (siehe Böttcher 2002: 65). Jenseits der bindenden Teilnahme an Konferenzen sind Kooperation und abgestimmte Vorgehensweisen nicht durch entsprechende formale, verbindlich an die Mitgliedsrolle der Lehrkräfte geknüpfte Erwartungen abgesichert (siehe Blutner 2004: 148f.).⁷³ Dieser Umstand beschränkt auch Möglichkeiten der Schulleitung, das Kooperationsverhalten im Kollegium zu beeinflussen. Diesbezüglich formuliert Liermann:

„Es gibt in der Organisation Schule im Vergleich zu Unternehmen in der freien Wirtschaft nicht die Möglichkeiten, die LehrerInnen mit Sanktionen zu versehen, z.B. bei Nichteinhaltung von gemeinsamen Regelungen. Trotz der Weisungsbefugnis des Schulleiters ist der Einfluß auf das kooperative Verhalten der LehrerInnen äußerst begrenzt, da es nicht zu ihren Pflichten gehört (mit Ausnahme der Teilnahme an Konferenzen), so dass nur der ‚Appell‘ bleibt bzw. der Gruppendruck – in positiver und negativer Hinsicht – durch die KollegInnen“ (Liermann 1999: 214).

⁷³ Siehe hierzu auch die Ausführungen in 2.4.1 zur Grenzdimension von Schule, in der die Mitgliedschaftsverhältnisse zu verorten sind, deren Besonderheit im Blick auf Lehrkräfte der Umstand bildet, dass diese in einem doppelten Mitgliedschaftsverhältnis (zum Bundesland und zur konkreten Schule) stehen. Da Kooperationserwartungen weder Gegenstand des zwischen Land und Lehrer geschlossenen Arbeitsvertrages sind noch durch eine bewusste Eintrittsentscheidung der Lehrkraft als Teil der Mitgliedsrolle mit dem Schulleiter vereinbart werden können, erhalten sie keinen verbindlichen Status (siehe Blutner 2004: 149).

Neben dem relativ geringen Abstimmungsdruck, dem Lehrkräfte innerhalb der Schule ausgesetzt sind, erfährt auch der Konformitätsdruck, dem Lehrkräfte in anderen Ländern gegenüber Erwartungen von Eltern und lokaler Schulverwaltung ausgesetzt sind, in Deutschland aufgrund des Beamtenstatus eine deutliche Minderung (siehe Leschinsky & Cortina 2008: 37).

Im Blick auf die schulischen Organisationsstrukturen in Gestalt von *Rollen* und der *Beziehungen der Rollenträger* zueinander lassen sich folgende Charakteristika anführen: Das Schüler-Lehrer-Verhältnis, welches – wie in der Grenzdimension bereits skizziert – den Nukleus der Systembildung Schule darstellt, ist durch eine asymmetrische, wenngleich komplementäre Rollenverteilung gekennzeichnet, bei der die Autorität, die Kontrolle der Situation sowie die Beanspruchung von Redezeit im Unterricht stark zugunsten der Lehrkraft verschoben werden, womit ihr zumindest strukturell Überlegenheit garantiert wird (siehe Luhmann 2002b: 108). Die Erziehungsabsicht geht ausschließlich von der Lehrkraft aus, ebenso die Überprüfung und Beurteilung von Vermittlungserfolgen. Der Lehrer „(...) mag damit rechnen, dass der Zögling sich seiner Einwirkungen zu entziehen sucht, nicht aber damit, dass er mit Gegenerziehung reagiert“ (Luhmann 2002b: 55). Zudem beurteilt die Lehrkraft Schülerleistungen wesentlich ohne dabei den Anteil der Lehrerleistung in Rechnung zu stellen. „Die Note oder das Leistungsurteil fasst eine gemeinsame Erfahrung zusammen, die einseitig beschrieben wird“ (Oelkers 2003a: 57). Im Blick auf die Beteiligung an der Kommunikation hat die Rollendifferenzierung von Lehrer und Schüler zur Folge, dass ersterer zu jeder Zeit reden darf, wohingegen letzterer sich melden muss.

Im Gegensatz zum Schüler-Lehrer-Verhältnis stellt das *Verhältnis von Lehrkräften* zueinander auf Symmetrie, also Gleichheit und auf die wechselseitige Anerkennung der Autonomie des Einzelnen ab. Aus dem einsamen Erleben ihrer Bewährung vor der Klasse, der Tatsache, dass sich ihre (Unterrichts-) Tätigkeit jeglicher Beobachtung und Kontrolle entzieht und dem Umstand, dass Kooperation keine an die Mitgliedrolle der Lehrkraft geknüpfte Pflicht ist, resultiert die weitestgehende Festlegung der Lehrkraft auf ein *Rollenhandeln* als Einzelkämpfer. Die wesentlichen Ressourcen ihrer Selbstvergewisserung bilden für die Lehrkraft ihre Profession und ihr damit verbundener autonomer Status in der Schule (siehe Blutner 2004: 149). Das *berufliche Rollenselbstverständnis* von Lehrkräften als „einsame Entscheider“ (Terhart 1995: 232) ist von dem Anspruch geprägt, sämtliche Anforderungen selbst bewältigen zu müssen, sich weder Hilfe zu holen noch – aus Angst vor Imageschäden – nach außen kund zu tun, dass etwas im eigenen Unterricht nicht gelingt. Die Anforderungen des „Kerngeschäfts Unterricht“ (Tenorth 2007: 585), welches in der Analyse der Prozessdimension⁷⁴ von

⁷⁴ Siehe die folgenden Ausführungen in 2.4.4.

Schule einer genaueren Betrachtung unterzogen wird, und der Umstand, dass der Unterricht solitär und eigenverantwortlich von Lehrkräften betrieben wird, bedingen einen nur eingeschränkten Informations- und Erfahrungsaustausch im Kollegium sowie eine geringe Interdependenz und Integration des Lehrkörpers (siehe Baumert & Leschinsky 1986: 248). Das Primat individueller Verantwortung sowie die gesetzlich gesicherte pädagogische Autonomie schlagen in ihrer negativen Variante in Vereinzelung und Isolation um (siehe Kuper 2002a: 857; Mc Laughlin 1993; Rosenholtz 1989; Lieberman & Rosenholtz 1987). Dem gezielten Nebeneinanderherarbeiten sowie der Nichteinmischung in die Arbeit der Kollegen unterliegen *typische Normen der Berufskultur von Lehrkräften*, deren Befolgung im Gegenzug Schutz vor der Einmischung anderer gewährt und die sich in der schulinternen Kommunikation außerhalb des Unterrichts niederschlagen (siehe Terhart 2001: 106). Die grundlegende, in der Professionstradition von Lehrkräften tief verankerte Norm der Autonomie betont die Freiheit und Individualität des Einzelnen und impliziert die *Regel*, sich nicht miteinander abstimmen zu müssen, sondern primär gegenüber sich selbst rechenschaftspflichtig zu sein (siehe Krainz-Dürr 2004: 137-146; Altrichter Eder 2004; Lortie 1975; 1972). Mit der Norm der Autonomie eng gekoppelt sind die Norm der Gleichheit und die der Reziprozität (siehe McLaughlin 1993; Little 1990; Rosenholtz 1989; Lieberman & Rosenholtz 1987; Feiman-Nemser & Flo-dan 1986; Lortie 1975). Die Norm der Gleichheit⁷⁵ verbietet es, anderen die eigene Sichtweise aufzuerlegen und Gleichgestellte zu korrigieren oder zur Veränderung anzuregen. Reziprozität impliziert, Hilfestellung nur auf explizite Nachfrage oder im Gegenzug dafür, dass man selbst Hilfe empfangen hat, anzubieten und untersagt damit gleichzeitig, anderen unaufgefordert Wissen, Fähigkeiten oder Einsichten mitzuteilen (siehe Blutner 2004: 151; Lortie 1975: 195). Die durch diese Normen geprägte Haltung vieler Lehrkräfte, aus der Isolation resultiert, wo Kooperation geboten wäre, kann jedoch nicht – wie oben bereits angedeutet – auf die persönliche Eigenart einer individuellen Lehrkraft zugerechnet werden, sondern resultiert vielmehr aus der Struktur der Lehrertätigkeit auf der operativen Ebene der Organisation selbst:

„Die Art der Arbeit in den Klassenzimmern bestimmt die Struktur der kollegialen Kommunikationsformen in den Lehrerzimmern: Unterrichten ist ein Arbeitsprozess, der bei unklaren und z.T. widersprüchlichen Zielen unter sehr großen operativen Unsicherheiten und nur bedingt möglicher Wirkungskontrolle verläuft, dabei jedoch unausweichlich ein hohes Maß an persönlichem Involviertsein mit sich bringt. Eine Folge dieser strukturellen Situation ist ein konstantes Gefühl des Versagens an-

⁷⁵ Fenkart und Krainz-Dürr sprechen nicht nur von einer Norm, sondern einem regelrechten „Mythos der Gleichheit“, der für das Organisationssystem Schule charakteristisch sei: „Die Kultur der Schule ist geprägt durch einen ‚Mythos der Gleichheit‘, der besagt, dass alle Lehrer und Lehrerinnen gleich ‚gut‘ sind. Es besteht eine große Scheu, Unterschiede sichtbar werden zu lassen“ (Fenkart & Krainz-Dürr 2001: 14).

gesichts hoher Erwartungen. In dieser Lage werden Formen kollegialer Kooperation, wird bereits der Austausch über konkrete Erfahrungen und Probleme der Unterrichtsführung von den Einzelnen als Risiko, wenn nicht gar Bedrohung wahrgenommen“ (Terhart 2001: 106).

Die labile und auch anstrengende Grundstruktur der Arbeitsprozesse im Interaktionssystem Unterricht bildet einen Grund dafür, dass Lehrkräfte auf der Ebene des Organisationssystems Schule organisationsbezogene Tätigkeiten überhaupt nicht als Teil ihrer Professionalität erleben (siehe Combe 1999: 125f.). Organisationsdenken und damit die auf kollektiver Verantwortung beruhende Arbeit am Ganzen ist Lehrkräften aufgrund der Fokussierung des Unterrichts zunächst fremd (siehe Esslinger 2002).

„Es besteht zunächst kein unmittelbares Interesse, die ‚Organisation‘ in den Blick zu nehmen (...). ‚Verwaltungskram‘ gilt als lästige Pflicht. Gewünscht wird ein in verwaltungsmäßiger und organisatorischer Hinsicht unauffälliges Funktionieren der Schule als Rahmenbedingung für die eigene Unterrichtstätigkeit“ (Combe 1999: 125).

Daneben führt auch die aus der Professionstradition herrührende Wahrnehmung von Autonomie durch Lehrkräfte dazu, dass letztere ihre pädagogische Verantwortung primär im Kerngeschäft Unterricht verwirklicht sehen und zunächst einmal nicht in Organisationsformen denken (siehe Heinrich 2007: 99).

2.4.4 Prozessdimension

Die Dimension der *Prozesssteuerung*⁷⁶ bezieht sich auf die organisationspezifischen Prozesse und deren zeitliche Ordnung. Auf Basis von Prozessen werden die getrennten Bestandteile eines zusammenhängenden Produktes oder einer zusammengesetzten Leistung synchronisiert und koordiniert. Prozesse manifestieren sich in Organisationen vor allem in Gestalt spezifischer Arbeits- und Geschäftsprozesse, welche diejenigen Leistungen generieren, mit denen eine Organisation in Austausch- und Leistungsbeziehungen mit relevanten Systemen in ihrer Umwelt tritt (siehe Willke 1999: 207). Demnach erschließt sich über den Blick auf die Prozessdimension der Leistungsbereich, das Kerngeschäft einer Organisation. Wie die Aufgaben, die in den organisationspezifischen Arbeitsprozessen realisiert werden, geartet sind, bestimmt entscheidend die Arbeitslogik einer Organisation (siehe Grossmann & Heintel 2000: 52). Je präziser und technisch genauer eine Aufgabe definiert werden kann, umso genauer lässt sie sich in Programmen⁷⁷ vorschreiben. Je weniger genau sich die in Arbeitsprozessen zu

⁷⁶ Siehe hierzu die allgemeinen Ausführungen zur Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen in 1.3.3.3.

⁷⁷ Zu Programmen als Entscheidungsprämissen der Organisation siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

realisierenden Aufgaben programmieren lassen, desto größer wird die Verantwortung, die Personen in diesem Zusammenhang zukommt (siehe Simon 2007a: 71ff.).

Das *Kerngeschäft* der Organisation Schule bildet der Unterricht. In *Unterrichtsprozessen* werden die Leistungen generiert, mit denen die Schule in Beziehung mit weiterführenden Bildungseinrichtungen, Betrieben oder Unternehmen tritt, indem sie Zeugnisse und Abschlüsse vergibt und damit Individuen mit ersten Kriterien für die Positionsvergabe innerhalb der Gesellschaft versorgt (siehe Luhmann 1996: 19). Die *Prozessregeln* der Organisation Schule bestehen dabei in Lehrplänen, für deren Verwirklichung die Arbeitsprozesse rhythmisiert werden in Schulstunden, Schultage, Stundenpläne, Halbjahre, Jahrgänge etc. Maßgeblich für den Gesamtentwurf der Schulzeit sind dabei Vorstellungen natürlicher Entwicklung, also Stufen der Kindheit und des Jugendalters, auf die hin die schulischen Materialien geordnet werden (siehe Oelkers 2004a: 4). Obgleich in der Form von Lehrplänen, Lehrmitteln und Methoden *Programme zur Prozessteuerung* vorliegen, wird in dieser Dimension deutlich, dass das Produkt bzw. die Leistung innerschulischer Prozesse nicht auf direkter Steuerung beruht. Lehrpläne, -mittel und Methoden setzen zwar einen Rahmen, die Ergebnisse der Arbeitsprozesse werden jedoch primär durch die Kooperation von Schülerschaft und Lehrpersonal erarbeitet. Dennoch reagiert die starr sequenzierte Zeit auf den Stundenplan, nicht auf die tatsächlichen oder mutmaßlichen Lernfortschritte der Schüler. Das System koppelt sich in der Zeitdimension insofern von seiner Umwelt ab, als es eigenen Tempi und Rhythmen folgt. So endet ein Fach in der Regel nach 45 Minuten und nicht dann, wenn jeder Schüler die vorgesehenen Inhalte gelernt hat (siehe Oelkers 2003b: 111). Der Unterricht als Leistungsbereich, als Kerngeschäfte der Schule, findet im operativen Medium Interaktion statt. Diese unauflösbare Bindung von Unterricht an die Kommunikationsform Interaktion lässt Schule – organisations-theoretisch betrachtet – zu einem Sonderfall werden, weil ihr operativer Kern nicht in der Weise in eine Struktur des Entscheidens eingebunden werden kann wie das für Organisationen vielfach üblich ist (siehe Kuper 2007: 261ff.).⁷⁸ Die Besonderheit der Arbeits- bzw. Kommunikationsprozesse im Interaktionssystem Unterricht und das eigentümlich Verhältnis von Interaktion und Organisation bilden den Gegenstand der weiteren Betrachtung der Prozessdimension von Schule.

In der Schule als einer auf Dauer bestimmten Unterrichtseinrichtung, die unabhängig vom Wechsel des Personals darauf abzielt, im Wege des planmäßigen und gemeinsamen Lernens von Schülern in einer Mehrzahl von Fächern und Lernbereichen bestimmte Bildungs- und

⁷⁸ Zu Organisation als entscheidungsbasiertes Sozialsystem siehe die Ausführungen in 1.3.2.3 und 1.3.3.1. Zu Interaktion als Sozialsystem, dass auf wechselseitiger Wahrnehmung der Kommunikationspartner basiert, siehe die Ausführungen in 1.3.2.2.

Erziehungsziele zu erreichen, ist die Interaktion zugleich Träger der Funktion des Organisationssystems (siehe Luhmann 1990a: 153). Denn im Unterricht erfolgt im Wege der Interaktion der Lehrkraft mit der Schulklasse die Vermittlung⁷⁹ von Wissen und Können zum Zwecke der „Personwerdung“⁸⁰ von Menschen (siehe Luhmann 2002b: 38 u. 43). Die Organisation entlastet den Unterricht und stellt ihn auf Dauer durch Entscheidungen über Treffpunkte, Zeitpunkte, Themen und Inhalte für Unterrichtsstunden und ähnliches. Im Übrigen bleibt die Organisation dem eigentlichen Leistungsbereich der Schule, der Unterrichtsinteraktion, äußerlich (siehe Luhmann 2002b: 164). Als eigenständige Systemebene ist die Interaktion in Schulklassen auf Anwesenheit und die wechselseitige Wahrnehmung der Personen angewiesen, die an der Kommunikation teilnehmen. Dieser Umstand bedingt die strukturelle Instabilität des Kerngeschäfts der Schule (siehe Kuper 2004: 128). Im Einzelnen sind die Arbeitsprozesse im Interaktionssystem Unterricht durch die Spezifik der Kommunikation, extreme soziale Verhältnisse, Intransparenz und schließlich ein Technologiedefizit gekennzeichnet. Die *Spezifik der Kommunikation* im Interaktionssystem Unterricht liegt in der pädagogischen bzw. erzieherischen, auf Personenveränderung abzielenden Absicht. „Die Absicht zu erziehen ist vor allem an Handlungen erkennbar, mit denen der Erzieher versucht, Wissen und Können an jemanden zu vermitteln, der darüber *noch nicht* verfügt“ (Luhmann 2002b: 59). Demnach liegt die Besonderheit der im Interaktionssystem Unterricht realisierten, pädagogischen Kommunikation darin, dass es sich hier nicht um einfache Wissenskommunikation handelt, die alle Formen der Wissensvermittlung, mit denen keinerlei Erwartungen an Personenveränderung verbunden sind, umfasst. Zu aneignungsbezogen strukturierter pädagogischer Kommunikation werden sie dann, wenn bei der Wissensvermittlung eine solche personenverändernde Absicht, gekoppelt mit einer Überprüfungsoperation der entsprechend angestrebten Aneignungsprozesse,

⁷⁹ Die gängige Beschreibung der erzieherischen Tätigkeit als „Vermittlung“ von Wissen und Können ist nach Luhmann auf die Berücksichtigung der Unterschiede zwischen den körperlich und psychisch individuierten Einzelmenschen und zwischen ihnen und der sozialen Ordnung ihrer Beziehungen zurückzuführen. Er begrüßt diesen Beschreibungsvorschlag aus zwei Gründen: „a) sieht der Begriff Vermittlung von weitergehenden pädagogischen Ambitionen ab (z.B. in Richtung ‚Reife‘ oder ‚Bildung‘) und b) lässt er offen, ob das, was vermittelt werden soll, auch angeeignet wird. Obgleich auch Vermittlung voraussetzt, dass das Vermittelte ankommt, kann man bei diesem Begriff noch offen lassen, ob das Vermittelte der pädagogischen Intention entsprechend verwendet wird“ (Luhmann 2002b: 43).

⁸⁰ Im Gegensatz zu Menschen, die geboren werden, entstehen Personen durch Sozialisation und Erziehung. Personwerdung ermöglicht die Teilhabe gesellschaftlicher Kommunikation, die Inklusion ins Sozialsystem Gesellschaft. „Der Begriff Person soll uns unter Rückgriff auf einen alten Sprachgebrauch dazu dienen, sowohl Autor, als auch Adresse, als auch ein Thema in Kommunikationssystemen zu bezeichnen“ (Luhmann 2000: 89). Durch Person als soziales Konstrukt wird gewährleistet, in der Kommunikation von den Systemdynamiken des Menschen abzusehen. „Personen sind Bedingungen der Fortsetzung von Kommunikation, sind Adressen, Zurechnungspunkte, oft auch Erklärungen für Merkwürdigkeiten im Verlauf der Kommunikation“ (Luhmann 2002b: 30).

vorhanden ist (siehe Kade & Seitter 2003: 604). Im Blick auf Darstellungserfordernisse muss die erzieherische Absicht eine gute Absicht sein und sich als solche explizieren: „(...) sie muß die Erziehungsziele als gut und die Lernprogramme als richtig und nützlich vorstellen“ (Luhmann 2002b: 56). Bezogen auf das Schülerverhalten ergibt sich daraus, dass dieses „(...) entsprechend bewertet und vom Erziehungsschema aus als gut oder schlecht, als lobenswert oder ungenügend beurteilt werden muss“ (Luhmann 2002b: 56).⁸¹ Zur Stützung der erzieherischen Absicht bildet der Unterricht *extreme soziale Verhältnisse* aus, die sich aus folgenden Aspekten konstituieren (siehe Luhmann 1987a: 66):

- einer geringen Störbarkeit durch die Umwelt und
- der Einbeziehung aller relevanten Komplexität über Lerninhalte in das System selbst,
- der Fokussierung auf einen ausgeprägten Rollengegensatz von Lehrer und Schüler,
- der Gleichheit und Vergleichbarkeit der Schüler,
- der Zukunfts- und Leistungsorientierung und schließlich
- der Codierung und Schematisierung der Bewertungen, die über die weitere Karriere im System entscheiden.

Diese Sonderbedingungen auf der Strukturebene des Unterrichtsinteraktionssystems führen zu unvermeidbaren sozialisatorischen Effekten. „Auf der Ebene der Interaktion unterscheidet sich der Schulunterricht markant von dem, was die Schüler als Erziehung in ihrer Familie gewohnt sind“ (Luhmann 2002b: 122). Zu den wohl auffälligsten Merkmalen der typischen Strukturen des Interaktionssystems Unterricht zählt die asymmetrische, wenngleich komplementäre Rollenverteilung im Schüler-Lehrer-Verhältnis.⁸² Fend weist auf ein mögliches Folgeproblem bzw. einen pädagogisch nicht intendierten Effekt des scharfen Rollengegensatzes zwischen Schülern und Lehrer sowie der Doppelfunktion des Lehrers (Erziehung und Selektion) hin:

„Das Schüler-Lehrer-Verhältnis steht in Gefahr, als Feindbeziehung definiert zu werden, da Lehrer Richter und Lehrende zugleich sind. Auf der Schülerseite ist die Abwertung von Leistung in der kompetitiven Schulklasse eine sinnvolle Strategie der Solidarisierung. Eine ausgeprägte Leistungskultur hat es dadurch schwer, da sie zum Schaden des Mitschülers werden kann“ (Fend 2008: 140).

⁸¹ Selektion lässt sich nicht vermeiden „(...) wenn Erziehung sich als gute Absicht vorstellt und das Richtige markiert“ (Luhmann 2002b: 63), im Erziehungsauftrag liegt auch „(...) eine Kommentierung des Lernverhaltens und eine Bestätigung oder Korrektur, denn anders kann kaum verdeutlicht werden, dass es ernst gemeint ist“ (ebd.: 63f.). Siehe hierzu auch die Ausführungen zum Erziehungssystem in 2.3.

⁸² Siehe hierzu die Ausführungen in 2.4.1 zu organisationsspezifischen Rollen in der Strukturdimension von Schule.

Zur einseitigen Beurteilung der Leistung durch die Lehrkraft, die beurteilt, ohne dabei den Anteil der Lehrerleistung in Rechnung zu stellen, kommt hinzu, dass das, was als schulische Leistung deklariert wird, auch beeinflusst wird durch (z.B. fremdsprachliche, sportliche oder musische) Kenntnisse und Fähigkeiten, die der Unterricht zwar nutzt, aber selbst nicht hervorbringt. Dennoch wird die Erzeugung schulischer Leistungen insofern einzig der Schule zugerechnet, als alle Systeme der Beurteilung von einer singulären, ungeteilten Kausalität ausgehen, bei der externe Einflussfaktoren vernachlässigt oder ignoriert werden. So konstatiert Oelkers:

„Was immer eine ‚Schulleistung‘ sein mag, sie wird von der Schule und nur von ihr erzeugt. Dabei profitiert die Schule unablässig von Vorteilen, die sie nicht erzeugt; ebenso wird sie durch Nachteile beeinträchtigt, für die sie nicht verantwortlich ist und die gleichwohl ihre Leistungen beeinflussen“ (Oelkers 2003a: 56).

Während die Beziehung Schüler-Lehrer durch Gegensätzlichkeit und Ungleichheit gekennzeichnet ist, muss im Blick auf die Schulklasse zum Schulbeginn und zu jeglichem Anfang innerhalb der schulischen Laufbahn (z.B. zum Beginn des Englischunterrichts, einer Deutschlektüre, der Differentialrechnung) Homogenität bzw. Rehomogenisierung als Ausgangsbedingung und damit Gleichheit und Vergleichbarkeit als Grundlage für Bewertungen gelten. Obgleich die Schüler durchaus unterschiedlich in die Schule kommen⁸³ und der Anfang nicht im Sinne einer tabula rasa zu verstehen ist, werden durch das Prinzip der Jahrgangsklassen als kleinste organisatorische Einheit der Schule homogenisierte Schulklassen geschaffen, die die Selbstzurechnung aller Differenzierungen gewährleisten (siehe Luhmann 1990a: 139ff.), also ermöglichen „(...) Unterscheidungen zwischen gleich und ungleich an systemeigenen Kriterien zu orientieren“ (Luhmann 1990a: 150).⁸⁴ Die Schüler werden insofern synchronisiert, als sie zu bestimmten Zeitpunkten mit bestimmten Programmen der schulischen Erziehung anfangen müssen (siehe ebd.: 146f.). In Bezug auf den Umstand, dass der eine seine schulische Laufbahn besser und der andere schlechter beendet, liegt es angesichts des Anfangs unter

⁸³ Siehe hierzu auch die Ausführungen in 2.3 insbesondere zur Kopplung von Erziehungssystem und Familien. Letztere bedingen in starkem Maße, dass Kinder eben nicht gleich, sondern mit divergierenden Sozialisations Hintergründen in die Schule kommen.

⁸⁴ Der „homogenisierte Anfang“ gilt tatsächlich nur für die Lehrkraft. Denn für sie handelt es sich beim Schulanfang um eine hochgradig routinisierte Wiederholung, sie wird allenfalls mit einer neuen Schülergeneration mit leicht variierten Merkmalen konfrontiert. Dagegen ist der Schulanfang für den Schüler durch eine besondere Einschnitthaftigkeit im Lebenslauf gekennzeichnet, die er ohne Vorerfahrungen zu bewältigen hat und zwar in dem Bewusstsein, dass sich die Art und Weise der Bewältigung dieses Problems als ausgesprochen zukunftsrelevant erweist (siehe Luhmann 1990a: 154).

gleichen Bedingungen (alle 6 Jahre) nahe, „(...) die Ursache in den unterschiedlichen Leistungen der Schüler zu sehen, also Erfolg und Misserfolg ihnen zuzurechnen“ (ebd.: 148).

Neben den extremen sozialen Verhältnissen, die innerhalb des Interaktionssystems Unterricht zur Stützung der erzieherischen Absicht ausgebildet werden, bildet ein weiteres Merkmal der Arbeitsprozesse des Organisationssystems Schule ihre *Intransparenz*, womit der Umstand beschrieben ist, dass kaum Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten bezüglich der solitär betriebenen Unterrichtstätigkeit bestehen: Der Unterricht wird von Lehrkräften hinter verschlossener Klassenzimmertür alleine und eigenverantwortlich durchgeführt. Das geschlossene Schulzimmer schützt „(...) vor einer Beobachtung und Beurteilung durch andere. Besondere Leistungen können nicht ‚honoriert‘ werden. Sie müssen ihre Belohnung im Interaktionserfolg der Schulklasse suchen“ (Luhmann 2002b: 164). Pädagogische Vorgehensweisen können nur aus der Situation heraus beurteilt und verstanden werden und die je eigene Art zu unterrichten begründet singuläre Erfahrungen, die auf die Lehrkraft als Person zugeschnitten sind (siehe Luhmann 2002b: 121). „Damit sind zugleich kollegiale Interventionen ausgeschlossen, jedenfalls entmutigt; und das gilt auch für Möglichkeiten eines kollegialen Erfahrungsaustausches im Lehrerzimmer. Kollegialität reduziert sich auf verbale Unterstützung dessen, was die anderen tun bzw. getan haben“ (Luhmann 2002b: 122). Im Blick auf die Bereitschaft unter Lehrkräften, Kollegen Einblick in die eigene Arbeit zu gewähren, verweist Lange-Garritsen auf die Tendenz, den eigenen Unterricht gegenüber Kollegen abzuschirmen. Ursächlich hierfür ist ihr zufolge:

„(...) eine Unsicherheit des Lehrers in bezug auf den Wert seiner eigenen Leistung. Es gibt keine verbindlichen Maßstäbe, mit deren Hilfe man die Arbeit des Lehrers, die Wahl seiner Mittel in bezug auf Erziehung und Unterricht und schließlich seinen Erfolg messen könnte. Infolgedessen kann der Lehrer nicht den Beweis für die Angemessenheit seiner Maßnahmen, für seine Leistung und den Erfolg seiner Arbeit antreten. Unsicher und empfindlich geworden (...) sucht der Lehrer dem Risiko der Kollegenkritik zu entgehen“ (Lange-Garritsen 1972: 50).

Vor dem Hintergrund der kollegialen Normen, die in der Strukturdimension von Schule aufgezeigt wurden, und angesichts des Privilegs der Zurechnung von Leistungen ohne je eine gleichrangige Erwiderung bezüglich des eigenen Leistungsanteils zu erhalten, wird deutlich, dass Rückmeldungen zur eigenen Tätigkeit sowie Leistungsvergleiche nicht zum tradierten Inventar des Lehrerberufs gehören (siehe Oelkers 2003a: 55-57). Fend weist darauf hin, dass Lehrpersonen auch von der organisatorisch übergeordneten Ebene der Schulaufsicht kaum einer Fremdbeobachtung mit dem Ziel der leistungsbezogenen Rückmeldung gewohnt seien, da das deutsche Bildungswesen eine nur sehr dünne Fachaufsicht aufweise: „Regelbesuche erfolgen oft nur alle vier Jahre, meist gibt es nur anlassbezogene Dienstaufsichtsurteile und -

besuche (und Dienstbeurteilung)“ (Fend 2008: 139f.), also Besuche durch Fachaufsichtsbeamte anlässlich von Problemen oder eventuellen Beförderungen. Zudem werden die Ergebnisse dieser Besuche „(...) nicht im Sinne von lernförderlichen Rückmeldungen an die operativen Akteure behandelt“ (Fend 2008: 140).

Neben der Spezifik der Kommunikation, den extremen sozialen Verhältnissen und der Intransparenz stellt die vierte und wohl wesentlichste Besonderheit der Arbeitsprozesse im Organisationssystem das *Technologiedefizit* des Kerngeschäfts der Schule dar, das sich wie folgt erklärt: Aus der Assoziation pädagogischer Kommunikation mit einer guten, auf Personenänderung abzielenden Absicht, aus der wiederum die widersprüchlichen Anforderungen von Erziehung und Selektion resultieren (siehe Luhmann 2002b: 62ff.), ergibt sich eine Doppelung der Systemreferenzen im Unterricht, nämlich auf die psychischen Systeme („Bewusstseine“) der Schüler und das soziale Interaktionssystem Schulklasse.⁸⁵ Doppelte Kontingenz als eine allgemeine Voraussetzung der Entstehung von Interaktionssystemen⁸⁶ und die Doppelung der Systemreferenzen im Unterricht auf psychische und soziale Systeme „(...) bedingen die Unmöglichkeit einer technischen – das heißt auf isolierbare Kausalfaktoren und kontrollierbare Zweck-Mittel-Relationen hinauslaufenden – Fundierung des Geschehens“ (siehe Kuper 2004: 128f.). Luhmann (2002b: 109) beschreibt den Unterricht dementsprechend als „Einheit von Routine und Zufall“, womit Spontaneität, Situationsbezug und Erfahrung die kennzeichnende Momente des Kerngeschäfts der Schule bilden, die weder zu einer Regelbestimmtheit des Verhaltens im Unterricht noch zu einer Vorhersagbarkeit seiner Folgen verdichtet werden können (siehe Kuper 2004: 129). Das von Luhmann und Schorr (1979: 120ff.; 1982) für die Schule postulierte „Technologiedefizit“ nimmt auf diesen Umstand Bezug und stellt eine begriffliche Problematisierung der Anforderungen pädagogischer Kommunikation dar. Diese Anforderungen liegen in der hohen Komplexität, der strukturellen Instabilität aufgrund der Situationsabhängigkeit der Interaktion, deren Ingangsetzung und -haltung allein schon von den Schülern abhängig ist und dem fremdreferentiellen Bezug auf operativ nicht erreichbare psychische Systeme (siehe Kuper 2004: 128f.). Demnach besagt die These eines Technologiedefizits der Schule, „(...) dass es aufgrund der Komplexität der Unterrichtskonstellation (...) im Grunde gar keine sichere Technologie geben kann“ (Kurtz 2007: 240), dass also „(...) weder für die Teilnehmer noch für die Systemzentralen eine zuverlässige Kontrolle

⁸⁵ Die Theorie selbstreferentieller Systeme zwingt dazu, eine trennscharfe Unterscheidung zwischen psychischen und sozialen Systemen zu treffen. „Diese trennscharfe Unterscheidung schließt natürlich kausale Interdependenzen nicht aus; aber man muß zunächst die Trennung und die Geschlossenheit der Organisation der Erzeugung eigener Operationen begreifen, wenn man sehen will, wie komplex sich ein System durch seine Umwelt anregen lassen kann“ (Luhmann 2005b: 184).

⁸⁶ Siehe hierzu die insbesondere die Ausführungen zur Entstehung von Interaktionssystemen in 1.3.2.2.

über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag möglich ist“ (Luhmann 2002b: 157). Die Optimierung und Steuerung der unterrichtlichen Erzeugung von Lernen auf Basis klarer Kausalitäten und beherrschbarer Prozesse ist nicht möglich (siehe Terhart 2003: 212).

Aus den Sondermerkmalen der Interaktion in Schulklassen resultiert auch das besondere Verhältnis von Interaktion und Organisation. Wie in der Grenzdimension bereits aufgezeigt, nimmt die Interaktion im Unterricht als Nukleus der Systembildung Schule von sich aus eine Form an, die Entscheidungen erfordert, die nicht im Unterricht selbst getroffen werden können und deshalb auf die Organisation externalisiert werden (siehe Luhmann 2002b: 121 u. 160ff.). Die Organisation setzt demnach jenseits pädagogischer Interaktion die Rahmenbedingungen „(...) für differenzierte Formen der Interaktion, ohne jemals das unter eigenen Strukturbedingungen stehende operative Unterrichtsgeschehen in sich abbilden, regulieren oder in seinen Effekten kontrollieren zu können“ (Kuper 2004: 135). Mit der Betonung der operativen Eigenständigkeit des Unterrichts wird nicht bestritten, dass Ressourcenzuteilungen Auswirkungen haben, jedoch, dass über Ideen und Regulierungen das Handeln im Unterricht kontrollierbar sei. So gewährt auch der Blick auf die regulativen Instanzen des Staates, durch die dem Organisationssystem seine Entscheidungsprämissen gegeben werden⁸⁷ keinen Aufschluss darüber, wie die Absicht zu erziehen aufgebrochen und „faktoriert“ wird, sodass jeder Teilnehmer erkennen kann, was im System möglich ist und was nicht (siehe Luhmann 2002b: 147). „Wer kontrollieren will, muss sich auf eine Kontrolle durch das Kontrollierte einlassen. Die massiven Realitäten ‚unten‘ wirken auf die flüchtigen Ideen und fluktuierenden Entscheidungen ‚oben‘ zurück“ (Luhmann 2002b: 147, Anm. 10). Die regulativen Instanzen bewirken etwas, wenn auf ihre Anweisung hin Prüfungsordnungen, Stundendeputate, die Zuteilung von Zeit auf Fächer etc. geändert werden (siehe Luhmann 2002b: 131). „Das Problem ist nur, dass man nicht weiß, wie die *Unterschiede* dieser Regulierungen sich auf *Unterschiede* im Erziehungserfolg auswirken“ (Luhmann 2002b: 131, siehe auch Luhmann 2000: 373). Dementsprechend lässt sich der Befund eines Technologiedefizits für Schule nicht nur auf die in der Unterrichtsinteraktion realisierte erzieherische Absicht, sondern auch auf das Verhältnis von Interaktion und Organisation im Sinne der Schwäche hierarchischer Durchgriffsmöglichkeiten der Organisation und der ihr übergeordneten Instanzen auf das Interaktionssystem Unterricht beziehen (siehe Kuper 2004: 131ff.).⁸⁸

⁸⁷ Siehe hierzu die Ausführungen in 2.2. Für einen Überblick über die Konfiguration der Instrumente der (politisch-administrativen) Makrosteuerung des deutschsprachigen Bildungswesens (im Vergleich zu ostasiatischen, skandinavischen und angelsächsischen Konfigurationen) siehe Fend (2008: 138-141).

⁸⁸ Empirische Belege für den geringen Steuerungseinfluss auf die pädagogische Unterrichtsinteraktion von hierarchisch übergeordneten Instanzen liefern z.B. Biewer (1980) und Baumert (1980).

Die Sondermerkmale der operativen Ebene der Schule, auf der trotz Staatsabhängigkeit eigentümlich autonom operiert wird, stellen ein weiteres, in der Prozessdimension des Organisationssystems angesiedeltes Spezifikum der Schule gegenüber Unternehmen der Wirtschaft dar. Letztere haben gegenüber dem Organisationssystem Schule insbesondere dann Vorteile hinsichtlich ihres Steuerungs- und Veränderungspotentials, wenn ihre Arbeitsabläufe hochgradig technisierbar sind. Zwar nimmt die jüngere Organisationswissenschaft und insbesondere die Systemtheorie generell für alle Organisationen Abstand von Rationalitätserwartungen und fokussiert eher die Frage, wie Organisationen ohne nachweisbare Rationalität⁸⁹ überleben können, aber dennoch ist nach wie vor der Grad der Technisierbarkeit der operativen Ebene von Organisationen relevant in Bezug auf ihr Steuerungs- und Veränderungspotentiale.⁹⁰ Denn: „Nichttechnisierbare Arbeitsvollzüge (...) sperren sich gegen hierarchische Überwachung, berechnete Ressourcenzuteilung (...). Sie zwingen die Organisation, ihre Erfolgsbedingungen in die Interaktion unter Anwesenden auszulagern und einem für die Aufsicht undurchsichtigen Geschehen zu überlassen“ (Luhmann 2000: 373). Das heißt, dass Schulen aufgrund der Eigendynamik des Interaktionssystems Unterricht, die darin begründet liegt, dass weder Individuen (Schüler) noch das Interaktionssystem (Schulklasse) „Trivialmaschinen“ (von Foerster 1992) sind, die, wenn man den richtigen Input eingibt, die intendierten Resultate liefern,⁹¹ ungünstigere Ausgangsbedingungen für gezielte und direkte Veränderung ihres Leistungsbereichs haben (siehe Luhmann 2002b: 156f. u. 164f.).

2.4.5 Reflexionsdimension

Die *Reflexionsdimension*⁹² einer Organisation umfasst ihre tradierte Identität in Gestalt ihrer etablierten Ziele und Prioritäten. Reflexion als Aufgabe eines Organisationssystems betrifft die wechselseitige Abstimmung mit ihrer inneren und äußeren Umwelt unter dem Gesichtspunkt, die etablierten Ziele zu überprüfen und zu verändern, sofern sich der Kontext, in dem

⁸⁹ Dass die Frage nach der Rationalität (Effektivität, Effizienz etc.) von Organisationen und ihrer Optimierung nicht mehr den organisationswissenschaftlichen Diskurs dominiert, liegt zum einen begründet in der Problematik eines hierarchischen Durchgriffs von oben nach unten und ist zum anderen auf die Einsicht zurückzuführen, dass weder individuelle noch kollektive Handlungsvollzüge in Organisationen als rational im Sinne einer bestmöglichen Auswahl nach Maßgabe von Präferenzen verstanden werden können (siehe Luhmann 2002b: 156; 2000; als wegbereitende Beiträge dieser Entwicklung siehe z.B. Simon 1982; March 1990; Weick 1995).

⁹⁰ Zu den Vorzügen technischer Arbeitsabläufe in Organisationen siehe Luhmann (2000: 371ff.). Zu Problemen der Effizienz im Unterricht siehe Oelkers (2003b).

⁹¹ Zur Nicht-Trivialität von psychischen und sozialen Systemen siehe die Ausführungen zu psychischen und sozialen Systemen als sinnprozessierende Systeme in 1.3.1.1. sowie Anm. 20 im selben Abschnitt.

⁹² Siehe hierzu die allgemeinen Ausführungen zur Unterscheidung wichtiger Systemdimensionen in 1.3.3.3.

die Organisation arbeitet, so verändert hat, dass eine revidierte Fassung der Ziele und Prioritäten optimaler (produktiver, effizienter, umweltadäquater, überlebensfähiger) erscheint oder aber genügend neue Möglichkeiten dafür bietet, dass eine derartige Revision gelingt (siehe Willke 1999: 208).

Betrachtet man die Reflexionsdimension im Sinne der *Ziele* der Organisation Schule im Vergleich zu Organisationen der Wirtschaft, so lassen sich folgende Unterschiede und Besonderheiten ausmachen: Aufgrund des Operierens mit Zahlen gilt – wie bereits erwähnt⁹³ – für Organisationen der Wirtschaft die Idee der Messbarkeit und Beobachtbarkeit des Grades der Zielerreichung und somit ihres Erfolgs.⁹⁴ Bei ihnen lassen sich insbesondere Dank des universalen Mediums Geld Leistungen und Effekte berechnen sowie zurechnen und nach außen und innen leichter sichtbar machen (siehe Brüsemeister 2006: 199; Terhart 2003: 211). Insgesamt gestaltet sich demnach Effizienzmessung, das heißt die Festlegung und Kontrolle von Zielen und Messkriterien in Organisationen der Wirtschaft einfacher als im Falle des Organisationsystems Schule, das kein universales Medium Geld kennt und dessen Leistungsbereich das Interaktionssystem Unterricht bildet, welches sich der unmittelbaren Kontrolle und Beobachtung entzieht (siehe Simsa 2001: 145; Terhart 2003: 211). Für Wirtschaftsorganisationen bildet Gewinn das ‚schlichte‘ Ziel ökonomischen Handelns, welches durch konsequente Markt- und Kundenorientierung verfolgt wird (siehe Terhart 2003: 212).⁹⁵ Demgegenüber lassen sich die Erwartungen an die Organisation Schule kaum auf eine einfache Formel bringen. Die Zielvorstellungen für das schulische Sozialsystem sind komplex, in sich widersprüchlich und öffentlich vielfach strittig, wobei eine Konkretisierung allgemeiner Ziele, so Terhart (2003: 212), sie in der Regel noch strittiger mache. „Das Fehlen einheitlicher und überprüfbarer Zielsetzungen macht dann auch die Ergebniskontrolle („Jahresabschluss“) entsprechend schwierig“ (ebd.). Der Aspekt der Widersprüchlichkeit, der paradoxen Konstitution pädagogischer

⁹³ Siehe hierzu die Ausführungen zu den Besonderheiten der Ressourcendimension von Schule im Vergleich zu Unternehmen in 2.4.2.

⁹⁴ Die Schwierigkeit, Erfolge zu beobachten, herrscht in den Bereichen vor, die mit den vermeintlich weichen Faktoren, die nicht wirklich messbar sind, zu tun haben, also im sozialen Bereich oder anders: mit dem Problem der Beobachtbarkeit der Erfolge sind alle „people processing systems“ (Brüsemeister 2006; Kurtz 2006), also Systeme, die auf Personenänderung abzielen und damit an der Grenze zu psychischen Systemen arbeiten, konfrontiert (Erziehung, Beratung, Therapie). Was man nicht beobachten kann, kann man nicht bewerten. In der Wirtschaft kann man hingegen sehr genau sehen, ob es sich gelohnt hat. Obgleich es sich auch im Wirtschaftssystem, das im Medium Geld operiert, um kommunikative Produkte handelt, erscheint der Erfolg hier messbar, eben weil man mit Zahlen arbeitet.

⁹⁵ Für eine differenzierte Analyse der in Wirtschaftsbetrieben realisierten Zielarten (Leistungs-, Finanz-, Sozial- und Sachziele) siehe Maeck (1999: 103-107).

Ziele spiegelt sich beispielsweise in der für Schule konstitutiven Doppelfunktion⁹⁶ von Erziehung und Selektion wieder oder auch im pädagogischen Ziel der Erziehung zur Mündigkeit. Letzteres hat insofern aporetischen Charakter⁹⁷ als Erziehung Abhängigkeit des Schülers von der Lehrkraft bedingt und gleichzeitig Mündigkeit und damit Unabhängigkeit des Zöglings intendiert. Diese exemplarisch aufgezeigten Widersprüche deuten an, dass sich das Organisationssystem Schule unterschiedlichen Forderungen aus seiner gesellschaftlichen Umwelt ausgesetzt sieht, die in ihrer Widersprüchlichkeit nicht selten überfordernd wirken und wiederkehrend Anlass zu Diskussionen um Schulreformen geben (siehe Hafén 2003: 3). Zur Widersprüchlichkeit tritt zudem der Aspekt der Vagheit der Zielbestimmung als eine weitere Eigentümlichkeit der Schule hinzu (siehe Böttcher 2002: 70; Maeck 1999: 108f.). Während es sich bei Zielen üblicherweise um überprüfbare Zustände handelt, handelt es sich bei pädagogischen Zielbestimmungen wie beispielsweise Bildung oder Mündigkeit vielmehr um grenzenlos beschreibbare Formulierungen, um nicht operationalisierbare Ideale. Die Problematik der Vagheit pädagogischer Ziele bzw. Ideale sieht Böttcher nicht nur in dem Mangel an Überprüfbarkeit, sondern auch darin, dass „(...) legitimiert durch die Vagheit, der Schule aus verschiedenen sozialen ‚Ecken‘ beständig mehr und durchaus Widersprüchliches zugemutet wird“ (Böttcher 2002: 70). Oelkers sieht darin auch eine Lernbehinderung: „Gefordert wird im Prinzip alles, was bestimmten Interessengruppen oder auch der allgemeinen Öffentlichkeit als sinnvoll erscheint“ (Oelkers 1995: 183). Organisationen könnten jedoch nur dann wirklich lernen „(...) wenn sie von ihrer Spezialisierung ausgehen“ (ebd.).

Zum einen zeigt sich also das Zielsystem der Reflexionsdimension von Schule als wesentlich uneindeutiger und kontroverser als das gängigerweise für den Fall von Wirtschaftsorganisationen angenommen werden kann. Zudem obliegt es genuin im Gegensatz zu Wirtschaftsunternehmen nicht der einzelnen Schule, die Bestimmung ihrer grundlegenden Ziele und Prioritäten in Abstimmung mit ihrem jeweiligen Umfeld bzw. mit ihrer äußeren Umwelt und ihrer inneren Umwelt (Mitgliedern, Teilnehmern) vorzunehmen. Vielmehr werden die grundlegenden Ziele der einzelnen Organisation ihr durch (bildungs-) politische Entscheidungen sowie administrative und legislative Vorgaben der übergeordneten Ebenen angetragen. Sie finden sich dementsprechend als Zweckbestimmung in Verfassungen, als Aufgabenbestimmung in

⁹⁶ „Die Schule ist in gewissem Sinn die Einheit zweier Funktionen, (...) nämlich der Funktion der Erziehung und der Funktion der Selektion – sei es für weiterführende Erziehung, sei es für Berufe im Wirtschaftssystem“ (Luhmann 1997: 977 zit. nach Hafén 2003: 3).

⁹⁷ „Eine Aporie ist durch drei Eigenschaften gekennzeichnet: zwei einander widersprechende Behauptungen oder Interessen, beide sind wahr bzw. berechtigt, beide sind voneinander abhängig; nur wenn die eine Behauptung wahr ist, kann es auch die andere sein und umgekehrt“ (Schwarz 1985: 244).

Schulgesetzen, breiter ausgearbeitet und begründet in den Präambeln der Lehrpläne, schließlich aber – nun mit dem „Lehrstoff“ (heute nur noch als „Rahmenplan“⁹⁸ gegenwärtig) zu Unterrichtsthemen verknüpft – auch klein gearbeitet in den Standards für die Prüfung und Bewertung von fachlichen Schulleistungen (siehe Diederich & Tenorth 1997: 73f.). Mit dem Verweis auf die externe Vorgabe von Zielen ist jedoch nicht gesagt, dass das Organisationssystem damit einer direkten Lenkung und Steuerung durch Instanzen der Bildungspolitik und -administration unterläge. Zwar dokumentieren Lehrpläne Intentionen, jedoch längst nicht Wirkungen (siehe Diederich & Tenorth 1997: 84ff. u. 127). Und dieser Umstand ist nicht nur auf die operative Eigenständigkeit des Interaktionssystems Unterricht zurückzuführen, das sich – wie in der Betrachtung der Prozessdimension von Schule bereits aufgezeigt – der gezielten Steuerung und Kontrolle entzieht. Auch das Organisationssystem selbst verarbeitet externe Setzungen unter Maßgabe seiner internen Strukturen, definiert seine Sinn- und Zumutbarkeitsgrenzen selbst und bildet eine Kultur⁹⁹ aus, auf deren Grundlage es eigenlogisch operiert.¹⁰⁰

Im Blick auf *Reflexion als Aufgabe* eines Organisationssystems lässt sich für den Fall der Schule folgendes festhalten: Reflexion impliziert, dass ein System in Abstimmung mit seiner Umwelt seine eigene Qualität zur Debatte stellt und zwar vor dem Hintergrund, auf diesem Wege sein Überleben zu sichern und sein Verhältnis zur Umwelt zu optimieren. Das Organisationssystem Schule ist nun genuin insofern weniger auf Reflexion angewiesen, als sein Überleben im Gegensatz zu Unternehmen aufgrund der staatlichen Bestandgarantie nicht zur Disposition steht. Dementsprechend ist der Umgang mit *äußeren* Risiken und Unsicherheiten dem schulischen Sozialsystem nicht in der Form bekannt wie Unternehmen der Wirtschaft, die genuin gezwungen sind, den Markt und demnach Veränderungen in der Umwelt stetig zu beobachten. Für letztere würde einseitige Binnenorientierung insbesondere vor dem Hintergrund der Globalisierung ein massives Systemrisiko bedeuten. Die verstärkte Außenorientierung und die Abstimmung mit der inneren und äußeren Umwelt sind dem schulischen Sozialsystem aufgrund der Abwesenheit einer Konkurrenzsituation und seines fragilen Binnenraums, der die Tendenz zur Innenorientierung verstärkt, im Vergleich zu Unternehmen eher fremd.

⁹⁸ Die pädagogische Autonomie der Lehrkraft wird durch den Rahmenplan insofern erweitert, als ihr durch ihn die didaktische Entscheidung, Ziele mit Inhalten und Themen zu verknüpfen, überantwortet wird (siehe Diederich & Tenorth 1997: 74).

⁹⁹ Zum systemtheoretischen Verständnis von Organisationskultur als Komplex unentscheidbarer Entscheidungsprämissen siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

¹⁰⁰ Siehe hierzu 2.2, wo die Einzelschule u.a. unter Verweis auf Befunde der Schulqualitäts- und -kulturforschung sowie auf Erfahrungen mit zentralen Reformen und Innovationen als eigenständige Systemebene ausgewiesen wurde.

2.4.6 Zusammenfassung

Im Blick auf die Ergebnisse der Organisationsanalyse von Schule lassen sich zusammenfassend folgende Charakteristika der Organisationsdimensionen von Schule festhalten: In der *Grenzdimension* liegt die systemspezifische Beziehungsdynamik in der Lehr-Lern-Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, welche den Nukleus der Systembildung Schule bildet. Im Gegensatz zu Unternehmen lässt sich zum einen die Position des Kunden nicht klar ausmachen, zum anderen kann die Organisation nicht autonom über die Auswahl und Rekrutierung ihres Personals entscheiden. Schüler sind weder Kunden noch vollwertige Mitglieder, sondern Teilnehmer des Systems. Zu den relevanten Umwelten der Organisation zählen vor allem Eltern, Betriebe, andere Bildungseinrichtungen und die allgemeine Öffentlichkeit. Das Mitgliedschaftsverhältnis der Lehrkräfte konstituiert sich doppelt und zwar dienstherrenrechtlich gegenüber dem Bundesland und formal organisatorisch gegenüber der Schulleitung. Die Entscheidung zur Mitgliedschaft auf Seiten des Personals beruht weder auf der Kontingenz der Teilnahme noch auf vollständiger wechselseitiger Erwartungsabklärung im Vorwege des Eintritts in eine konkrete Schule. Im Blick auf die *Ressourcendimension* liegt die Kernkompetenz der Organisation in der ergebnisbezogenen Organisierung von Lernsequenzen. Da letztere in der Interaktion zwischen (Lehr-) Personal und Schülern realisiert werden, kommt dem Personal und dessen professionellen pädagogischen Kompetenzen eine bedeutsame Stellung im Kontext der Kernkompetenzen der Organisation zu. Im Gegensatz zu Unternehmen hängt die Gewinnung der für die Selbsterhaltung des Systems relevanten Ressourcen nicht von den erbrachten Leistungen und Produkten ab. Für die Organisation besteht eine staatliche Bestandsgarantie. Geldgeber und Leistungsempfänger sind völlig entkoppelt, gleiches gilt für Ressourcenzufuhr und Leistungen insofern erstere unabhängig von den erbrachten Leistungen erfolgt. Insgesamt kennt das System demnach weder Marktresonanz noch Marktorientierung; es agiert aufgrund des staatlichen Monopols weitestgehend ohne Konkurrenzdruck. Die *Strukturdimension* ist durch konsequente und entlang des Fachunterrichtsprinzips nur gering funktional ausdifferenzierte Arbeitsteilung gekennzeichnet. Es besteht ein Primat individueller Verantwortung und geringer Interdependenz des Lehrkörpers, das in der eigenverantwortlichen und unabhängigen Arbeitsausführung begründet liegt. Die hierarchischen Verhältnisse sind schwach ausgeprägt, für Lehrkräfte bestehen kaum Aufstiegschancen. Im Gefüge hierarchisch gleichgestellter Lehrkräfte ist die Position des Schulleiters, dessen Vorgesetztenfunktion begrenzt ist, im Vergleich zur Betriebsleitung in Unternehmen, die als Führungsposition definiert ist, schwach ausgeprägt. Die weitestgehende Festlegung der Lehrkräfte auf ein Rollenhandeln als Einzelkämpfer resultiert aus dem einsamen Erleben ihrer unter hoher Erfolgsunsi-

cherheit stehenden Bewährung vor der Klasse, der Tatsache, dass sich ihre Tätigkeit jeglicher Beobachtung und Kontrolle entzieht und dem Umstand, dass Kooperation keine an die Mitgliedrolle der Lehrkraft geknüpfte Pflicht ist. Die berufsrollentypischen Normen der Autonomie, der Gleichheit und der Reziprozität mindern Kooperations-, Abstimmungs- und Austauschintensität innerhalb des Kollegiums. Im Blick auf die *Prozessdimension* liegt das Kerngeschäft der Organisation im Unterricht, in dem sich die Vermittlung von Wissen und Können an Schüler einer Schulklasse sowie die Beurteilung von Vermittlungserfolgen durch die Lehrkraft vollzieht. Das Spezifikum der Arbeitsprozesse der Organisation besteht darin, dass ihre Realisierung an Interaktion als eigenständige Systemebene gebunden ist, die sich der gezielten Steuerung und Kontrolle durch die Organisation und hierarchisch übergeordnete Instanzen der Bildungspolitik und -administration entzieht. Zudem sind sie gekennzeichnet durch extreme soziale Verhältnisse, Intransparenz (kaum Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten) und ein Technologiedefizit. Letzteres liegt in der Doppelung der Systemreferenzen im Unterricht auf die psychischen Systeme der Schüler und das Sozialsystem der Klasse begründet und bezeichnet die Unmöglichkeit einer auf isolierbare Kausalfaktoren und kontrollierbare Zweck-Mittel-Relationen hinauslaufenden Fundierung des Unterrichtsgeschehens. Weder Individuen noch das Interaktionssystem der Schulklasse sind Trivialmaschinen, die, wenn man den richtigen Input eingibt, die intendierten Resultate liefern. Die *Reflexionsdimension* der Organisation Schule zeichnen folgende Besonderheiten aus: Für Unternehmen ist das schlichte Ziel ökonomischen Gewinns grundlegend. Es wird durch konsequente Markt- und Kundenorientierung verfolgt und dank des universalen Mediums Geld, der Arbeit mit Zahlen, lässt sich der Grad der Zielerreichung relativ einfach messen und beobachten. Demgegenüber ist Schule durch einen Mangel an einheitlichen und überprüfbaren Zielen gekennzeichnet. Die Zielbestimmungen für Schule sind komplex, in sich widersprüchlich, vage formuliert und öffentlich vielfach strittig. Zudem werden die grundlegenden Ziele der einzelnen Organisation durch (bildungs-) politische Entscheidungen sowie administrative und legislative Vorgaben der übergeordneten Ebenen angetragen. Auf Reflexion als Aufgabe, die darauf abzielt, in Abstimmung mit der Umwelt seine eigene Qualität zur Debatte zu stellen, um auf diesem Wege das eigene Überleben zu sichern und sein Verhältnis zur Umwelt zu optimieren, ist Schule angesichts der staatlichen Bestandgarantie weniger angewiesen. Die verstärkte Außenorientierung und die Abstimmung mit der inneren und äußeren Umwelt sind der Organisation aufgrund der Abwesenheit einer Konkurrenzsituation und ihres fragilen Binnenraums, der die Tendenz zur Innenorientierung verstärkt, eher fremd. Die nachstehende Tabelle 4 gibt einen

zusammenfassenden Überblick über die zentralen Charakteristika der Organisationsdimensionen von Schule:

Organisationsdimensionen (Bereiche und Aktivitäten)	Organisationsdimensionen von Schule (charakteristische Merkmale der Bereiche und Aktivitäten)
<p>Grenzbildung (Beziehungen zwischen System (Mitgliedern) und relevanten Umwelten)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundlegende Beziehungsdynamik: Lehr-Lern-Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (Unterrichtsinteraktion als Nukleus der Systembildung). - Relevante Umwelten: Eltern, Behörden, andere Bildungseinrichtungen, Betriebe, allgemeine Öffentlichkeit; die Position des organisationspezifischen Kunden ist nicht klar auszumachen. - Mitgliedschaftsverhältnisse: doppelte Konstitution des Mitgliedschaftsverhältnisses des Lehrpersonals, Lehrkräfte und Schulleiter stehen in einem öffentlich rechtlichen Dienstverhältnis, Schüler sind weder Kunden noch Mitglieder, sondern Teilnehmer am System.
<p>Ressourcengewinnung (Kernkompetenzen als Basis der Leistungsgenerierung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kernkompetenz: ergebnisbezogene Organisation von Lernsequenzen (realisiert in der Interaktion zwischen Personal und Teilnehmern). - Personal: zentraler Träger organisationspezifischer professioneller, pädagogischer Kompetenzen. - Ressourcen: Personal, Gebäude (-ausstattung), Sachmittel, Zeit (für Lehren und Lernen). - Ressourcengewinnung: Selbsterhaltung hängt nicht von erbrachten Leistungen und Produkten ab (staatliche Bestandsgarantie), Entkopplung von Ressourcenzufuhr und Leistung, Entkopplung von Leistungsempfängern und Geldgebern.
<p>Strukturbildung (Grundlegende Arbeitsteilung, Festlegung von Rollen, Regeln und Verantwortungen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsteilung: gering funktional ausdifferenziert, im Prinzip des Fachunterrichts realisiert. - Verantwortung: Primat individueller Verantwortung, der in der singulären, eigenverantwortlichen, unabhängigen Arbeitsausführung begründet liegt, die u.a. geringe Interdependenz und Integration des Lehrkörpers bedingt. - Hierarchie: insgesamt schwach ausgeprägte hierarchische Verhältnisse, kaum Aufstiegsmöglichkeiten, grundlegende Differenzierung in Kollegium und Leitung, Führungsmittel/-möglichkeiten des Schulleiters sind begrenzt. - Rollen: Rollenasymmetrie zwischen Lehrkräften und Schülern, Verhältnis zwischen Lehrkräften stellt auf Symmetrie ab, weitestgehende Festlegung der Lehrkräfte auf ein Rollenhandeln als Einzelkämpfer, berufsrollentypische Normen (Autonomie, Gleichheit, Reziprozität) mindern Kooperations-, Abstimmungs- und Austauschintensität.
<p>Prozesssteuerung (Arbeitsprozesse zur Generierung organisationspezifischer Leistungen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prozessregeln: Lehrpläne, entlang derer Prozesse rhythmisiert werden in Schulstunden und -tage, Stundenpläne, Halbjahre, Jahrgänge etc. - Kerngeschäft: Unterricht, in dem sich die Vermittlung von Wissen und Können an Schüler einer Schulklasse sowie die Beurteilung von Vermittlungserfolgen durch die Lehrkraft vollzieht. - Spezifika der Arbeitsprozesse: ihre Realisierung ist an Interaktion gebunden, sie sind gekennzeichnet durch extreme soziale Verhältnisse, Intransparenz (kaum Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten) und ein Technologie-defizit, das die Unmöglichkeit einer auf isolierbare Kausalfaktoren und kontrollierbare Zweck-Mittel-Relationen hinauslaufenden Fundierung des Unterrichtsgeschehens bezeichnet.
<p>Reflexion (Ziele und Prioritäten)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenart der Ziele: einheitliche und überprüfbare Ziele fehlen, die Zielvorstellungen für Schule sind typischerweise komplex, in sich widersprüchlich und öffentlich vielfach strittig. - Zielvorgaben: finden sich als Zweckbestimmung in Verfassungen, als Aufgabenbestimmung in Schulgesetzen, ausgearbeitet in den Präambeln der Lehrpläne und klein gearbeitet in den Standards für die Prüfung und Bewertung von fachlichen Schulleistungen. - Reflexion: innerorganisationale Reflexionserfordernisse sind insofern relativ gering, als das Überleben der Organisation aufgrund staatlicher Bestandsgarantie gesichert ist; Abstimmung mit der inneren und äußeren Umwelt sind ihr aufgrund der Abwesenheit einer Konkurrenzsituation und ihres fragilen Binnenraums, der die Tendenz zur Innenorientierung verstärkt, eher fremd.

Tab. 4: Charakteristika der Organisationsdimensionen von Schule

3 Schulentwicklung unter systemischem Blick

Im Fokus dieses Kapitels steht der Schulentwicklungsansatz. Den Ausgangspunkt der Betrachtung bildet eine historische Verortung von Schulentwicklung, im Rahmen derer eine erste Charakterisierung des Ansatzes in Abgrenzung gegenüber vergangenen Reformvorhaben erfolgt (3.1). Im Anschluss daran werden zentrale Kennzeichen von Schulentwicklung in Gestalt der Einzelschul- und Prozessorientierung, der Grundlegung von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung und der Leitidee der Einzelschulautonomie aufgezeigt und erläutert (3.2). Die Darstellung der Kennzeichen von Schulentwicklung dient der Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses des Schulentwicklungsansatzes, von dem ausgehend dann eine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung vorgenommen wird (3.3). Der darauf folgende Abschnitt widmet sich einer systemtheoretischen Analyse von Schulentwicklung oder genauer: der Herstellung einer Verbindung zwischen systemtheoretischen Konzepten und Schulentwicklung. Auf Basis der Verknüpfung von Leitideen sowie zentralen Maßnahmen und Instrumenten der Schulentwicklung mit den Anforderungen an die Reflexions- und Handlungsfähigkeit eines sozialen Systems wird Schulentwicklung als Reflexionsleistung der Einzelorganisation konzipiert (3.4). Den Abschluss bildet die Systematisierung zentraler Erträge des Gesamtkapitels, auf deren Grundlage die Zusammenführung von Wissensmanagement und Schulentwicklung im fünften Kapitel erfolgt. Dazu werden konstitutive Elemente bzw. Initiativen von Schulentwicklung innerhalb des im ersten Kapitel eingeführten und im zweiten Kapitel der Organisationsanalyse von Schule zugrunde gelegten Schemas der Systemdimensionen, das die unterschiedlichen Bereiche und Aktivitäten einer Organisation repräsentiert, verortet (3.5).

3.1 Historische Verortung

Auch wenn der Begriff Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum nicht zum tradierten Inventar der Erziehungswissenschaft gehört, so ist doch das Anliegen, Schulen zu entwickeln durchaus ein historisches (siehe z.B. Oelkers 2000a; Diederich & Tenorth 1997). Sowohl in der Bildungspolitik als auch in programmatischen pädagogischen Schriften spielen Reformpädagogik, Schulreform, Schulinnovation, Schulwandel, Lernen von Schule, Evolution von Schule etc. seit Jahrhunderten eine Rolle (siehe Rahm 2005: 23-46; Fried 2002: 9-12). Im Folgenden soll auf zwei Phasen der jüngeren Schulgeschichte in Deutschland eingegangen werden, in denen die Forderungen nach Veränderung, Verbesserung oder Neukonzipierung von Schule besonders vehement artikuliert wurden. In einer knappen Skizze werden zum einen die Reformpädagogik(en) der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert betrachtet und zum

anderen die Reformen der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Die Betrachtung dient einer historischen Verortung des Schulentwicklungsansatzes und seiner Abgrenzung gegenüber vergangenen Reformvorhaben bzw. -strategien.

Die *Reformpädagogik(en)* der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert stellen eine radikale Kritik des konsolidierten staatlichen Schulsystems dar. Man formuliert Gegenentwürfe zur Staatsschule, deren enger Lernbegriff angeprangert wird und in seiner Begrenztheit in Formeln wie „Zwangsschule“¹⁰¹ oder „Buchschule“¹⁰² zum Ausdruck kommt (siehe Beetz 1997: 160). Die reformpädagogischen Alternativentwürfe setzen in all ihrer Variationsbreite stets bei der Autonomie des Kindes an und sind bestrebt, eine Höherentwicklung der Schulrealität in Richtung einer „pädagogischen Idealität“ zu bewirken (siehe Oelkers 1995: 50; Hermann 1983: 36). Durch Keys „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902 (1992)) wird eine neue Perspektive auf Kinder und Jugendliche eingeleitet, die den Anspruch beinhaltet, sowohl Erwachsene als auch Kinder als autonome Wesen anzuerkennen.¹⁰³ In der „Neuen Erziehung“ werden, genährt durch aufklärerische Grundannahmen,¹⁰⁴ schulische Kontexte entwickelt, die die freie Entfaltung der Zöglinge gewährleisten sollen (siehe Rahm 2005: 27f.). Die Reformansätze in Deutschland reichen von Landerziehungsheimen über Hauslehrerschule, Jenaplanschule, Landschule bis hin zur Arbeitsschule und Versuchsschule der 1920er Jahre (siehe z.B. Oelkers 2005: 151-252). Sie behaupten, die freie Entfaltung von Heranwachsenden durch eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und das Angebot offener Lernsituationen ermöglichen zu können (siehe Scheibe 1999). Vorstellbar ist autonome Entwicklung demzufolge in autonomen Einrichtungen mit eigenverantwortlich agierenden Lehrern (siehe Beetz 1997). Diffus bleibt jedoch, wohin der Entwicklungsprozess führt respektive welche ideale Konstellation erreicht werden kann (siehe Rahm 2005: 28). Zunächst steht in

¹⁰¹ Die Kritik an der staatlichen Schule als „Zwangs- und Strafschule“ geht auf Bertholt Otto (1895-1933) zurück. Als Alternative zur Staatsschule begründete er zunächst eine „Hauslehrerschule“ und 1911 die erste Gesamtschule, in der den Kindern mehr Selbsttätigkeit ermöglicht und Raum für Erfahrungen jenseits des Erlernens fraktionierten Fachwissens gegeben werden sollten (z.B. im Schulgarten) (siehe u.a. Otto 1912; 1963).

¹⁰² Die Kritik an der Staatsschule als „Buchschule“ geht auf Georg Kerschensteiner (1854-1932) zurück. Er wirft der staatlichen Schule die Isolierung ihrer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit von den wirtschaftlichen Erfordernissen vor. In seinem Entwurf der „Arbeitsschule“ wird letzterer die Aufgabe der Erziehung des „brauchbaren Menschen“ als Vorstufe des „idealen Menschen“ zugewiesen. Diese Aufgabe ersucht die Arbeitsschule durch die Realisierung von drei Prinzipien, der Selbsttätigkeit, der Sachlichkeit und der Sittlichkeit zu verwirklichen (siehe hierzu z.B. Gonon 2002).

¹⁰³ Auf dieser pädagogischen Grundhaltung beruhen in einer Vielzahl von Varianten heute noch viele europäische Schulreformmodelle (siehe Rahm 2005: 27).

¹⁰⁴ Rousseau, der in seinem Werk „Émile ou de l'éducation“ (1762 (1963)) die Erziehung des Mannes zur Autonomie diskutiert, formuliert beispielsweise folgende aufklärerische Grundannahmen: Der Mensch ist ein Einzelmensch; der Mensch ist autonom und autark; der Mensch wird „unverbildet“ geboren.

der reformpädagogischen Zielperspektive im Blick auf die Bildungsprozesse der Heranwachsenden die Entfaltung von „Natur“, dem „Wesenhaften“, dem „Eigentlichen“. Damit ist eine ideale Konstellation bezeichnet, die sich weder theoretisch fundiert noch praktisch realisierbar zeigt (siehe Rahm 2005: 28). Die ideale Orientierung korrespondiert kaum mit der Reformpraxis ihrer Zeit. Vielmehr kann für die Reformpädagogik ein Widerspruch „(...) zwischen theoretisch-ideologischem Anspruch und realisierter pädagogischer und schulpädagogischer Praxis“ (Keim & Schonig 1997: 195) verzeichnet werden. Vor diesem Hintergrund erweist sich für Tenorth Reformpädagogik insgesamt als ein „(...) etwas diffuser Begriff für ein Syndrom von Hoffnungen und Ansprüchen, Erfahrungen und Konzepten“ (ebd. 1994: 585). Dem Vorwurf des Anachronismus und des Theoriedefizits (siehe z.B. Oelkers 2005; Terhart 1994), das mit dem pädagogischen Engagement für Reformschulentwicklung in Nischen einhergeht, steht die Haltekraft dieses stabilen, zu staatlicher Bildungspolitik kontroversen Reformdiskurses entgegen, die er bis in die Gegenwart behauptet (siehe Rahm 2005: 26ff.). Aus systemtheoretischer Sicht birgt die Reformsemantik als Selbstbeschreibung der Pädagogik insofern eine Gefahr in sich, als sie normative Ideen und Idealtypen in Zukunft projiziert und nicht von einer bestehenden Realität ausgeht. Letztere erscheint aus Sicht dieser Idealziele zwangsläufig defizitär. Zudem sind die aus der idealen Orientierung resultierenden Defizitdiagnosen nicht anschlussfähig an die bestehende Praxis, da sie weder zur Erklärung noch zur Veränderung der Realität verwendet werden können (siehe Luhmann & Schorr 1979: 20).

In den späten 60er sowie den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts setzt man nach einer Phase der bildungspolitischen Restauration im Gegensatz zu den Reformentwürfen der Jahrhundertwende mit Schulreformen auf „(...) rational begründete, technologisch brauchbare Modellkonstruktionen, statt auf spekulative Sollensforderungen“ (Gudjons 1995: 36). Ausgangspunkt der Veränderungsbestrebungen sind Diskussionen um sozioökonomische Ursachen von Bildungsungleichheit und bildungsökonomische Überlegungen, in denen Bildung – verstanden als Humankapital – zur Voraussetzung für Wirtschaftswachstum wird. Einen zentralen Anstoß hierfür liefern die von Picht (1965) verfassten Thesen zur „deutschen Bildungskatastrophe“, die durch den sogenannten Sputnikschock besonderes Gewicht erhalten (siehe Steffens 2007: 21).¹⁰⁵ Aus den Diskussionen, Überlegungen und Ansätzen erwachsen Bildungs- und Schulreformkonzepte zur Chancengleichheit, Individualisierung des Unterrichts und zur Wis-

¹⁰⁵ In den Thesen Pichts spielt das Argument eine besondere Rolle, dass Investitionen im Erziehungs- und Bildungswesen die internationale Wettbewerbsfähigkeit erhöhen und sich damit langfristige auszahlen würden (siehe Steffens 2007: 21). So formuliert Picht: „Der Ruin der Schule müsste – das ist unausweichlich – zu einem Ruin der Wirtschaft führen. Notstand des Bildungswesens heißt Notstand der ganzen Gesellschaft (...). Wir brauchen deshalb sofort ein Notstandsprogramm“ (ebd. 1965: 31).

senschaftsorientierung (siehe Fend 1996: 86). Für die Reformstrategien anhand derer das Bildungssystem in den 1960er und 1970er Jahren leistungsfähiger und gerechter gestaltet werden soll, ist kennzeichnend, dass es sich um sogenannte Top-down-Strategien handelt. Das heißt, Veränderungen werden über Kultusbehörden und Schulaufsicht von „oben nach unten“ durchdelegiert, Innovationen werden von außen in die Schule hineingetragen (siehe Huber 1999c: 7). Zudem handelt es sich vorrangig um Gesamtsystemstrategien, was wiederum bedeutet, dass die eingesetzten Verfahrensweisen und Mittel sich auf Teile des Gesamtsystems oder auf das ganze Schulsystem als Einheit der angestrebten Veränderung beziehen (siehe Fees 2004: 10; Aurin 1989: 9). Auf diese Weise wird die Gesamtschule ins Leben gerufen, wobei das Ziel, das gegliederte System durch diese zu ersetzen, scheitert. Die Gesamtschulform wird letztlich den anderen Schulformen angegliedert und differenziert das Schulsystem in ihrer heutigen Position eher weiter aus. Man orientiert sich in dieser Zeit auch an der Curriculumforschung und -entwicklung der USA und Englands und setzt zur umfassenden Reform des Bildungssystems entsprechend der für diese Zeit charakteristischen Wissenschaftsorientierung auf eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung (siehe Eikenbusch 1998: 23). Wesentliche Gründe für das Scheitern der Reformen der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts und Probleme, die mit der Verfolgung gesamtsystembezogener und eher technokratisch orientierter Strategien einhergehen, lassen sich wie folgt beschreiben: Den Umstand, dass sich die Kooperation zwischen Bildungsforschung und -planung nicht im Sinne einer umfassenden Reform des Systems niederschlägt und in der Schulpraxis zum Tragen kommt, führen Beck und Kell (1990: 166) unter anderem darauf zurück, dass es keine „Punkt-für-Punkt-Entsprechung“ zwischen diesen beiden Disziplinen (Forschung und Planung) gibt. Voraussetzung hierfür wäre eine Passung zwischen wissenschaftlicher Frage- und praktischer Problemstellung, die so nicht existiert. Ein weiteres Problem liegt darin begründet, dass sich die Schulreformen in dieser Phase weitgehend auf äußere Aspekte beziehen (siehe Fried 2002: 10). Man setzt zum Beispiel in den Gesamtschulversuchen auf neue Curricula und eine neue Organisationsform und vernachlässigt dabei, dass sich Schulwirklichkeit nicht nur aus diesen Elementen konstituiert, sondern auch durch innere Faktoren, wie beispielsweise das Schulklima (z.B. Aurin 1989; Fend 1977) bestimmt wird.¹⁰⁶ Zudem sind die Entscheidungen, die im Rahmen der Reformen getroffen werden, fachwissenschaftlich oder erziehungswissenschaftlich begründet, sie kommen „von oben“ und eine Bestandsaufnahme vor Ort bleibt aus. Dementsprechend orientieren sich die Maßnahmen nicht

¹⁰⁶ Eine kritische Analyse der Klima-Analogie auf dem Hintergrund zentraler Befunde zum Schul- bzw. Unterrichtsklima liefern Diederich und Tenorth (1997: 228-231).

an den Bedürfnissen ihrer Adressaten, der Schulen, Schüler und Lehrer. Die Schwierigkeiten hinsichtlich der Übernahme der im Rahmen dieser Reformen für die Schule entwickelten Materialien und Planungen liegen insbesondere darin begründet, dass das Lehrpersonal nicht an der Entwicklung der Neuerungen beteiligt wird und sich dementsprechend lediglich als Ausführungsorgan erlebt. Es mangelt ihm im doppelten Sinne an „Einsicht“ (Involvierung und Identifikation) im Blick auf die Veränderung. Hinzu kommt, dass es denjenigen Lehrkräften, die sich offen gegenüber und angewiesen auf Innovationen zeigen, an Unterstützung bei der Umsetzung mangelt (siehe Huber 1999c: 7). Auch Schulleitung und Schulaufsicht werden nicht als Träger der Schulentwicklung angesehen, ja geradezu übersehen, indem man die neuen Materialien meist direkt von der Universität an die Lehrer reicht. Alles in allem wird viel Energie auf zentral verordnete oder vorgeschlagene Innovationen verwendet, wohingegen der Blick auf die konkrete innerschulische Wirklichkeit der Einzelorganisation vernachlässigt wird (siehe Eikenbusch 1998: 23). Vor diesem Hintergrund bilanziert Schnack hinsichtlich der Umsetzung gesamtsystembezogener, technokratisch orientierter Reformstrategien, dass die (Scheiterns-) Erfahrungen deutlich machten, „(...) dass Einzelschulen keine Programme adoptieren, sondern eher den Versuch unternehmen, die vorgeschlagenen Innovationen den alten Gewohnheiten anzupassen“ (ebd. 1997: 30). Zu einer analogen Einschätzung gelangen auch Fleischer-Bikmann und Maritzen: „Staatliche Vorgaben und Innovationszuminungen werden auf dem Hintergrund eingefahrener Unterrichtserfahrungen absorbiert und gleichsam im Prozess der sekundären Verähnlichung dem angepasst, was ohnehin schon immer unterrichtet wurde“ (ebd. 1996: 13). Die aufoktroierte Veränderung misslingt auch, weil sie die Komplexität und Prozesshaftigkeit von Veränderungen in der Schule nicht berücksichtigt (siehe Huber 1999c: 7). Sie fragt lediglich danach, wie die Schule die Innovation umsetzt. Diese Frage bedarf jedoch notwendigerweise einer Ergänzung durch die Frage, in welcher Weise die Schulen die Innovation verändern (siehe Rolff 1993: 38). Die systemtheoretischen Grundpostulate der Nicht-Instruierbarkeit und des selektiven Umweltbezugs von Systemen finden im Scheitern zentral oktroyierter und auf einseitige Anpassung ausgerichteter Reformen ihre Bestätigung. Systeme passen sich nicht an, sondern selektieren Passendes. Ihre Umwelt kann für Irritation und Impulse sorgen, deren Verarbeitung obliegt jedoch dem jeweiligen System. Zusammenfassend erweist sich die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre in Gestalt einer Gesamtlösungsstrategie als nicht funktionsfähig, nicht akzeptiert und für viele Einzelschulen als nicht passend, da sie der Vielfalt der Verhältnisse im öffentlichen Schulsystem nicht gerecht wird und es versäumt, die von der Veränderung Betroffenen einzubeziehen (siehe Rolff 1993: 9).

Zu den Lehren aus den gescheiterten Top-down-Modellen der 1960er und 1970er Jahre treten in den 1980er Jahren zunächst aus England und dem angloamerikanischen Raum stammende Studien über Schulleben und Lehrerarbeit (Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston 1980), über Merkmale und Bedingungen guter bzw. effektiver Schulen (Edmonds 1979; 1981) sowie über Schulverbesserung und Veränderungsprozesse in Schulen (Huberman & Miles 1984; Huberman 1988; Hargreaves & Hopkins 1991).¹⁰⁷ Sie führen dazu, Schulentwicklung nicht nur als Verbesserung von Unterricht, sondern als einen umfassenderen Veränderungs- und Entwicklungsprozess der ganzen Schule zu verstehen. Veränderung muss hierbei erst gelernt und die Schule als Organisation entwickelt werden. Forschungen zur Qualität (Fend 1986) und Effektivität von Schule machen deutlich, dass ohne hinreichende Beteiligung und Bereitschaft der Lehrerkollegien nur durch vermeintlich offensichtliche Forschungsergebnisse, durch administrative Erlasse, durch Spezialisten oder durch die Schulverwaltung keine Veränderung oder Verbesserung der Schule möglich ist (siehe Priebe 1993: 87).¹⁰⁸ Der aus diesen Erkenntnissen resultierende Wechsel in der Perspektive von der Makro- zur Mikropolitik, die die Einzelschule und nicht mehr nur das Gesamtsystem in den Fokus rückt, wird schon zu Beginn der deutschen Reformdebatte von Rolff (1991: 866) als „Paradigmenwechsel“ bezeichnet.

„Mit dieser Akzentuierung wurde nicht die Notwendigkeit von Bemühungen um die ‚äußere‘ Schulreform verkannt, sie wurde jedoch als Reaktion auf die Erfahrungen verstanden, dass selbst die bestgemeinten und -fundierte Reformvorhaben der Schulpraxis in ihr Gegenteil verkehrt werden können, wenn die innerschulischen Entwicklungsprozesse nicht mitbedacht werden. Äußere und innere Reform müssen demnach Hand in Hand gehen“ (Steffens 2007: 29).

Das neue Paradigma geht davon aus, dass die Entwicklung von Einzelschulen gegenüber der Gesamtsystemkoordination primär ist, ohne das letztere damit hinfällig würde. In dieser Perspektive stellt die Entwicklung der Einzelorganisation die eigentliche Basis dar und nicht eine vom Gesamtsystem generierte und insofern abgeleitete Aktivität (siehe Rolff 2007: 24). In Folge dieses sich in den 1980er Jahren anbahnenden Perspektivwechsels wird zu Beginn der 1990er Jahre von der Schulpolitik fast aller Länder die Entwicklung von Einzelschulen, die das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung prägt, propagiert (siehe Rolff 2007: 13 u. 22). Im Gegensatz zu vergangenen Reformvorhaben steht mit der Schulentwicklung der 1990er Jahre nicht mehr das Gesamtsystem, sondern die einzelne Organisation im

¹⁰⁷ Für einen Überblick über Phasen der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum sowie eine Zusammenschau der nationalen und internationalen Erkenntnisse und Theoriemodelle dieser beiden Forschungsrichtungen siehe Holtappels (2005: 30-48).

¹⁰⁸ Für einen internationalen Überblick über die Ergebnisse der School Effectiveness Forschung siehe Huber (1999a; 1999b).

Fokus. Es geht nun nicht mehr ausschließlich darum, Rahmen bzw. Mittel zu finden, um von vornherein festgeschriebene Ziele zu erreichen, sondern auch darum, sich auf Prozesse einzulassen (siehe Fried 2002: 11). Damit wird das Ende großer statischer Entwürfe eingeläutet und an ihre Stelle treten nun, so Hiller, „Kleinvorhaben“, also „eng umschriebene, zeitlich angemessen befristete Vorhaben“ (ebd. 1994: 175). Einzelne Schulentwicklungsvorhaben sollen im Sinne überschaubarer, eindeutig bestimmter Experimente angelegt sein, über deren Fortsetzung erst auf Basis einer Bilanzierung (Evaluation) entschieden wird. Die einzelne Organisation soll ihre eigene „Reformtradition“ durch Serien solcher Kleinvorhaben entwickeln, deren Passung wahrscheinlicher ist als „bestgemeinte Ratschläge aus der Distanz“ (Schiefele 1993: 221).

3.2 Kennzeichen des Schulentwicklungsansatzes

Im Rahmen der historischen Verortung, die im vorangegangenen Abschnitt vollzogen wurde, wurden bereits zwei zentrale Charakteristika, in denen sich Schulentwicklung gegenüber vergangenen Reformvorhaben unterscheidet, angedeutet, die Einzelschul- sowie die Prozessorientierung. Auf diese und zwei weitere Kennzeichen des Schulentwicklungsansatzes soll in den folgenden Ausführungen näher eingegangen werden. Zunächst wird es darum gehen, in einer knappen Skizze auf diejenigen Befunde der Schulforschung einzugehen, die für die Einzelschul- und Prozessorientierung des Schulentwicklungsansatzes maßgeblich sind (3.2.1). In der Folge wird die Organisationsentwicklung als Grundlage des Schulentwicklungsansatzes ausgewiesen (3.2.2). Abschließend gilt es, die enge Verzahnung von Schulentwicklung mit der Idee der (Teil-) Autonomie zu erläutern (3.2.3).

3.2.1 Einzelschul- und Prozessorientierung

Zwei zentrale Charakteristika des Schulentwicklungsansatzes bilden die Einzelschul- und die Prozessorientierung. Diese zwei Aspekte, die die Perspektive des Schulentwicklungsansatzes auf Schulen und ihre Entwicklung kennzeichnen, verdanken sich unter anderem und insbesondere empirischen Einsichten in die Wirksamkeit der Organisation und in die Implementierung von Neuerungen im schulischen Kontext. Dabei lassen sich im Blick auf die für den aktuellen Schulentwicklungsansatz maßgeblichen nationalen und internationalen Forschungen zwei grundlegende Richtungen unterscheiden. So verdankt sich die *Einzelschulorientierung* insbesondere der *Schulwirksamkeits- und Schulqualitätsforschung*, deren historisch durchschlagende Aussage darin besteht, dass Schulen als Organisationsindividuen mit unterschiedlicher Qualität begriffen werden müssen und dass sie einen signifikanten Einfluss auf die Schülerleistungen und den Schulerfolg ausüben (siehe z.B. Peek 2006; Huber 1999b). Zudem

hat die Schulwirksamkeitsforschung eine breite Wissensbasis im Blick auf die Merkmale „wirksamer“ bzw. „guter“ Schulen erschlossen. Gegenüber dieser Forschungsrichtung, deren Ergebnisse ein eher statisches Bild von einer guten Schule zeichnen, verdankt sich die *Prozessorientierung* der Schulentwicklung insbesondere der *Schulinnovationsforschung*, die aufzeigt, dass Neuerungen im schulischen Kontext nicht als unvermittelte Übernahme einer fertigen Lösung, sondern als selektives Geschehen begriffen werden müssen. Sie liefert die zentrale Einsicht, dass schulinterne Neuerungen Zeit brauchen, also nicht als Ereignis, sondern als Prozess zu verstehen sind, der sich in grundlegende Phasen unterteilen lässt (siehe z.B. Hameyer 2005). Im Folgenden sollen zum einen die für die Einzelschulorientierung und zum anderen die für die Prozessorientierung wesentlichen Befunde knapp skizziert werden.

Einzelschulorientierung – die Organisation macht einen Unterschied: Dass die Organisationsebene, der organisationale Charakter von Schule einen Unterschied hinsichtlich der Schülerleistungen macht, wurde zu Beginn der Schulwirksamkeitsforschung, die ihren Ursprung in soziologischen Untersuchungen in den 1960er Jahren hat, noch bezweifelt bzw. insbesondere durch die Untersuchungen von Coleman et al. (1966) und Jenks (1973) widerlegt (siehe Stefens 2007: 25ff.; Huber 1999a: 8f.; 1999b). Letztere kamen zu dem Schluss, dass Schulen keine ausschlaggebende Größe hinsichtlich des Schulerfolgs ihrer Schüler darstellen, sondern der sozio-ökonomisch familiäre Hintergrund einen signifikanten Einfluss ausübt. Dieser galt als die zentrale Determinante des Schulerfolgs. Diese ernüchternde Einschätzung hinsichtlich der Einflussmöglichkeit durch die Schulorganisation provozierte eine Reihe weiterer Untersuchungen, die zu einer gegenteiligen Einschätzung gelangten, nämlich, dass die Schule einen Unterschied macht, also einen signifikanten Einfluss auf die Schülerleistungen und den Schulerfolg ausübt (siehe z.B. Reynolds 1976; Reynolds & Murgatroyd 1977; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker 1979; Edmonds 1979; Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston 1980). Unter den internationalen Untersuchungen ist in diesem Zusammenhang in Deutschland die Studie von Rutter et al. (1980) wohl am bekanntesten. Bei ihrer Untersuchung handelt es sich um eine Längsschnittstudie, die von 1970 bis 1974 zwölf Londoner Gesamtschulen und zwei auf der Insel Weight vergleichend untersuchte. Zum einen wurden dabei Effektvariablen untersucht: zuerst die Schuleintrittsvoraussetzungen (kognitiver Entwicklungsstand, Leseleistung, Informationen zum familiären Hintergrund und Verhalten) und dann der „Outcome“, der am Sozial- und Delinquenzverhalten, am unerlaubten Fehlen und vor allem an den Prüfungsergebnissen gemessen wurde. Zum anderen erhob man Prozessvariablen zur Organisation der Schule, zu Lernbedingungen und zur Lernumgebung. Anschließend wurden die Indikatoren der Effektvariablen mit denen der Prozessvariablen korreliert.

Neben der Identifikation von wirksamen, „guten“ Schulen konnten auf Basis der Herausarbeitung ihrer Gemeinsamkeiten sogenannte Schlüsselfaktoren für Schulwirksamkeit abgeleitet und formuliert werden. Die Hauptaussage Rutters et al. (1980) bestand jedoch zunächst darin, dass die Schule als Organisationsindividuum, als „soziale Individualität“ Einfluss auf die Leistungen und Verhaltensweisen ihrer Schüler nimmt und dass demnach davon auszugehen ist, „(...) dass die Ergebnisse des Schulbesuchs nicht zuletzt von den Schulen selbst bestimmt werden“ (ebd.: 123). Rutter et al. führten aus, dass die Unterschiede der Sekundarschulen selbst dann erhalten blieben, „(...) wenn in einer Analyse nur diejenigen SchülerInnen berücksichtigt wurden, deren Familiensituation und Persönlichkeitsmerkmale vor dem Übergang zur Sekundarschule weitgehend vergleichbar waren“ (ebd.: 210), und dass „(...) die festgestellten Ergebnisunterschiede in engem und systematischem Zusammenhang mit bestimmten situativen Merkmalen [standen], die für die Schule als soziale Organisation charakteristisch waren“ (ebd.: 241; eckiger Klammerzusatz K.H.). In den Ergebnissen der Studie von Rutter et al. über Wirkungen von Schulbedingungen auf Schüler fanden Befunde der bundesrepublikanischen Gesamtschulforschung, die unter der Leitung von Fend betrieben wurde, ihre Entsprechung (siehe Fend, Dreher & Haenisch 1980; Fend 1982). So maß die Gesamtschulforschung dem Schulsystemeffekt, also dem Einfluss, den die jeweilige Schulform (Gesamtschule, Förderstufe, dreigliedriges Schulsystem) auf die Entwicklung der Schüler nimmt, eine relativ geringe Bedeutung zu (für die Schulleistungen liegt der Prozentsatz aufgeklärter Varianz bei einem Prozent und darunter), wohingegen der Faktor Einzelschule einen deutlich wichtigeren Stellenwert einnahm (6-8% aufgeklärte Varianz) und fast an die Schülerintelligenz (mit 10-11%) heranreichte (siehe Fend, Dreher & Haenisch 1980: 686). Vor dem Hintergrund des Ergebnisses, dass Unterschiede zwischen Schulen des gleichen Schultyps größer waren als die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der verschiedenen in den Vergleich einbezogenen Schulen, zog Fend als ein Fazit der vergleichenden Untersuchungen, dass in jeder Schulform gute und schlechte Schulen existieren. Im Blick auf Merkmale, die gute Schulen aufweisen, kamen Rutter et al. (1980) zu folgende acht Schlüsselfaktoren bzw. Qualitätsmerkmalen (siehe Huber 1999b: 12):

- *Lern- und Leistungsorientierung* (sinnvolle Hausaufgabenstellung, hohe Erwartungen an die Schüler, klare Zielvorstellungen, hoher Anteil der eigentlichen Unterrichts- und Lernzeit, gute Unterrichtsplanung, vielseitiger Einsatz von Unterrichtsmethoden);
- *Unterrichtshandeln des Lehrers* (häufige Interaktionen mit der ganzen Klasse, aber auch Stillarbeit, zeitliche Strukturierung der Unterrichtsstunde, eine kooperative und produktive Atmosphäre in der Klasse);

- *Lob und Tadel* (miteinander getroffene Vereinbarungen für disziplinarisches Vorgehen, jedoch nicht allzu viel Anwendung von Strafen, jede Form von Belohnung, Anerkennung und Wertschätzung);
- *Lern- und Lebensbedingungen der Schüler in der Schule* (eine angenehme und Vertrauen schaffende Umgebung);
- *Aktive Mitbeteiligung und Einbezug der Schüler* (vielfältige Gelegenheiten für die Schüler zu Mitbeteiligung und zur Übernahme von Verantwortung);
- *Kontinuität der Lerngruppen und Freundschaftsbeziehungen* (nicht zu häufiger Lehrerwechsel und stabile Klassenzusammensetzungen);
- *Kollegiumsinterne Organisation* (Unterrichtsplanung in Teams, Kooperation unter den Lehrern, Unterstützung, Beratung, Lehrerbeurteilung, entschiedenes Schulleitungshandeln, bei dem zwar Entscheidungen auf der Direktoratsebene getroffen werden, aber die Lehrkräfte ihre Anliegen und Ansichten dort gut vertreten und in den Entscheidungsprozessen berücksichtigt finden);
- *Kompetenzen des Lehrers* (methodisch-didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte, Erfahrung).

Neben und in der Folge von Rutters et al. Untersuchung sind eine Vielzahl von Studien durchgeführt worden, in denen auf Basis der Identifikation wirksamer Schulen gemeinsame Merkmale erfasst und Schlüsselfaktoren guter Schulen generiert wurden (für aktuellere Überblicksarbeiten siehe z.B. Scheerens, Glas & Thomas 2003; Sammons, Hillman & Mortimore 1995; Creemers 1994). Eine umfängliche Metastudie, die vom Institute of Education der Universität London für das Office for Standards in (OFSTED), England, durchgeführt wurde, ergab elf zentrale Merkmale wirksamer Schulen (Sammons, Hillman & Mortimore 1995), die da sind (siehe Huber 1999a: 9):

- *Professionelles Schulleitungshandeln* (entschieden und zielorientiert, Mitbeteiligung anderer an Leitungsaufgaben, echtes Delegieren von Führungsverantwortlichkeiten, engagiertes Interesse für Wissen um das, was im Unterricht geschieht etc.);
- *Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium bzw. der gesamten Schule* (Grundkonsens über Zielbestimmungen, Konsistenz im schulischen Handeln, Kollegialität und Zusammenarbeit);
- *förderliche Lernumgebung* (günstige Atmosphäre, attraktives Arbeitsumfeld);
- *Betonung von Erziehung und Unterricht, von Lehr- und Lernprozessen* (maximale Nutzung der Unterrichts- und Lernzeit, Lern- und Leistungsorientierung);

- *zielorientierter Unterricht* (effiziente Unterrichtsorganisation, klare Unterrichtsziele, strukturierte Unterrichtsstunden, an den Bedürfnissen der Schüler orientierter Unterricht);
- *Hohe Erwartungen* (insgesamt hohe Erwartungen an die Schüler, Verbalisieren und Kommunizieren dieser Erwartungen, Darbieten intellektueller Herausforderungen);
- *Positive Verstärkung* (transparente und gerechte Durchsetzung von Disziplin, Rückmeldungen);
- *Überprüfen der Lernfortschritte* (Überprüfen der Schülerleistungen, Evaluation der gesamten Schule);
- *Rechte und Verantwortlichkeiten der Schüler* (Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler, Abgabe von Verantwortung an die Schüler, Fördern von eigenverantwortlichem Lernen);
- *Partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft* (Mitbeteiligung der Eltern am Lernen der Kinder);
- *Schule als lernende Organisation* (schulinterne Lehrerfortbildung etc.).

Im Vergleich zwischen den von Rutter et al. (1980) identifizierten und den von Sammons et al. (1995) kompilierten Qualitätsmerkmalen werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede ersichtlich. Insgesamt ist der Umstand, dass Studien und Kompilationen zur Schulwirksamkeit hinsichtlich der Merkmale guter Schulen zum Teil zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen, auf unterschiedliche methodische Vorgehensweisen (z.B. verschiedene Erhebungsinstrumente), Definitions- und Operationalisierungsunterschiede¹⁰⁹ von Schulwirksamkeit bzw. -qualität, etwaige Unterschiede in den Forschungsätzen und zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die schulischen Innen- und Außenbedingungen von Schule zu Schule stark variieren können (siehe Huber 1999b: 14f.; Steffens 1986: 298). Dennoch lässt sich heute aus allen Arbeiten ein Kernbestand an Faktoren benennen, die das Lernen der Schüler be-

¹⁰⁹ Im Blick auf die Frage, was im Kontext der Schulwirksamkeitsforschung unter „Wirksamkeit“ genau verstanden wird, existieren unterschiedliche Definitionen, die inhaltlich variieren und zudem erkennen lassen, dass Wirksamkeit keinen wertfreien Begriff darstellt (siehe Huber 1999b: 11). Creemers (1996) bevorzugt wie viele andere international anerkannte Forscher den Begriff „Wirksamkeit“ (Effectiveness) gegenüber dem zum Teil synonym verwendeten Begriff „Qualität“ (Quality), weil er letzteren für nicht präzise genug erachtet. Wirksamkeit bezieht sich Creemers zufolge auf Aussagen über den Zusammenhang zwischen Zielvorstellungen und den zu deren Realisierung notwendigen Maßnahmen, das heißt, erzieherisches Geschehen wird hinsichtlich seines Ergebnisses untersucht. Levine und Lezotte (1990) verstehen unter Schulwirksamkeit die Herstellung eines gewünschten Ergebnisses. Mortimore (1991) definiert eine wirksame Schule als eine, in der der Lernfortschritt der Schüler größer ist bzw. deren in Noten gefasste Leistungen besser sind, als es ihre Eingangsvoraussetzungen hätten erwarten lassen.

einflussen und zwar das Schulleitungshandeln, die Konzentration auf die Qualität von Erziehung und Unterricht und die Lehr-Lernprozesse, die Kompetenzen der Lehrer (sowohl fachliche und didaktische als auch pädagogische und psychologische), ein Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium bzw. in der gesamten Schule, Kooperation und aktiver Einbezug aller an Schule Beteiligten und deren Partizipation an Entscheidungsprozessen (siehe Bensen 2009: 565; Rahm 2005: 52; Huber 1999a: 8; Ditton 2000; Gruehn 2000; Scheerens & Bosker 1997). Im Blick auf die aufgezeigten Faktoren sind zwei Hinweise elementar. Zum einen ist festzuhalten, dass die Faktoren nicht losgelöst bzw. isoliert voneinander betrachtet werden können. Das Gros der Autoren von Schulwirksamkeitsstudien verweist darauf, dass die einzelnen Merkmale in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen und miteinander verknüpft sind. Schon Rutter et al. halten hinsichtlich des Einflusses des Organisationsindividuums Schule weniger die Einzelfaktoren für verantwortlich, sondern vielmehr den kumulativen Effekt aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Aspekte der Schulsituation. Rutter et al. (1980: 241) verwenden hierfür den Begriff „Schulethos“, mit dem eine für die jeweilige Schule insgesamt charakteristische Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, in der die einzelnen Wirksamkeitsfaktoren verwoben sind, gemeint ist (siehe Huber 1999b: 13f.). Zum zweiten ist im Blick auf Ergebnisse von Wirksamkeitsforschung festzuhalten, dass statistische Korrelation, also Aussagen über den Grad der gemeinsamen Auftretenswahrscheinlichkeit zweier variabler Merkmale, nicht notwendigerweise Kausalketten, also Ursache-Wirkungszusammenhänge, implizieren. Faktoren wie beispielsweise „Mitbeteiligung von Eltern“ determinieren nicht automatisch die Wirksamkeit einer Schule. Die Merkmalslisten guter Schulen dürfen dementsprechend nicht als unmittelbar erfolgversprechende Rezepte verstanden werden; die Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung lassen keine Aussagen darüber zu, wie man als Schule zu diesen Merkmalen gelangt (siehe ebd.: 13; 1999a: 9).

Abschließend ist festzuhalten, dass der Hauptverdienst der Schulwirksamkeits- und Schulqualitätsforschung im empirischen Nachweis liegt, dass Schulen als Organisationsindividualitäten begriffen werden müssen und als solche tatsächlich Einfluss auf die Entwicklung der Schüler nehmen können. Die Studien liefern Belege dafür, dass trotz homogener institutioneller Strukturen eine hohe Differenz von Schulen gleichen Typs existiert. Sie zeigen auf, dass sich gegen die Fiktion einer integrativen und homogenisierenden Wirkung von Entscheidungen auf der Makrostruktur faktisch Differenzierungen durchsetzen, die von einzelnen Schulen abhängige Unterschiede der Leistungen und Einstellungen von Schülern zur Folge haben. Die Einzelschule gilt nach den empirischen Hinweisen auf Unterschiede als eine pädagogische Gestalt-

tungseinheit, in der „vor Ort“ maßgebliche Voraussetzungen für die Wirksamkeit pädagogischen Handelns gesetzt werden (siehe Kuper 2002b: 537f.). Wäre dies nicht so, so wäre Schulentwicklung als Veränderungs- bzw. Interventionsansatz, der an der Einzelorganisation ansetzt, kaum geeignet, Lernprozesse zu optimieren (siehe Bonsen 2009: 564). Die Befunde der Schulwirksamkeits- und Schulqualitätsforschung liefern somit sowohl einen empirischen Begründungszusammenhang als auch eine Legitimationsgrundlage für die Einzelschulorientierung des Schulentwicklungsansatzes.

Prozessorientierung – Implementation als Entwicklungsprozess: Bereits im Rahmen der historischen Verortung von Schulentwicklung wurde deutlich, dass der aktuelle Schulentwicklungsansatz sich unter anderem der Einsicht in das Scheitern zentral oktroyierter, gesamtsystembezogener Reformmaßnahmen, denen die Annahme einer unmittelbaren eins zu eins Übernahme bzw. Umsetzung von Neuerungen unterliegt, verdankt. Die Einsicht in geringe Leistungsfähigkeit klassischer Top-down-Strategien und das Verständnis für die Prozesshaftigkeit von Veränderungen in der Schule verdanken sich insbesondere den Befunden der Schulinnovationsforschung, die die Umsetzung von Neuerungen zum Gegenstand hat und deren Erkenntnisse aus der Evaluation von Reform- und Verbesserungsprogrammen resultieren. Die zentralen, für die Schulentwicklung maßgeblichen Erträge dieser Forschungsrichtung lassen sich wie folgt beschreiben: Zunächst besteht eine zentrale Einsicht darin, dass der ursprüngliche Innovationsvorschlag im Verlauf seiner Umsetzung modifiziert werden wird, dass eine Neuerung also nie eins zu eins übernommen wird, sondern vielmehr von einer wechselseitigen Veränderung zwischen der Innovation und der zu innovierenden Organisation auszugehen ist, weshalb sich die erfolgreiche Umsetzung einer Neuerung auch daran bemisst, wie flexible und anpassungsfähig sie angelegt ist (siehe z.B. Hameyer 2005; Altrichter & Wiesinger 2004). So formulieren Berman und McLaughlin: „The primary feature of effective implementation could be called ‚mutual adaptation‘ in which the project is adapted to its institutional context *and* organizational patterns are adapted to meet the demands of the project“ (ebd.: 1977: 5). Eine weitere, mit dieser Einsicht eng verbundene Erkenntnis besteht darin, dass Innovation kein Ereignis, sondern einen Prozess darstellt, der nicht linear, sondern dynamisch verläuft und dementsprechend nicht statisch vorherbestimmt werden kann (siehe z.B. Hameyer 2005; Bollen 1996; Fullan 1993). Dieser Prozess wiederum lässt sich in drei grundlegende, einander überlappende Phasen, die Initiierung, die Implementierung und schließlich die Institutionalisierung, unterteilen (siehe z.B. Hameyer 2005; Fullan 1991; Miles, Ekholm, van Denberghe 1987; van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin 1985). Die einzelnen Phasen lassen sich wie folgt beschreiben (siehe z.B. Hameyer 2005: 15; Huber 1999c: 12): In

der ersten Phase, der *Initiierung*, wird eine Neuerung vorgestellt und eingebracht. Hier geht es darum, sich für eine Innovation zu entscheiden, Akzeptanz zu schaffen und Engagement zu entwickeln. Durch die Bestandaufnahme des gegenwärtigen Zustands wird eine Ausgangsbasis geschaffen, von der aus Ziele formuliert und Maßnahmen geplant werden. In der zweiten Phase, der *Implementierung*, erfolgt in Gestalt von Vermittlungs-, Entwicklungs- und Aneignungsprozessen die Umsetzung der angestrebten Innovationen. Elemente des Neuen werden im Praxistest verfeinert und auf praktische Belange hin ausgestaltet. Es gilt in dieser Phase auch, auftretende Probleme zu überwinden und die engagierte Beteiligung der Betroffenen dauerhaft sicher zu stellen. Die dritte Phase, die *Institutionalisierung*, besteht in der Verankerung der Innovation. Als etabliertes Element schlägt sich das Neue in den Strukturen sowie in den zur Selbstverständlichkeit gewordenen, veränderten Handlungsweisen der Mitglieder nieder. Die Veränderung hat Eingang in die Gesamtpraxis gefunden, wird nicht mehr als etwas Neues empfunden, ist nicht mehr das Pilotprojekt einer Gruppe, sondern besteht unabhängig und selbstverständlich von der Präsenz ihrer Initiatoren.

Hinsichtlich der Gestaltung von Innovationsprozessen hat die Schulinnovationsforschung eine Fülle von Ergebnissen generiert, die Aufschluss geben über zentrale Faktoren, die die Implementierung einer Neuerung beeinflussen. Altrichter und Wiesinger (2004) (siehe auch Fullan 1994: 284; 1991) benennen vier zentrale Gruppen von Schlüsselfaktoren hinsichtlich derer Einigkeit bzw. Übereinstimmung in der Schulinnovationsforschung herrscht und auf die im Folgenden in einer knappen Skizze eingegangen werden soll. Die Implementation wird demnach beeinflusst durch die Charakteristika der Innovation selbst, die Charakteristika des lokalen Kontextes, die Organisation, auf die sich die Innovation bezieht und schließlich durch Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen (siehe hierzu die zusammenfassende Übersicht in Abbildung 2 unten).

Charakteristika der Innovation: Die Eigenschaften der Neuerung selbst beeinflussen ihren Umsetzungsprozess. Je größer das wahrgenommene oder verspürte Bedürfnis nach Lösungen, die die Innovation verspricht, ist, desto eher gelingt eine gute Implementierung. Einen weiteren Faktor bildet die von den für die Umsetzung relevanten Akteuren wahrgenommene Qualität und Praktikabilität der vorgeschlagenen Innovation. Dass die kontextuelle Passung zentrales Merkmal von „Qualität“ ist, liegt in der Einsicht begründet, dass aus anderen Kontexten importierte Programme nur selten in allen Lokalisationen gleichermaßen gut funktionieren (siehe z.B. Huberman & Miles 1984). Zudem ist Klarheit hinsichtlich der Ziele und Mittel der Innovation elementar, denn es zeigt sich, dass Implementation häufig auch daran scheitert, dass sich die Betroffenen nicht im Klaren darüber sind, was sie verändern sollen und welche Be-

deutung die Veränderung für ihre Praxis hat. Zuletzt bildet die Komplexität der Innovation einen zentralen Faktor, das heißt, die Anzahl neuer Fähigkeiten, veränderter Einstellungen, unterschiedlicher Materialien, anderer Strukturen, Ressourcen etc., die eine Innovation erfordert. Je komplexer die Innovation, desto größer sind die Anforderungen an die Akteure, gleichzeitig machen weniger komplexe, simple Veränderungen meist keinen bedeutsamen Unterschied (siehe Fullan 1994: 2841).

Charakteristika des lokalen Kontextes: Hiermit sind die lokalen Entscheidungsprozesse und die lokalen Charakteristika der Implementierung angesprochen. Es bedarf der Unterstützung der regionalen Verwaltung, ohne die Veränderung bei einzelnen Lehrkräften oder Schulen erfolgen mag, die jedoch wahrscheinlich als „Innovationsinsel“ isoliert bleiben. Deshalb muss die lokale Verwaltung know-how über und Verständnis für die angestrebte Veränderung zeigen und aktive Unterstützung und Begleitung für Lehrkräfte und Schulleitungen anbieten beispielsweise durch Prozessberatung, Bereitstellung von Experten oder Fortbildungsmaßnahmen (siehe Broadhead 2001: 43). Negative Erfahrungen mit früheren Neuerungsanläufen aufgrund mangelnder Begleitung, bilden eine ungünstige Ausgangsbedingung für Innovationen, weil hieraus möglicherweise negative Einstellungen gegenüber Innovationen resultieren. Zudem spielt die Stabilität des Kontextes eine Rolle, die, wenn sie ausgeprägt ist, die erfolgreiche Implementierung leichter macht.

Organisation: Im Blick auf die organisationale Ebene spielen zum einen die innerschulischen Akteure eine zentrale Rolle. Insbesondere die Schulleitung ist hier bedeutsam. Sie ist zwar nicht in der Lage, ihre Schule im Alleingang zu verändern, kann jedoch am ehesten Veränderungsprozesse zum Scheitern bringen (siehe z.B. Fullan 1994: 2842). Deshalb ist das Ausmaß an commitment und Loyalität gegenüber der Innovation, das von der Schulleitung an den Tag gelegt wird, von großer Bedeutung (siehe Thomas 1994: 1852). Über die Leitung hinaus ist commitment und Engagement zwar auf allen Hierarchieebenen wichtig, aber erstere hat Kraft ihrer Position die Möglichkeit, Ressourcen zu verteilen und Erfolg oder Untätigkeit zu sanktionieren. Dafür ist es jedoch erforderlich, die traditionell eher passiv-administrative Rolle der Schulleitung in eine neue, aktivere Rolle zu transformieren (siehe Hall & Hord 2001). Die Leitung kann begünstigend auf Veränderungen einwirken, indem sie die für die Innovation erforderlichen Ressourcen akquiriert, das Innovationsprojekt vor äußerer Einmischung abschirmt, das Personal ermutigt und die Standardverfahrensweisen bzw. Betriebsregeln der Schule an die Bedürfnisse des Projekts anpasst (siehe Firestone & Corbett 1988; Huberman & Miles 1984). Im Blick auf die Akteure stellt des Weiteren die Partizipation an der Entscheidungsfindung einen zentralen Faktor dar. Die Einbindung des Personals begünstigt eine effi-

zientere Implementierung (siehe Sloane 2005: 5; Thomas 1994: 1855). Zudem bilden die Einstellungen und Kompetenzen des Personals im Blick auf Innovation an sich und hinsichtlich spezifischen, jeweils angestrebten Neurungen wichtige Faktoren, die zur Qualität und Richtung des Veränderungsprozesses beitragen (siehe Ertl & Kremer 2003: 221f.). Der Anteil veränderungsbereiter Lehrkräfte hängt nicht nur von der Personalrekrutierung, sondern auch der jeweiligen Schulkultur ab (siehe Altrichter & Eder 2004; Purkey & Smith 1991). Die Beziehungsqualität unter den Lehrkräften, die Ausbildung einer gemeinschaftlichen Identität spielen für das gemeinsame Lernen eine zentrale Rolle. Zuletzt bilden auch die Einstellungen und Kompetenzen der Schüler einen wichtigen Faktor für die Implementierung insofern sie der Innovation ihre Unterstützung versagen können, wenn sie unklar, ihren Bedürfnissen widersprechend, unter- oder überfordernd ist. Neben den Akteuren spielen auf der Organisationsebene strukturelle und kulturelle Merkmale eine bedeutsame Rolle: Die Kompatibilität der Innovationsziele mit den strategischen Zielen der Organisation bildet einen Faktor neben Strukturen, Instrumenten und Prozessen (siehe Sonntag, Stegmair & Jungmann 1998: 341). Indem eine Innovation gewöhnlich darauf abzielt, bestimmte Organisationsstrukturen und -prozesse direkt umzuformen, übt sie gleichzeitig und indirekt Druck auf andere Strukturen und Prozesse wie beispielsweise die Entscheidungsverfahren oder die Dienstorganisation der Lehrpersonals aus. Um mit der Innovation in Einklang zu sein, müssen Anreiz- und Karrieremuster im Zuge des Innovationsprozesses überdacht werden (siehe ebd.: 343). Die bestehende Curriculumsstruktur sowie die Verfahren der Leistungsbeurteilung sind vor allem dann bedeutsam, wenn es sich um unterrichtsbezogene Neuerungen handelt. Bleiben derartige Bedingungen des Lernens unangetastet, ist das Eintreten von Schwierigkeiten beim Versuch, Lernstile zu verändern, äußerst wahrscheinlich (siehe Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998: 249). Die Implementierung muss auf eine Abstimmung der bestehenden Organisationskultur mit dem Innovationsvorschlag und dessen Implementierungsprozess abzielen (siehe Ghesquiere, Morris, Maes & Vandenberghe 1994: 48). Da intensive Zusammenarbeit, gemeinsame Reflexion und der Austausch von Wissen innerhalb des Kollegiums wichtige Faktoren für gelingende Umsetzungsprozesse bilden, der Kultur traditioneller Schulen jedoch widersprechen, bedeutet eine Neuerung, obgleich ihr Anspruch beschränkter ist, gleichzeitig eine Innovation der Organisation und damit einen Prozess der Systemveränderung (siehe Euler & Sloane 1998: 320). Deshalb ist im Laufe eines Implementationsprozesses mit Widerstand zu rechnen, der sich nicht immer gegen die Charakteristika einer Innovation, sondern gegen den Druck richtet, etablierte Arbeitsweisen, Einflussbereiche und Beziehungen zu verändern.

Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen: Durch politische Prioritäten, Lobbying von Interessengruppen und öffentliche Anliegen werden Ressourcen und Gratifikationen für Innovationen kanalisiert. Als Instrumente der Durchsetzungen dieser Interessen fungieren Gesetzgebung, regionale Richtlinien, Fördergelder etc. Dabei unterschätzen Administration und externe Agenturen typischerweise die Komplexität des Implementationsprozesses und ignorieren die Binnensicht der Praxisakteure, an die sich die Innovation richtet (siehe Fullan 1994: 2843). Diese Unterschätzung oder Missachtung tritt dann in Gestalt von Implementationsstrategien zu Tage, die eher um einzelne episodische Einzelereignisse aufgebaut denn als kontinuierlicher Prozess angelegt sind. Dagegen zeigt die Innovationsforschung, dass die Qualität der Beziehungen zwischen zentralen Akteuren, die die Innovation betreiben bzw. initiieren und den lokalen Umsetzern einen Schlüsselfaktor erfolgreicher Implementierung bildet. Die Implementation kann durch Unterstützung in der Form von Ressourcen und Fortbildung, die durch externe Agenturen zur Verfügung gestellt werden, vorangetrieben werden.

<p>Charakteristika der Innovation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wahrgenommenes oder gefühltes Bedürfnis ▪ Klarheit (der Ziele und Mittel) ▪ Komplexität ▪ Qualität, kontextuelle Passung und Praktikabilität
<p>Lokaler Kontext</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ regionale Verwaltung (z.B. Schulbezirk, Bereich des Landesschulrates) <ul style="list-style-type: none"> - Geschichte: positive/negative Erfahrungen mit Innovationen - aktives Wissen und Verständnis bezüglich der Innovation - adäquate Unterstützung und Begleitung von Innovationen ▪ Charakteristika des engeren lokalen Umfeldes (z.B. Gemeinde) ▪ Stabilität/Veränderlichkeit des Kontextes
<p>Organisation</p> <p><i>Akteure</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitung der Organisation (z.B. Schulleitung/erweiterte Schulleitung; Projektleitung, Steuergruppe) <ul style="list-style-type: none"> - Ausmaß des commitments zur Innovation - Fähigkeit, Ressourcen zu beschaffen - Schutz vor äußerer Einmischung - Anerkennung und Ermutigung des Personals - Anpassung der Standardverfahrensweisen an die Innovation ▪ Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzen und Einstellungen - Partizipation an Entscheidungsprozessen - Qualität der kollegialen Beziehungen ▪ Fähigkeiten und Einstellungen der Schüler und anderer Betroffener <p><i>Strukturelle und kulturelle Merkmale der Organisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompatibilität der Innovationsziele mit den strategischen Zielen der Organisation ▪ organisationale Strukturen und Prozesse ▪ Anreizsysteme und Karrieremuster ▪ Charakteristika des bestehenden Curriculums und der Leistungsbeurteilungsverfahren ▪ Organisationskultur
<p>Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualität der Beziehungen zwischen zentralen und lokalen Akteuren ▪ Ressourcenunterstützung und Fortbildung

Abb. 2: Einflussfaktoren auf die Implementation von Neuerungen (aus Altrichter & Wiesinger 2004)

Insgesamt zeigt sich damit im Blick auf die Implementation von Innovationen im Organisationskontext Schule, dass diese nicht als bloße Umsetzung *nach* der Entwicklung einer Neuerung begriffen werden kann, sondern vielmehr selbst einen Entwicklungsprozess darstellt, in dessen Rahmen die Neuerung, die als Programm, Plan, Vorschlag oder Idee kommuniziert wurde, letztlich erst gemacht wird (siehe Altrichter & Wiesinger 2005: 35). Ähnlich wie die Autoren der Studien zur Schulwirksamkeit- und -qualitätsforschung betont auch die Schulinnovationsforschung, dass die Faktoren, die auf eine erfolgreiche Implementation Einfluss nehmen, nicht isoliert voneinander betrachtet werden dürfen, sondern in einem systemischen Zusammenhang stehen. So hält beispielsweise Fullan fest: „Single-factor theories of change are doomed to failure (...). Effective implementation depends on the combination of all the factors” (ebd. 1994: 2846). Zudem lassen die obigen Ausführungen zu zentralen Einflussfaktoren erkennen, dass Implementation eine systemische Veränderung des Kontextes, in den die Innovation Eingang finden soll, erfordert (siehe Altrichter & Wiesinger 2004: 229). Daraus folgt, dass die Implementation von Neuerungen im schulischen Kontext der Entwicklung der Organisation bedarf. Organisationsentwicklung, die im folgenden Kapitel als Grundlage des Schulentwicklungsansatzes vorgestellt wird, kann somit als logische Konsequenz der Einsicht in die Erfordernisse gelingender Implementation von Neuerungen verstanden werden.

3.2.2 Organisationsentwicklung als Grundlage

Die Organisationsentwicklung bildet sowohl den Ausgangspunkt als auch die Grundlage des auf Einzelschulentwicklung bezogenen Schulentwicklungsansatzes. Organisationsentwicklung meint den Wandel von und in Organisationen, der sich auf Basis geplanter und langfristiger Veränderungen vollzieht. Nicht Detailänderungen, sondern umfassende Wandlungsprozesse bilden den Gegenstand von Organisationsentwicklung, für die sowohl die aktive Rolle der Organisationsleitung als auch die Beteiligung der Mitglieder maßgeblich sind (siehe Reinmann 2009: 46). Die Idee der Organisationsentwicklung stammt aus den USA und geht auf den Human-Relations-Ansatz der 1920er und 1930er Jahre zurück. Hier ging es noch primär um eine humanere, den sozialen Bedürfnissen der Organisationsmitglieder entsprechende Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen am Arbeitsplatz mit dem Ziel, Humanorientierung und ökonomische Effizienz der Organisation in Einklang zu bringen. Grundlegende Bezugstheorien bildeten damals die humanistische Psychologie und die Sozialpsychologie Lewins (1958), der auf Basis von Konzepten und Aktivitäten zur Kleingruppendynamik sowie zur Aktionsforschung humanorientierte (soziale) und organisationsorientierte (praktische) Aspekte integrierte (siehe Reinmann 2009: 46; Rolff 2007: 24; Becker & Langosch 2002). Gegenwärtig dominieren gegenüber den individuums- und kleingruppenzentrierten Ansätzen

evolutionäre systemische Perspektiven in der Organisationsentwicklung, die sich sowohl aus der systemischen Familientherapie als auch der soziologischen Systemtheorie speisen (siehe z.B. König & Volmer 2008; Königswieser & Exner 1999). Eine erstmalige Anwendung der Organisationsentwicklung auf den schulischen Kontext erfolgte in ihrem ‚Herkunftsland‘, den USA in den 1960er Jahren (Schmuck & Miles 1971; Schmuck & Runkel 1972; Goodlad & Klein 1974; Goodlad 1975; Schmuck, Runkel & Langmeyer 1977). Im europäischen Raum gab es zwar bereits Mitte der 1970er Jahre erste Initiativen organisationsentwicklungsbasierter Schulentwicklung (Rolff 1977; Pieper & Schley 1983; van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin 1985; Dalin 1986). Ihren Durchbruch erfuhr die schulische Organisationsentwicklung jedoch erst zu Beginn der 1990er Jahre als die Schulpolitik fast aller Länder die Entwicklung von Einzelschulen auf ihre Agenda setzte (siehe Bildungskommission NRW 1995) und der Bedarf an einem Konzept entstand, das sowohl Orientierung zu stiften als auch die zunehmenden Implementierungsprobleme zu lösen vermochte (siehe Rolff 2007: 13).

Organisationsentwicklung bezieht sich auf die Gesamtorganisation als Einheit der Veränderung, wenngleich sie ihren Anknüpfungspunkt an Einzelaspekten wie dem Kooperationsklima, dem Schulprogramm oder an Teileinheiten wie einer Fachkonferenz oder der Schulleitung haben kann (siehe ebd.: 24). Neben der Bezogenheit auf das Organisationsganze ist Organisationsentwicklung dezidiert prozessorientiert. Entwicklungen vollziehen sich demnach im Rahmen von Organisationsentwicklung schrittweise und richten sich an den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Phasen eines Veränderungsprozesses, also der Initiierung, der Implementierung und der Institutionalisierung von Neuerungen aus. In der Regel bildet die Analyse des Ausgangszustandes, die Diagnose, den Startpunkt jeglicher Maßnahmen schulischer Organisationsentwicklung, an die sich die Zielklärung und -vereinbarung und die Prozessplanung anschließen, wobei die Implementationsforschung¹¹⁰ lehrt, dass eine geplante Neuerung im Verlauf ihrer Realisierung modifiziert werden wird (siehe ebd.: 57). Rolff (2007: 57) definiert Organisationsentwicklung als planmäßiges, zielorientiertes und langfristig angelegtes Vorgehen im Umgang mit Veränderungsanforderungen und -absichten von Organisationen, das zu mehr Selbststeuerung und erhöhter Problemlöskapazität führen soll (siehe auch Dalin 1990). Fullan, Miles und Taylor (1980) formulieren eine umfänglichere, unterschiedliche Ansätze verbindende Definition von Organisationsentwicklung: Den Autoren zufolge bildet Organisationsentwicklung in Schulen ein zusammenhängendes, systematisch geplantes, langfristig angelegtes Unterfangen, das auf Selbsterkundung und Verbesserung der eigenen Organisation abzielt mit der ausdrücklichen Betonung der Veränderung

¹¹⁰ Siehe hierzu die Ausführungen in 3.2.1 zu Befunden schulischer Innovationsforschung.

formaler und informeller Prozeduren, Prozesse, Normen und Strukturen. Ziele dieses Bemühens sind zum einen die Verbesserung des auf die Zielerreichung bezogenen Funktionsablaufs und zum anderen Erhöhung der Arbeitszufriedenheit der Organisationsmitglieder. In der schulischen Organisationsentwicklung stehen dabei direkt oder indirekt Erziehungsfragen und -aufgaben im Zentrum. Häufig werden Maßnahmen schulischer Organisationsentwicklung durch externe Berater oder Moderatoren unterstützt, die als Experten für den Prozessablauf, jedoch in der Regel nicht für die konkreten schulischen Inhalte, fungieren (siehe auch Wenzel 2004: 401).

Die Organisationsentwicklung ist für die Schulentwicklung grundlegend, weil – wie im vorangegangenen Kapitel ausgeführt – die Implementation einer Neuerung der Entwicklung der Organisation bedarf und die Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung zudem zeigen, dass jenseits von Vorstrukturierungen auf der Makroebene des Gesamtsystems und der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse auf der Ebene des Interaktionssystems Unterricht auch organisationale Faktoren in einem komplexen Zusammenspiel Wirkungen auf die Leistungen und Einstellungen der Schüler zeitigen. Aus der Kritik an einer zu starken Fokussierung der Schulentwicklung auf die Organisationsentwicklung in den 1990er Jahren und der damit einhergehenden Vernachlässigung des Kerngeschäfts Unterricht einerseits sowie des für die Realisierung der Leistungsprozesse im Kerngeschäft maßgeblichen Personals andererseits erwuchs einer der bis heute meistbeachteten konzeptionellen Ansätze im deutschsprachigen Raum, welcher Schulentwicklung als Entwicklung im Systemzusammenhang von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung begreift (siehe Rolff 2007: 13-16 u. 24-32; Kempfert & Rolff 2002; Horster & Rolff 2001b; Rolff 1998). Damit geraten drei Ebenen im Kontext von Schulentwicklung in den Blick, die organisationale, die personale und die unterrichtliche. Die auf die Organisation bezogenen Gestaltungsmaßnahmen der Schulentwicklung dienen insbesondere der Erreichung integrativen Handelns (siehe Rahm 2005: 37). Maßnahmen der *Organisationsentwicklung* im schulischen Kontext (siehe z.B. Gudjons 2008: 282; Rolff 2007: 20ff.; Rahm 2005: 37) bilden unter anderem die:

- Formulierung eines schuleigenen Leitbildes und Schulprogramms,
- Kooperation inner- und außerschulischer Akteure,
- Entwicklung von Teamstrukturen,
- Einrichtung von Steuergruppen,
- Etablierung einer Feedbackkultur,
- Evaluation als datengestützte Reflexion.

Auf der Ebene des Personals steht dessen Qualifizierung im Zentrum von Schulentwicklungs-bemühungen. Insgesamt bezeichnet *Personalentwicklung* ein Gesamtkonzept, das Personalbewirtschaftung, Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst (siehe Rolff 2007: 26f.; Kempfert & Rolff 2003: 240f.; Horster & Rolff 2001b: 90f.). Auf dieser Ebene sind Schulentwicklungsmaßnahmen angesiedelt wie:

- Fort- und Weiterbildung,
- Schulung für Führungskräfte,
- Supervision,
- Coaching,
- Kommunikationstrainings,
- Einführung neuer Mitarbeiter.

Auf der Ebene des Kerngeschäfts wird Schulentwicklung in der Form von Unterrichtsentwicklung realisiert. *Unterrichtsentwicklung* bezeichnet dabei die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf abzielen, die Unterrichtspraxis zu optimieren. Das effizientere Lernen der Schüler in allen Dimensionen bildet das grundlegende Ziel der Unterrichtsentwicklung (siehe Horster & Rolff 2001a: 92). Auf dieser, am pädagogischen Handeln ansetzenden Ebene kann es um Schülerorientierung, den Umgang mit Heterogenität, Selbstlernetams, Methodentrainings, die Öffnung des Unterrichts gegenüber anderen Fächern und Lernorten, die Entwicklung einer Lernkultur, Teamteaching, Hospitationen und Evaluation des Unterrichts gehen (siehe Gudjons 2008: 282; Rolff 2007: 30; Rahm 2005: 38). Insgesamt steht die Verbesserung des Unterrichts im besonderen Fokus aller Schulentwicklungs-bemühungen. Die Lernfortschritte der Schüler bilden den ultimativen Bezugspunkt von Schulentwicklung, was sich aus dem grundlegenden Leistungsauftrag der Organisation erklärt.

Abschließend kann somit zunächst festgehalten werden, dass Schulentwicklung einen geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozess von Schulen bezeichnet, der die Weiterentwicklung der Organisation, des Personals und des Unterrichts umfasst. Die der Weiterentwicklung der Einzelschule übergeordnete Zielstellung von Schulentwicklung besteht darin, lernende Schulen zu etablieren, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern (siehe Rolff 2007: 48). Für die Realisierung dieser Zielstellung wird eine erweiterte Autonomie bzw. Selbstständigkeit der Einzelschule als konstitutiv erachtet. Auf die Leitidee (erweiterter) einzelschulischer Autonomie als weiteres Kennzeichen des Schulentwicklungsansatzes soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

3.2.3 Autonomie als Leitidee und Gestaltungsaufgabe

Für den Diskurs um Schulentwicklung, der zu Beginn der 1990er Jahre einsetzt, ist eine Abkehr vom klassisch-administrativen Steuerungsmodell, das die Vorgaben, Ressourcen und Prozessmerkmale der Organisation (Schule) spezifiziert und standardisiert und damit auf Input-Steuerung setzt, kennzeichnend (siehe Terhart 2003: 206f.). Mit dieser Abkehr geht die Idee der Schulautonomie in Gestalt der „autonomen Schule“ (Wiater 2006), der „teilautonomen Schule“ (Geser 2004), der „selbständigen Schule“ (Rolff 2007), der „eigenverantwortlichen Schule“ (Huber & Gördel 2007) einher. In der auf Basis von Schulautonomie zu realisierenden Zielperspektive von Schulentwicklung steht die Ausgestaltung lokaler Schulen zu kollektiven Akteuren mit eigener Identität und Handlungsfähigkeit (siehe Geser 2004: 8). Wiater konkretisiert die Idee der Schulautonomie wie folgt:

„Jede Schule ist eine selbstverantwortliche Handlungseinheit, ein autonomes System, das über Profil, Programm, Personal, Sachausgaben, Investitionen und Haushalt selbst bestimmt, das seine eigene Philosophie erarbeitet, seine Systemfehler von sich aus analysiert und aus eigener Kraft und mit eigenen Ideen korrigiert, das auf seine Selbstregulierungs- und Selbsterneuerungskräfte setzt und eigenständig Visionen für seine Weiterentwicklung entwirft, durchführt und auf interne und externe Weise evaluiert“ (Wiater 2006: 31).

Im Blick auf die in den 1990er Jahren einsetzende Diskussion um Schulautonomie macht Wiater im Wesentlichen fünf Argumente aus (siehe auch Pfeiffer 2009: 560f.; Richter 1999; Tilmann 1995: 33ff.; Liket 1993: 81ff.):

- Das *demokratiethoretische Argument*: „Die Demokratie bedarf der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung, der Solidarität, des Engagements und der freiwilligen Verantwortungsübernahmen seitens ihrer Bürger, und infolgedessen muss die Schule als wichtiger gesellschaftlicher Teilbereich demokratische Strukturen haben und Übungsfeld für demokratisches Verhalten sein“ (Wiater 2006: 30f.).
- Das *pädagogische Argument*: „Das schulische Erziehungsziel Mündigsein, verstanden als Freisein von Fremdbestimmung, kann nur erlangen, wer in Strukturen und Interaktionsformen heranwächst, die Freiheit zumindest als Wahlfreiheit zulassen, Eigenerfahrungen und Eigenverantwortlichkeiten ermöglichen“ (ebd.: 31).

- Das *organisationstheoretische Argument*: „Lern- und Bildungsprozesse der Schule widersetzen sich einem bürokratischen Reglement; deshalb brauchen Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen Handlungsspielräume und keine zentrale Regelung aller Fragen von oben nach unten“ (ebd.).¹¹¹
- Das *Argument der Schulqualitätsforschung*: „Hier fand man heraus, dass die Qualität einer Schule (...) nicht so sehr von deren großer Organisationsstruktur [im Sinne makroorganisatorischer Vorstrukturierungen auf der Ebene des Gesamtsystems] abhängt, sondern mehr noch von anderen Merkmalen wie die pädagogische Führung durch die Schulleitung und die innerschulischen Interaktionsprozesse“ (ebd.; eckiger Klammersatz K.H.; siehe hierzu 3.2.1).
- Das *betriebswirtschaftliche Argument*: „Erfahrungen der Wirtschaft mit corporate identity, mit TQM (Total Quality Management), mit lean management, mit organizational development und organizational learning sollten für die pädagogische Institution Schule adaptiert werden. Die Schule wird als ein öffentliches Unternehmen betrachtet, das nach den Grundsätzen und im Sinne des new public management mit einer neuen Form von Steuerung und einem stark ausgeweiteten Maß an Eigenverantwortung und Autonomie zu organisieren ist“ (ebd.).

¹¹¹ Der Umstand, dass sich pädagogische Prozesse bürokratischer Reglementierung entziehen, findet sich im Begriff des Technologiedefizits aufgehoben. Dieser beschreibt die Unmöglichkeit eines steuernden Eingriffs von hierarchisch übergeordneten Ebenen auf das durch Eigendynamik gekennzeichnete Interaktionssystem Unterricht (siehe hierzu die Ausführungen zu den Besonderheiten der Prozessdimension von Schule in 2.4.4). Luhmann sieht in der Bürokratie eine Entparadoxisierungsstrategie des Bildungssystems, mithilfe derer es sein strukturelles Defizit zu verdecken versucht, welches darin begründet liegt, dass Erziehung ein „unmögliches“ Unterfangen darstellt: „Da es gar nicht möglich ist, Einblicke in die Abläufe des Zöglings zu gewinnen, kann demnach gar nicht entschieden werden, ob ein Erziehungseffekt erreicht wurde oder nicht“ (Luhmann & Schorr 1979: 259f.). Demnach erweisen sich Entscheidungen darüber, ob erzieherischer Erfolg/Misserfolg vorliegt, als hochriskant. Um dieses Risiko möglichst klein zu halten, haben sich im Verlauf der Geschichte des Bildungssystems immer mehr und kleinere organisatorische Einheiten (Schularten, -klassen, -fächer etc.) um den Nukleus der Systembildung, die Interaktion zwischen Erzieher und Zögling, herausgebildet. Die organisatorischen Einheiten müssen durch ein immer komplexeres Regelwerk koordiniert und abgesichert werden. In Wahrheit jedoch gebiert diese „Verregelung“ des Bildungssystems neue Risiken und zwar umso mehr, als dieses Regelwerk aufgrund seiner Komplexität nicht mehr im Bildungssystem, sondern von einem daraus spezialisierten Organisationssystem (Schulaufsicht) verwaltet wird. Denn damit entsteht das Risiko, dass Entscheidungsprämissen, die dem Bildungssystem von außen gegeben werden, nicht in erster Linie an pädagogischen, sondern vornehmlich an verwalterischen Erfordernissen ausgerichtet sind. Somit ist der Preis für die Risikovermeidungsstrategie „(...) das Risiko der Verengung des Blickfeldes, das möglicherweise Wichtiges aus dem Blickfeld lässt und sich nicht bewährt oder, ohne es zu merken, im Laufe der Zeit inadäquat wird“ (Luhmann 1971a: 165). Als Bildungssystem, so Luhmann, zeichnet sich die fremdverwaltete Schule durch die „(...) selektierte Starrheit ihrer Entscheidungsgrundlagen aus“ (ebd.).

Die entlang dieser Argumentationslinien geführte Autonomiediskussion¹¹² hatte jedoch zunächst primär semantische Folgen und fand kaum bildungspolitischen Rückhalt. Erst aufgerüttelt durch den Schock im Anschluss an die PISA-Studie¹¹³ im Jahr 2000 (siehe Deutsches PISA-Konsortium 2001) und in Folge des Gutachtens zu den Bildungsstandards (Klieme et al. 2003), das neue Wege aufzeigte, haben mittlerweile alle deutschen Bundesländer mit einem grundsätzlichen Wandel in der Bildungspolitik begonnen.¹¹⁴ Dieser Wandel verläuft zwar weder einheitlich noch in eine identische Richtung, aber als gemeinsamer Nenner der Kultusministerkonferenz lässt sich mindestens die Abkehr von der reinen Inputsteuerung erkennen hin zu einer Steuerung, die an Resultaten orientiert ist.¹¹⁵ Die Schulen sollen in ihrer lokalen Verantwortung gestärkt werden, im Gegenzug wird vermehrte Rechenschaftslegung eingefordert (siehe Oelkers 2007: 11-13; Leschinsky & Cortina 2008: 22 u. 46-48).¹¹⁶

Autonomie in Gestalt einer erweiterten Verantwortung wird damit zu einer konkreten Gestaltungsaufgabe bzw. -anforderung für die Organisation Schule, deren Bewältigung eng mit dem Schulentwicklungsansatz verknüpft ist. So verweisen Huber und Gördel (2007) in ihrer Analyse zum Stand der Entwicklung eigenverantwortlicher Schulen in den Bundesländern¹¹⁷ im

¹¹² Für eine eingehende Analyse der Historie des Autonomiebegriffs im Kontext der Diskussion um Freiheitsgrade der Bildungsinstitutionen in der Pädagogik siehe Beetz (1997).

¹¹³ Die PISA-Studien (Akronym für „Programme for International Student Assessment“ bzw. „Programme international pour le suivi des acquis des élèves“) der OECD sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, im Rahmen derer alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler gemessen werden. Sie werden seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedsstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt.

¹¹⁴ Für eine Analyse der Verbreitung der Politikidee „Schulautonomie“ (verstanden als Innovationsdiffusion) zwischen den deutschen Bundesländern von 1990 bis 2004 und Länderdifferenzen in der Umsetzung dieser Idee siehe Rürup (2007).

¹¹⁵ In der Terminologie der systemtheoretischen Organisationstheorie handelt es sich bei der Umstellung auf eine an Resultaten orientierte Steuerung um eine Umprogrammierung bzw. einen Programmwechsel von Zweck- auf Konditionalprogrammierung (siehe hierzu die Ausführungen in 1.3.3.1).

¹¹⁶ Das „Neue Steuerungsmodell“, das in diesem Zusammenhang propagiert und rezipiert wird und bei dem es im Kern um den Übergang von input- zu outputorientierten Steuerungsverfahren geht, orientiert sich am New Public Management (NPM) (siehe Lange 1999: 146ff.). Für eine kontrastierende Darstellung zwischen dem „herkömmlichen“ und dem „neuen“, am NPM orientierten Steuerungsmodell siehe z.B. von Kopp (2008: Kap. 5), Sigrist, Wehner und Legler (2005), Buschor (2003: 232ff.), Fend (2001). Für eine eingehende Analyse und Darstellung neuer Formen der Steuerung und Koordination des Bildungssystems siehe z.B. Altrichter, Brüsemeister und Wissinger (2007) sowie die Beiträge in Langer (2008).

¹¹⁷ Für eine vergleichende Analyse der pädagogischen Autonomie von Schulen und Lehrkräften in Europa im Primar- und im Sekundarbereich I im Blick auf Lehrpläne, Unterrichtsmethoden, Evaluation der Schüler, Lehrerarbeitszeit, Aufgaben der Lehrkräfte, Organisation der Lehrerfortbildung sowie die Modalitäten der Mitwirkung der Lehrer an Bildungsreformen und pädagogischen Neuerungen siehe Eurydice European Unit (2008). Für eine Bestandaufnahme der Schulautonomie in 30 europäischen Staaten im Blick auf die Verwaltung der Finanzmittel (öffentliche und private Mittel) und der Humanressourcen (Schulleiter, Lehrpersonal und nicht lehrendes Personal) auf den Bildungsebenen Primar- und Sekundarbereich I siehe Eurydice European Unit (2007).

Jahre 2005 auf die Verzahnung von Schulentwicklung und der durch schulgesetzliche Neuerungen initiiertes Eigenverantwortung (oder Teilautonomie oder Selbstständigkeit) von Schulen: „Das Konzept der eigenverantwortlichen Schule wird auch durch Projekte zur inneren Schulentwicklung mit ihren klassischen Handlungsfeldern Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung oder durch Maßnahmen zum schulischen Qualitätsmanagement umgesetzt“ (Huber & Gördel 2007: 4; siehe auch Rürup & Heinrich 2007). In allen Bundesländern können die im Zuge der Schulentwicklungsarbeit gewährten Gestaltungsfreiräume zum Bereich der eigenverantwortlichen Schule gezählt werden.¹¹⁸ Schulentwicklung und die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Schule sind somit miteinander verwoben und voneinander abhängig, weshalb auch viele Modellvorhaben im Bereich der Schulentwicklung gleichzeitig die Eigenverantwortung der Schule erproben (siehe Huber & Gördel 2007: 4). Im innerschulischen Bereich können sich die schulgesetzlichen Regelungen zur Selbstverwaltung auf fünf Handlungsfelder beziehen:

- „Schulorganisation, d.h. Gestaltungsspielräume bei der Selbstverwaltung, bei Arbeitsabläufen und bei der Schulverfassung bzw. -mitwirkung;
- Unterrichtsorganisation, wobei häufig auch ein erweiterter Handlungsspielraum im Rahmen der Schulcurricular, Inhalte und Stundentafeln gewährt wird;
- Personalrechtliche Befugnisse (der Schulleitung), die sich von der Personalauswahl über die Personalentwicklung bis hin zum Personalbudget und damit zum ‚Einkauf‘ von Vertretungs- oder schulfernem Personal erstrecken;
- Schulische Selbstbewirtschaftung durch die Zuweisung eines Schulbudgets, Schulsponsoring, Angebot von Dienstleistungen, Vermietung von Schulräumen oder Kapitalisierung von Stellen. Mittelübertragungen in nachfolgende Haushaltsjahre sind z.T. möglich;
- Qualitätsentwicklung und Rechenschaftslegung durch interne Evaluation“ (Huber & Gördel 2007: 2; siehe auch Fend 2008: 202-204; Wiater 2006: 32f.; Maritzen 2003a: 141f.).

¹¹⁸ Hinsichtlich der Frage nach empirischen Belegen für einen positiven Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Schulleistung, fallen die Antworten in der Literatur durchaus unterschiedlich aus: Weiß (2004) verweist auf die uneinheitlichen Befunde verschiedener Studien zu dieser Frage. Reimer (2005) konstatiert, dass kein Zusammenhang zwischen Einzel-schulautonomie und Schulleistung bestünde. Auch Brenner ist überzeugt, dass ein Erfolgsnachweis für das Modell Schulautonomie noch ausstehe. Rahm (2005) und Rolff (2007) verweisen auf gegenteilige Befunde, die für einen positiven Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Schulleistung sprechen. Differenzierter äußert sich Fend (2008: 133f.), der von bestimmten förderlichen Merkmalskonstellationen ausgeht und damit festhält, dass Schulautonomie als ein losgelöstes Merkmal schulischer Rahmenbedingungen allein nicht als Bedingung besserer Schülerleistungen erachtet werden kann.

Im Gegenzug zu den erweiterten Autonomiespielräumen werden Forderungen formuliert (siehe Huber & Gördel 2007: 2; Maritzen 2003a: 140-144) im Hinblick auf die:

- vermehrte Rechenschaftslegung durch Einführung neuer Verfahren der internen und externen Evaluation,
- Verantwortungsübernahme für den gesamten Managementprozess der eigenverantwortlichen Schule durch die Schulleitung,
- verstärkte Kooperation mit außerschulischen Partnern oder anderen Schulen,
- stärkere Einbindung der Erziehungsberechtigten in innerschulische Entscheidungsprozesse.

Holtappels skizziert die Anforderungen an die im Zuge der erweiterten Autonomie zu leistenden Schulentwicklungsarbeit wie folgt:

„Wenn im Zuge von mehr Schulautonomie die Schulen selbst in weitaus höherem Maße Freiheit und Verantwortung für das Management von Schulentwicklung erhalten, dann müssen dafür in der Schulpraxis Einstellungen verändert (z.B. Organisationsbewusstsein und Qualitätssorge) und Motivation geschaffen (z.B. Innovationsbereitschaft und -handeln durch mehr Gestaltungsfreiräume) werden. Insbesondere sind entwicklungsförderliche Arbeitskulturen zu etablieren (z.B. Steuerungsgremien, Projektmanagement, Qualitätszirkel im Kollegium)“ (Holtappels 2005: 29).

Oelkers (2003a) spricht vor dem Hintergrund der Implikationen, die eine so verstandene bzw. umzusetzende Schulautonomie für die Einzelorganisation hat, von „erweiterter Verantwortung“ anstelle von „Autonomie“, um mit dieser Unterscheidung der radikalen semantischen Umcodierung des Autonomiebegriffs Rechnung zu tragen.¹¹⁹ Denn wenn man die Tradition und Entwicklung der öffentlichen Schule seit dem 19. Jahrhundert zugrunde legt, so meint Autonomie aus Sicht des Schulsystems und vor allem der Lehrer, dass der Staat die öffentlichen Schulen komplett unterhalte, sie mit Privilegien versehe und möglichst unbehelligt lasse (siehe Oelkers 2003a: 54). Entgegen dieser Form von Autonomie, die im Wesentlichen in einem „Unbehelligtsein“ der Schule und der Lehrkräfte durch den Staat besteht, bedeutet Autonomie bzw. erweiterte Verantwortung hingegen nun: „Formulierung und Überprüfung er-

¹¹⁹ Auch Lange betont, dass sich hinter Schulautonomie nicht etwa – wie von Pädagogen vermutet – die Möglichkeit verberge, „(...) sich in eine selbstbestimmte Welt des Traums von einer unbegrenzten pädagogischen Freiheit zu flüchten (...)“ (ebd. 1999: 147). Vielmehr handle es sich „(...) in Wahrheit um die Rückgewinnung von Steuerung in einem Bereich, der sich inzwischen der Steuerungsmöglichkeit mit den traditionellen Mitteln eines engmaschigen Netzes an Vorschriften weitgehend entzogen hat“ (ebd.: 147f.).

reichbarer Ziele“, „Nachweis von Fehlern, also die vorbehaltlose Analyse von Stärken und Schwächen“ und demnach „Herstellung innerer Transparenz“ (ebd.: 59). Da sich eine derartig veränderte Schule durch die Umcodierung zunächst Unsicherheit einhandle, ist es Oelkers (2003a: 54-57) zufolge aus der Binnenperspektive der einzelnen Organisation heraus nicht erstaunlich, dass der gewohnte Status quo durchaus attraktiv erscheine, dass Bürokratie, Beharrungsvermögen, Frontalunterricht sich plötzlich als Vorteil gegenüber den wechselnden und fehlbaren Veränderungstrends darstellten (siehe auch Eubel 2003: 51).¹²⁰ Demnach ist bei der durch Schulentwicklungsmaßnahmen gestützten Umsetzung von Schulautonomie, die sich in der Binnenperspektive der Organisation als ungewohnt und unbequem und zudem anforderungsreich erweist, mit Widerständen zu rechnen.

3.3 Begriffsbestimmung

In den vorangegangenen Abschnitten erfolgte bereits eine erste Charakterisierung des Schulentwicklungsansatzes zum einen durch seine historische Verortung, aus der Unterschiede gegenüber vergangenen Reformvorhaben hervorgingen und zum anderen durch die Darstellung und Erläuterung konstitutiver Kennzeichen des Ansatzes, die auf unterschiedlichen Quellen (Schulqualität- und Schulinnovationsforschung, Organisationsentwicklung) der Schulentwicklung basieren. Dennoch blieb bislang eine genauere Bestimmung dessen, was sich hinter der Formel Schulentwicklung verbirgt, aus, weshalb an dieser Stelle eine Begriffsbestimmung vorgenommen werden soll. Dieses Unterfangen erweist sich zunächst insofern schwierig, als weite Teile der Literatur eine Präzisierung oder definitorische Klärung des Begriffs vermissen lassen. Der Terminus Schulentwicklung findet zwar nahezu überall Anwendung, wird jedoch häufig unpräzise verwendet, kaum näher erläutert und im Verhältnis zur Häufigkeit seines Auftretens in bildungswissenschaftlichen und -politischen Beiträgen selten definiert. Rolff konstatiert dieses Phänomen auch im Bereich der Praxis:

„Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen werden Schulentwicklung genannt, fast alle, die mit Schulen arbeiten, Lehrkräfte fortbilden oder beraten, nennen sich Schulentwickler, und fast alles, was Schulen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung. Der Begriff erscheint ebenso populär wie inflationär“ (Rolff 2007: 21).

Seit dem Aufkommen des Begriffs in den 1990er Jahren scheint jede auch nur einigermaßen komplizierte und umfassende Aktivität oder Veränderung im Schulwesen mit dem Etikett

¹²⁰ Kopp (2008: 18ff.) weist auf die vor diesem Hintergrund nicht erstaunlich scheinende Paradoxie hin, dass die Anstöße für Autonomieprozesse nicht von den Schulen selbst ausgehen, obwohl mehr Autonomie sich gerade an die Partizipationsmöglichkeiten der Schule richtet.

Schulentwicklung belegt zu werden (siehe Heller, Kern, Rosenmund & Schildknecht 2000: 6). Damit kann Schulentwicklung kaum noch von „Reform“, „Veränderung“ oder auch „Schulgeschichte“ im Sinne eines historischen teils selbstläufigen, teils induzierten Entwicklungsprozesses unterschieden werden; Versuche, dies zu tun sind selten (siehe z.B. Holtappels 2005: 27f.; Fried 2002). Neben der großen Beliebigkeit bzw. geringen Reflektiertheit in der Verwendung des Begriffs, der Ungenauigkeit und fehlenden Differenziertheit, die in diesem Rahmen möglichst vermieden werden sollen, ist dem Anspruch Rechnung zu tragen, dass sich die Begriffsbestimmung anschlussfähig an die dieser Arbeit zugrunde gelegte systemische Perspektive erweist. Heller, Kern, Rosenmund und Schildknecht (2000) kritisieren den Schlagwortcharakter des Schulentwicklungsbegriffs und unterbreiten daraufhin einen eigenen Definitionsvorschlag, dem ein konstruktivistisches Verständnis von Erkenntnis und damit die Annahme einer beobachterabhängigen Konstruktion von Gegenständen unterliegt:

„Es ist stets der Beobachter, der die Definitionskriterien festlegt, um sich einen einigermaßen einheitlichen Gegenstand für eine nähere Betrachtung zurechtzulegen. Diese Kriterien sind nicht den beobachteten Gegenständen gewissermaßen als ihr tiefstes Wesen innewohnend (...), sondern sie werden der Wirklichkeit aufgepfropft – und zwar unter dem Gesichtspunkt der Zweckmäßigkeit: Zum einen sollen die unter eine Definition fallenden Phänomene unter einigen als wichtig erachteten Gesichtspunkten klare Gemeinsamkeiten aufweisen (und damit untereinander vergleichbar werden), zum anderen sollen sie sich dabei von allen anderen Phänomenen möglichst klar und eindeutig unterscheiden“ (Heller, Kern, Rosenmund & Schildknecht 2000: 11).

Die Definition von Heller et al. ist weitaus weniger kompakt bzw. ‚schlank‘ als andere. Dennoch erscheint die Definitionsproblematik bei ihnen als vergleichsweise gut gelöst und auch die Kompatibilität mit systemtheoretischen Überlegungen ist gewährleistet. Im Folgenden soll deshalb eine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung vorgenommen werden, die sich weitestgehend an der Definition von Heller et al. (2000: 13f.) orientiert. Die Definition nimmt auf folgende drei Fragestellungen Bezug, unter denen sich gesellschaftliche Sachverhalte (Strukturen, Prozesse etc.) thematisieren lassen (siehe ebd.: 12f.):

- Was ist Schulentwicklung? (Frage nach den konstitutiven Merkmalen des Schulentwicklungsprozesses selbst).
- Wie entsteht Schulentwicklung? (Frage nach den Bedingungen, die den Schulentwicklungsprozess ermöglichen, verursachen und mithin „erklären“)
- Wie wirkt Schulentwicklung? (Frage nach den charakteristischen Folgen, Wirkungen oder Resultaten von Schulentwicklung)

An der Beantwortung dieser Fragestellung orientiert sich folgende Definition (siehe Heller et al. 2000: 13f.), deren Einzelaspekte weiter unten eingehender erläutert werden: Von Schulentwicklung soll dann gesprochen werden, wenn:

- a) auf der Ebene der Organisation Schule ein zielgerichteter Prozess stattfindet, der zur Veränderung des Potentials an leistungsbezogenen Handlungsprogrammen der Organisation, das heißt zur Veränderung der Organisation selbst führt (*Wirkungsaspekt von Schulentwicklung*);
- b) dieser Prozess sich auf die Herausbildung eines Metasystems (neues Steuerungsorgan) innerhalb der Organisation abstützt, das gegenüber den bestehenden operativen Einheiten (z.B. einzelne Lehrkräfte und ihre Klassen) und deren Routineleistungen abgehoben und das zur Reflexion bestehender Strukturen und Prozesse sowie zur Durchsetzung veränderter Handlungsprogramme in der Lage ist (*Aspekt der Bedingungsfaktoren von Schulentwicklung*);
- c) der Prozessverlauf dadurch charakterisiert ist, dass die beteiligten Akteure (z.B. Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern, Schüler, externe Berater) ihre Deutungen der bestehenden und der wünschbaren Situation explizit machen und untereinander austauschen, dass sie Vereinbarungen bezüglich dieser Situationsdeutungen und der erforderlichen Maßnahmen treffen und in Aktion umsetzen und dass sie dabei neu entstehende Situationen wiederum einem gemeinsamen Deutungsprozess unterziehen. Erst im Rahmen des Durchlaufens dieser charakteristischen Teilprozesse konstituiert sich das Metasystem als zielorientiert handelndes Kollektiv und erst dadurch wird das organisationale Feld (der (Problem-)Bereich) definiert, auf das sich seine Reflexionen und Interventionen beziehen (*Aspekt der Prozessmerkmale von Schulentwicklung*).

Zu a): Die Ebene, auf welcher Schulentwicklungsprozesse stattfinden, ist die Einzelschule. Des Weiteren sind zwei Bedingungen angesprochen: Zum einen gilt, dass am Ausgangspunkt von Schulentwicklung organisationale Strukturen und entsprechende einigermaßen stabilisierte, leistungsbezogene Handlungsprogramme oder Funktionen (genauer: ein Potential, Repertoire oder Vorrat solcher Handlungsprogramme und Funktionen) stehen, die einer gezielten Veränderung unterworfen werden können und nicht etwa mehr oder weniger informelle Gruppierungen. Zum anderen ist es Bedingung, dass die entsprechenden Strukturen und Prozesse wesentlich auf Vermittlung von Bildungswerten (Kenntnissen und Fähigkeiten) gerichtet sind. Daneben wird der Schulentwicklungsbegriff mit diesem Definitionsmerkmal an die Handlungsprogramme und Leistungspotentiale der operativen Einheiten und gerade *nicht* an

die Leistungen (Output) selbst geknüpft. Konkret heißt das, dass sich etwaige Standortbestimmungen und Zielvereinbarungen nicht auf reine Outputgrößen (wie z.B. TIMSS-Scores) beschränken dürfen, sondern erst dann als Standortbestimmung und Zielvereinbarungen gemäß der Schulentwicklungsdefinition gelten können, wenn dabei die Strukturen und Mechanismen mitthematisiert werden, die solche Scores „produzieren“. Der Wertbezug des Definitionselements liegt darin, dass – bezogen auf das beobachtete System – von „Wirkungen“ und „Leistungspotentialen“ und dergleichen die Rede ist. Die inhaltliche Bestimmung der Werte – welche Systemleistungen genau verbessert werden sollen – ist dagegen nicht in der Definition enthalten. Sie gibt keine Ziele vor, indem sie beispielsweise Merkmale einer guten Schule zu Grunde legt und diese zum Entscheidungskriterium in der Frage macht, ob Schulentwicklung stattgefunden hat oder nicht. Die inhaltliche Bestimmung und Überprüfung solcher Ziele ist gemäß des Definitionsvorschlags Sache der Akteure (siehe Heller et al. 2000: 14f.).

Zu b): Bedingung für Schulentwicklung ist die Herausbildung eines Metasystems, auf das sich der Schulentwicklungsprozess stützt. Hinsichtlich des Metasystems besteht ein entscheidendes Merkmal darin, dass es einen hinreichenden Grad an Autonomie gegenüber den operativen Einheiten aufweist. Es kann sich also gemäß seiner eigenen Logik – mit eigenen (Beobachtungs-) Kategorien, (Bewertungs-) Kriterien – verhalten und die operativen Systeme in diesem Sinne „objektivieren“ (siehe ebd.: 15). Die erforderliche Autonomie des Metasystems impliziert keine völlige Losgelöstheit und Unabhängigkeit, weil der Austausch mit den übrigen Teilsystemen sonst verunmöglicht wäre und die Durchsetzung veränderter Verhaltensprogramme wohl auch. Die Autonomie muss jedoch soweit gehen, dass die Leistungen des Metasystems nicht faktisch von der Basisebene, das heißt von den Zwängen der alltäglichen Routinen, determiniert sind. Zunächst lässt das Konzept des Metasystems die Zusammensetzung, den Grad der Formalisierung oder Institutionalisierung sowie die Ausgestaltung des hierarchischen Verhältnisses des Metasystems zum System offen. Es kann sich ausschließlich auf Mitglieder der Organisation stützen, die ganz oder teilweise in neuen Rollen operieren (z.B. Lehrkräfte mit neuen, von der Unterrichtsverpflichtung abgehobenen Aufgaben) oder auf externe Rollenträger (z.B. wissenschaftliche Experten, Repräsentanten der Gemeinde). Die entsprechenden Rollen und Kollektive können zeitlich befristet angesetzt werden oder institutionalisiert sein (siehe ebd.: 16). Entscheidend ist, dass – im Vergleich zu den bestehenden Alltagsroutinen – eine Auseinandersetzung „eigener Art“ geführt wird, deren Gegenstand genau das Feld der Alltagsroutinen ist und die dieses Feld nicht in dessen eigenen Kategorien und Kriterien reflektiert, sondern entlang neuer (Meta-) Kategorien und Kriterien. Beispielsweise kann ein Metasystem die Kategorie „Schulklima“ als Bezugsgröße in einer Situation

verwenden, in welcher „Schulklima“ für die operativen Einheiten (Lehrkräfte und ihre Klassen) keine handlungsleitende Größe ist (siehe ebd.).

Zu c): Diese Definitionskomponente von Schulentwicklung impliziert, dass Schulentwicklungsprozesse notwendig bestimmte Elemente beinhalten müssen. Das Interventionsfeld, auf das sich die Metastruktur bezieht, das heißt der Teilbereich der Organisation, der einen Prozess der Schulentwicklung vollzieht, kann nicht bereits von vornherein festgelegt sein. Vielmehr wird er von den Akteuren, die an der Metastruktur teilhaben, im Zuge der Schaffung dieser Struktur (im Deutungsprozess) erst im Einzelnen definiert. Das heißt, die Kommunikation wird sukzessive auf ein gemeinsames Moment der Aufmerksamkeit zugespitzt, das Thema wird zunehmend präzisiert und schließlich als Gegenstand intendierter Veränderung fixiert. Damit bilden gemeinsame Deutungsprozesse und die gemeinsame Aufmerksamkeit zwei konstitutive Elemente von Schulentwicklung. Ein Kollegium, das gemeinsam über die Verhältnisse im Schulhaus nachzudenken beginnt, mag seine Situationsdeutungen und Zielvereinbarungen auf das Binnenfeld dieses Schulhauses, beispielsweise auf die Beziehungen und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften sowie zwischen diesen und der Schülerschaft beschränken. Es kann aber auch von Anfang an die Beziehungen zu anderen Kollegen, zur Elternschaft, zur Gemeindeschulbehörde mitthematisieren und die entsprechenden Akteursgruppen einladen, sich an der gemeinsamen Reflexion zu beteiligen. Im ersten Fall bildet die Beziehungsdynamik innerhalb der Schule das Feld der Schulentwicklung. Im zweiten Fall wird das gesamte lokale Schulwesen als das Feld definiert, das einem Veränderungsprozess unterworfen wird. Auf beiden beispielhaft angeführten Ebenen – Schulebene oder lokales Schulwesen – existieren bereits etablierte Strukturen. Die Akteure kreieren nicht etwa dort etwas, wo zuvor nichts gewesen ist. Sie schaffen vielmehr eine neue Wirklichkeit, indem sie eine Auswahl treffen bzw. einen bestimmten Ausschnitt des schon Bestehenden beleuchten. Der Deutungsprozess bezieht sich nicht auf beliebige Phänomene, sondern ist an „Wendepunkte“ einer Prozessstruktur gebunden. Diese Prozessstruktur ist als nicht-lineare, in der Regel durch zahlreiche Rückkopplungsschleifen gekennzeichnete Abfolge der folgenden Elemente beschreibbar (siehe ebd.: 16f.):

- Standortbestimmung (Deutungen der Ausgangssituation),
- Zielvereinbarung (Explizierung und Einigung über Werte und angestrebte Zustände),
- Handlungsplanung,
- Aktion,
- Ergebnisbeurteilung (Evaluation, das heißt Deutung der neuen Situation unter Berücksichtigung der vereinbarten Wertbezüge).

Diskurs, Aushandlung und Vereinbarung zwischen den Akteuren bilden somit notwendige Elemente von Schulentwicklung. Dabei ist – der systemtheoretischen Vorstellung von Organisation folgend – festzuhalten, dass das Kollektiv von Akteuren, in dem diese kommunikativen Aushandlungsprozesse stattfinden, nicht identisch ist mit der Organisation, es *thematisiert* jedoch die Organisation oder Bereiche derselben.

Im Rahmen eines zyklischen Modells könnte die Ergebnisbeurteilung als letztes Element der oben dargelegten Prozessstruktur problemlos als Standortbestimmung im Rahmen einer weiteren Entwicklungssequenz aufgefasst werden. Diese Möglichkeit ist jedoch *nicht* als notwendige Bedingung für Schulentwicklung in die Definition eingebaut, weil sie zur Konsequenz hätte, dass man sich Schulentwicklung als Prozess vorstellen müsste, der sich – einmal in Gang gesetzt – nicht mehr aufhalten lässt. Damit geriete Schulentwicklung in die Nähe von Ideen des „Fortschritts“ oder der „Modernisierung“ und würde die Möglichkeiten von Regress oder Beharrung ausschließen, die für ein evolutionäres Verständnis der Entwicklung von Systemen konstitutiv sind (siehe ebd.: 17). Heller et al. (2000: 17f.) gehen von einem Ablauf in der Zeit aus, der Phasen relativ hoher Stabilität und Phasen intensiver Entwicklung kennt. So gesehen kennt auch Schulentwicklung einen Anfang und ein Ende in der Zeit. Institutionalisierung im Sinne einer Festschreibung dessen, was zunächst einfach als Ergebnis eines Entwicklungsprojekts vorliegt, ist im oben bestimmten Schulentwicklungsbegriff nicht enthalten, sondern lediglich die Bedingung, dass die gesetzten Entwicklungsziele erreicht und evaluiert wurden. Ab diesem Punkt stehen drei Wege offen: Es kann aufgrund von Folgerungen aus der Evaluation eine weitere Entwicklungsschleife angegangen werden. Es kann zur „Einfrierung“ des Erreichten durch Stabilisierung bzw. Institutionalisierung kommen. Aber auch eine dritte Möglichkeit besteht, nämlich die Rückentwicklung (siehe ebd.: 18). Des Weiteren impliziert die obige Definition nicht, dass Schulentwicklung ein kontextfreies Geschehen darstellt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es gerade Probleme bei der Leistungserbringung für die Umwelt bzw. ungenügende Umwelтанpassungen sind, welche die Aufmerksamkeit auf sich lenken, also als Signale aus der Umwelt aufgefangen und systemintern als relevant taxiert werden. Der Schulentwicklungsprozess selbst ist jedoch ein systeminterner. Das Metasystem bildet sich intern heraus und zielt in seiner Tätigkeit auf das System ab. Aber selbst die Innen-außen-Grenze ist insofern nicht hermetisch, als sich Systemgrenzen im Prozessverlauf ja erweitern und ursprünglich nicht dem System zugehörige Akteure einbezogen werden können (siehe ebd.: 22).

3.4 Schulentwicklung als Reflexionsleistung der Organisation

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten ein grundlegendes Verständnis von Schulentwicklung vermittelt wurde, wird im Rahmen dieses Kapitels eine explizit systemische Sichtweise auf Schulentwicklung entfaltet. Dazu werden konstitutive Maßnahmen und Instrumente von Schulentwicklung mit den Anforderungen an die Reflexions- und Handlungsfähigkeit eines sozialen Systems in Verbindung gebracht; Schulentwicklung wird als Reflexionsleistung der Einzelschule gefasst. Für die Systemtheorie ist eine nicht deterministische Steuerungsvorstellung kennzeichnend, die auf der Grundannahme beruht, dass (selbstreferentielle) Systeme nicht von außen gesteuert werden können. Ein System kann sich nur selbst von innen steuern und demnach auch nur selbst ändern: „Wenn *du* veränderst, verändert sich nichts. Denn jede Veränderung muss Selbständerung sein“ (Willke 1987b: 350). Die Fähigkeit, *bewusste* Selbständerungen vorzunehmen, hängt von der Reflexionsfähigkeit eines sozialen Systems ab. Reflexion bezeichnet die Fähigkeit sozialer Systeme, sich selbst zu thematisieren und sich selbst als geeignete Umwelt anderer Systeme zu verstehen (siehe Willke 2006: 100). Das systemtheoretische Konzept der Reflexion, welches bereits im ersten Kapitel eingeführt¹²¹ und an dieser Stelle aufgegriffen wird, vermag die Organisation von Lernprozessen zu fassen. Gleichzeitig bildet aus Sicht der systemtheoretischen Organisationstheorie Lernresistenz den Normalfall, weshalb der Analyse von Veränderungspotentialen auf Basis systemischer Reflexion zunächst ein kurzer Abriss über wesentliche Quellen organisationaler Veränderungsresistenz vorangestellt wird (3.4.1). Da Reflexion keine allgemeine Eigenart sozialer Systeme darstellt,¹²² sondern als eine an bestimmte Voraussetzungen geknüpfte „Sonderleistung“ (Luhmann 1984: 617) zu verstehen ist, werden dann zunächst zwei zentrale Bedingungen für Reflexion erläutert: Eine Bedingung von Reflexion bildet die doppelte Schließung der Organisation auf operativer und auf struktureller Ebene. Damit ist auf die Notwendigkeit von (erweiterten) Entscheidungsbefugnissen der Einzelschule hinsichtlich ihrer Strukturen in Gestalt von entscheidbaren Entscheidungsprämissen (Personal, Programme, Kommunikationswege) verwiesen. Eine weitere Voraussetzung für Reflexion stellt die Ausbildung kognitiver Strukturen in Form von Rollen, Positionen und Teileinheiten dar, die Reflexion anleiten und steuern (3.4.2). Die weiteren Ausführungen widmen sich dann der Konzeption von Schulentwicklung als Reflexionsleistung der Einzelschule, im Rahmen derer die Einzelkomponenten des Konzepts der Reflexion mit zentralen Instrumenten und Maßnahmen der Schulentwicklung verknüpft werden. Zusammenfassend lassen sich die in den einzelnen Abschnitten angespro-

¹²¹ Siehe hierzu die Ausführungen in 1.3.3.2 und 1.3.3.3.

¹²² „Vor allem Interaktionssysteme kommen normalerweise ohne Reflexion ihrer Einheit aus“ (Luhmann 1984: 617).

chenen konstitutiven Momente von Reflexion wie folgt beschreiben: Reflexion beinhaltet Selbstthematisierung, setzt also voraus, dass das Gesamtsystem zum Gegenstand thematisch integrierter Kommunikation wird und auf dieser Basis die Erarbeitung eines symbolisch gefassten Eigenmodells erfolgt, das auf eine ausgegrenzte Umwelt bezogen, entsprechend der Zielsetzung moduliert und zur Richtschnur für das Handeln der Mitglieder wird (3.4.3). Reflexion ermöglicht, dass die Einheit des Systems für Teile des Systems zugänglich wird und ist insofern eine Form der Partizipation (siehe Luhmann 1975: 73) und zwar der Mitglieder und Teilnehmer des Systems an Entscheidungen, die das Ganze betreffen (3.4.4). Zudem ist Reflexion auf elaborierte Verfahren der Selbst- und Fremdbeobachtung angewiesen (3.4.5). Insgesamt beinhaltet Reflexion die wechselseitige reflexive Abstimmung sowohl mit der inneren Umwelt (psychische Systeme der Mitglieder und Teilnehmer, soziale Teilsysteme) als auch mit der äußeren Umwelt auf Basis derer ein System eine Identität als integriertes Ganzes herstellt und Handlungsfähigkeit entwickelt (siehe Willke 2006: 232). Im Blick auf die interne Abstimmung wird Reflexion als Bedingung der Kompatibilität von Teilen eines Gesamtsystems gefasst, wobei Integrationsarbeit nicht vom Ganzen, sondern von den Teilen des Gesamtsystems zu leisten ist. Je integrierter ein System ist, desto größer ist seine Selbststeuerungskapazität, also sein Potential an Handlungsfähigkeit (3.4.6).

3.4.1 Veränderungsresistenz als Normalfall

Bevor in den folgenden Abschnitten die Bedingungen der Möglichkeit zur Selbständerung auf Basis von Reflexion und der Entwicklung systemischer Handlungsfähigkeit aufgezeigt werden ist zunächst festzuhalten, dass für die Organisation Schule in ihrer tradierten Form – wie im Rahmen der Organisationsanalyse¹²³ ausgeführt – Reflexion zugunsten der Sicherung des eigenen Überlebens aufgrund staatlicher Bestandgarantie keine Rolle spielte und zudem Veränderungsresistenz für Organisationen generell den Normalfall darstellt.

Rekapituliert man die im ersten Kapitel aufgezeigten Eigentümlichkeiten von Organisationssystemen, so lassen sich an dieser Stelle vier wesentliche Quellen von Resistenz gegenüber Veränderungen festhalten: Das *Basisdilemma des Organisierens* bildet eine Quelle von Lernresistenz.¹²⁴ Die Organisation soll Handeln programmieren, indem sie es regelt und sich zugleich veränderten Umweltbedingungen anpassen, also Regeln umdeuten, modifizieren, ignorieren, revidieren. Sie soll das Funktionieren des Ganzen von Personen unabhängig ma-

¹²³ Siehe hierzu die Ausführungen zur Reflexionsdimension von Schule in 2.4.5.

¹²⁴ Zu den Einzelaspekten, aus denen sich das Basisdilemma des Organisierens konstituiert, siehe die Ausführungen in 1.3.1.2, 1.3.2.3 und 1.3.3.1.

chen (und tut dies auch), indem sie Verfahrensweisen objektiviert, und zugleich auf Ungeplantes innovativ reagieren, indem sie Wahrnehmungsfähigkeit, Kreativität, Urteilsfähigkeit und Intelligenz der an die Personen fest gekoppelten psychischen Systeme nutzt (siehe Moldaschl 2007: 36f.; Simon 2007a: 74). Eine weitere Quelle von Veränderungsresistenz bilden *Routinen*: Organisationen tendieren zur Vermeidung und Reduktion von Unsicherheit, sie bevorzugen Stabilität und Wiederholung. Mit der Etablierung von Routinen kann dies bedient werden, da durch jede strukturell identische Wiederholung der Handlungsmuster von gestern Erwartungs- und Handlungssicherheit für morgen hergestellt wird. Die Zukunft wird dadurch berechenbar. Da Lernen Unsicherheit in eine Organisation bringt, stellt organisationales Lernen einen untypischen, der Organisationslogik eigentlich fremden Prozess dar (siehe Fried & Baitsch 2000: 33f.). Eine dritte und Luhmann (2000: 241ff.) zufolge die zentralste Quelle von Veränderungsresistenz bildet die *Kultur* einer Organisation, deren Letztelemente organisationstypische Werte bilden, die auf die Geschichte des Systems gestützt und durch sie untermauert sind und die Organisation damit vergangenheitsabhängig machen. Die Werte manifestieren sich in unhinterfragten und in der Kommunikation vorausgesetzten, nicht explizierten Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten und verhindern oder erschweren die Kommunikation von Erfahrungen, die dem etablierten Bild widersprechen (siehe ebd.: 245).¹²⁵ Der vierte Grund für Erfahrungsresistenz liegt in der *Komplexität* der (Um-) Welt und in der Komplexität sozialer Systeme.¹²⁶ Was Ursache und was Wirkung ist, ist in der Regel nicht offenkundig. Wirkungen zeigen sich vermittelt, verzögert, entkoppelt. Daher können unterschiedliche Akteure bzw. Interessengruppen beispielsweise beim Scheitern eines Entwicklungsprojektes dieses Scheitern den unterschiedlichsten Gründen zurechnen, ja selbst das Scheitern in Erfolg umdeuten. Gleichermäßen können Wirkungen übersehen oder aufgrund von Verzögerungen nicht mehr kausal zugerechnet werden. Auf die Weise halten sich auch die krudesten (Alltags-) Theorien, Anschauungen und Denkweisen (siehe Moldaschl 2007: 37). Mit den vier knapp skizzierten Quellen organisationaler Veränderungsresistenz wird deutlich, dass die in den folgenden Abschnitten unternommene Betrachtung von Veränderungspotentialen stets auf dem Hintergrund des Umstands zu begreifen sind, dass bewusste Veränderung die Ausnahme und Lernresistenz den Normalfall bildet.

¹²⁵ Zur Organisationskultur als Komplex unentscheidbarer Entscheidungsprämissen siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

¹²⁶ Zur Komplexität sozialer und psychischer Systeme siehe insbesondere die Ausführungen in 1.3.1.1; zu den für systemische Phänomene typischen Wechselwirkungs- und Rückkopplungsmechanismen, die sich geradlinig-kausalen Erklärungen entziehen, siehe insbesondere die Ausführungen in 1.2.1.

3.4.2 Bedingungen von Reflexion

Die Möglichkeit zur Reflexion beruht auf zwei Voraussetzungen und zwar zum einen auf der doppelten Schließung der Organisation auf struktureller und operativer Ebene und zum anderen auf der Ausbildung kognitiver Strukturen. Auf diese beiden Bedingungen soll im Folgenden eingegangen werden.

Autonomie als Bedingung organisationaler Lernfähigkeit: Als Bedingung von Reflexion gilt die doppelte Schließung des sozialen Systems auf operativer und struktureller Ebene (siehe Luhmann 2000: 9f.). Damit ist auf die Notwendigkeit von Autonomie bzw. erweiterter Entscheidungskompetenz auf beiden Ebenen als Voraussetzung für Reflexion verwiesen, denn die Unterscheidung von Entscheidung und Entscheidungsprämissen dient nach Luhmann dazu, das Reflexions- und Selbständerungspotential von Organisationen zu begreifen. Sie ermöglicht eine doppelte Schließung des Systems auf operativer und auf struktureller Ebene, und doppelte Schließung ist generell eine Bedingung für Reflexion (siehe ebd. 2000: 9f.). Aus der systemtheoretischen Organisationsanalyse im zweiten Kapitel ist die operative Autonomie (auf der Ebene des Interaktionssystems Unterricht) als Charakteristikum des Organisationssystems Schule, das externen Kontroll- und Steuerungsansinnen Grenzen setzt, bereits hervorgegangen. Für die strukturelle Ebene der Organisation Schule in ihrer tradierten Form galt hingegen im Blick auf die *entscheidbaren* Entscheidungsprämissen,¹²⁷ dass über letztere regulative Instanzen des Staates entscheiden, dem System in seiner tradierten Form also Personal, Programme und Kommunikationswege von außen vorgegeben werden und demnach *nicht* auf Entscheidungen innerhalb des Systems zurückgehen. Die im Rahmen des Schulentwicklungsdiskurses geforderte Autonomie bzw. Selbstverwaltung der Schule, die nunmehr auf schulgesetzlichem Wege eingeleitet wird, erweist sich somit auch unter systemtheoretischem Blick als notwendige Voraussetzung zur Entwicklung organisationaler Lernfähigkeit, weil hierdurch die doppelte Schließung der Organisation als Bedingung der Möglichkeit von Reflexion im Sinne bewusster Selbständerung (der eigenen Strukturen und Prozesse) gewährleistet werden kann. Die schulrechtlich zugunsten bzw. im Sinne der Selbstverwaltung zuzusichernden innersystemischen Entscheidungsbefugnisse über Entscheidungsprämissen werden im Blick auf die Rekrutierung von Personen auf Stellen durch personalrechtliche Befugnisse der Schulleitung ermöglicht, im Blick auf die Programme durch erweiterten Handlungsspielraum im Rahmen der Schulcurricular, Inhalte und Studentafeln und in Bezug auf Kommunikationswege bei der Schulverfassung bzw. -mitwirkung.

¹²⁷ Zur Unterscheidung von *entscheidbaren* Entscheidungsprämissen vom Typ Personal, Programm und Kommunikationswege und Organisationskultur als Komplex *unentscheidbarer* Entscheidungsprämissen siehe die Ausführungen in 1.3.3.1.

Ausbildung kognitiver Strukturen als Voraussetzung für Reflexion: Reflexion setzt hoch entwickelte kognitive Strukturen voraus, die Reflexion anleiten und steuern. Kognitive Strukturen bringen sozialen Systemen als Ganzheiten die Fähigkeit ein, sich selbst zum Thema zu machen, die eigene Identität reflektiert in Beziehung zu anderen Identitäten zu setzen (siehe Willke 2006: 79). Diese Strukturen können in der Form von Rollen und Positionen sowie Teileinheiten ausgebildet werden (siehe ebd.: 101). Derartige kognitive Strukturen sind bezogen auf den schulischen Kontext folgendermaßen zu kennzeichnen: Generative Rollen sind *Rollen*, deren Inhaber bewusst nach Alternativen und neuen Anknüpfungspunkten für das System suchen (siehe ebd.: 78). Eine generative Lehrerrolle wäre demnach ein Lehrer der über den Systemrand des eigenen Fachunterrichts hinausblickt und beispielsweise nach fachübergreifenden Lösungen sucht oder professionelle Austauschbeziehungen mit anderen Kollegen, Schulen, Einrichtungen oder Eltern eingeht (siehe Strittmatter 2006: 9). Als entscheidende *Position*, die es zugunsten der Reflexionsfähigkeit zu entwickeln gilt, erweist sich die Schulleitung. Die Leitung wird im Kontext von Schulentwicklung im Sinne eines „Motors“ und „Moderators“ (Huber & Gördel 2007: 1; Huber 1999a: 16) für Schulentwicklung erachtet (siehe Hameyer 2008: 56f.; Rosenbusch 2005; 1997a; 1997b; Pfeiffer 2005). Ihr kommt insbesondere in Bezug auf die übergeordneten Ziele und Prioritäten und den Gesamtzusammenhang von Neuerungsinitiativen bzw. deren Kohärenz eine zentrale Stellung zu (siehe Seitz & Capaul 2007). Die Schulleitung „(...) trägt Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur, in der die strukturell bedingte Segmentierung von Wissenskompetenzen der isoliert voneinander arbeitenden ‚Experten für einzelne Fächer‘ aufgehoben wird“ (Huber 1999a: 16).¹²⁸ Eine weitere zentrale, gegenüber dem Kollegium abgehobene Position bzw. Instanz, der als eine kognitive Struktur große Bedeutung zukommt, bilden die im Kontext von Schulentwicklung zu installierenden Steuergruppen (siehe Rolff 2007: 94-112). Steuergruppen, die ihr Mandat und ihren Auftrag durch die Schulkonferenz erhalten, kommt insbesondere die Funktion zu, für eine gemeinsame Ausrichtung der einzelnen Entwicklungsinitiativen zu einem Gesamtkonzept schulischer Qualitätsentwicklung zu sorgen (siehe Berkemeyer,

¹²⁸ Zu notwendigen Veränderungen der Schulleiterposition im Kontext schulischer Modernisierungserfordernisse siehe auch Robert Bosch Stiftung (2008: 79-89). Huber (2008: 100f.) betont unter Verweis auf Studien zur Schulentwicklung (z.B. Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll & Lagerweij 1996; Fullan 1991), dass Einigkeit über die Relevanz der Schulleitung insbesondere in Bezug auf die Zielsetzung der Kontinuität des Verbesserungsprozesses bestehe und erläutert die umfassende Verantwortung der Schulleiterrolle wie folgt: „Schulleitung ist wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse (im Sinne der Handlungsfelder für Schulmanagement, nämlich Organisation (...), Personal und Unterricht) zu initiieren, sie zu unterstützen, zu begleiten und das Erreichte zu institutionalisieren und dadurch Teil der Schulkultur werden zu lassen“ (Huber 2008: 101).

Feldhoff & Brüsemeister 2008: 160f.). Sie gelten als Basis der Schulentwicklung und fungieren als zentrale Rückkopplungsinstanz und als intermediärer Akteur, der zwischen unterschiedlichen Ebenen, Interessengruppen und Einzelinitiativen vermittelt. Berkemeyer, Feldhoff und Brüsemeister gehen davon aus, dass Steuergruppen das Potential besitzen, „(...) die unterschiedlichen Kulturen bzw. kulturellen Aspekte innerhalb der Schule aufzugreifen, zu kondensieren und zu transformieren. Es geht mehr darum, wechselseitige Perspektiven füreinander aufzuschließen und diese auf der Organisationsebene sichtbar zu machen“ (ebd. 2008: 162). Steuergruppen sind mit Vertretern aus Lehrer-, Schüler- und Elternschaft besetzt und tragen die Verantwortung für die Koordination von Entwicklungsinitiativen, indem sie Projektmodalitäten regeln, durch Teileinheiten erarbeitete Einzelergebnisse zusammenführen, die Schulöffentlichkeit über den Stand der Entwicklung in Kenntnis setzen und für die Dokumentation und Verbreitung der projektrelevanten Inhalte sorgen. *Teileinheiten* können im schulischen Kontext Jahrgangs- und Klassenteams, Expertenteams, Projektgruppen sowie externe Berater und Unterstützungssysteme sein, die inkongruente Perspektiven zulassen. Diese werden im Rahmen der Schulentwicklung gebildet und in Anspruch genommen, um einzelne Neuerungen für das Gesamtsystem zu erarbeiten. Die Idee von Teams oder Projektgruppen als innerhalb eines Organisationssystems zu bildende Teileinheiten befördert, dass Personen aus unterschiedlichen Bereichen, mit unterschiedlichen Kompetenzen zusammengeführt werden, um ein konkretes Problem gemeinsam zu lösen (siehe Willke 2001a: 155).

3.4.3 Selbstthematization durch Leitbildentwicklung

Reflexion beinhaltet Selbstthematization, setzt also voraus, dass das Gesamtsystem zum Gegenstand thematisch integrierter Kommunikation wird und auf dieser Basis die Erarbeitung eines symbolisch gefassten Eigenmodell erfolgt, das auf eine ausgegrenzte Umwelt bezogen, entsprechend der Zielsetzung moduliert und zur Richtschnur für das Handeln der Mitglieder wird. So können Mitglieder und soziale Teileinheiten (z.B. Fachschaften) zwar nicht das Ganze der Organisation Schule sein. Sie können es aber *thematizieren*, indem sie es als sinnhaft identifizieren und auf eine ausgegrenzte Umwelt beziehen (siehe Luhmann 1975: 73). Die Bedingungen der Selbstthematization erläutert Luhmann wie folgt:

„Selbst-Thematization erfordert, dass in Systemen das jeweilige System als System-in-einer-Umwelt themafähig wird. Themafähig heißt für psychische Systeme bewusstseinsfähig, für soziale Systeme geeignet als Gegenstand thematisch integrierter Kommunikation. Thematization setzt einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten. Die Diskontinuität von System und Umwelt ermöglicht es [dem System] dabei, Innenhorizont und Außenhorizont zu differenzieren [als unterschiedliche Ebene der eigenen Identität] und zueinander in Beziehung zu setzen. Als Element dieser Beziehung wird das System zum im System be-

stimmbaren Thema [nämlich in Form eines symbolisch gefassten Eigenmodells]; als Element dieser Beziehung wird das System zugleich für sich selbst kontingent, zum Beispiel in Anpassung an die Umwelt variierbar [etwa indem über Lernprozesse das Eigenmodell symbolisch manipuliert wird]“ (Luhmann 1975: 74 zit. nach Willke 2006: 103; eckige Klammerzusätze H.W.).

Reflexion erfordert demnach, dass die Schulmitglieder ein Modell bzw. Bild entwickeln und formulieren, mit dem sie ihre Schule momentan assoziieren oder identifizieren, und dieses Modell in Relation setzen zu dem, was die Schule ausgrenzt. Die Diskrepanzentwicklung kann beispielsweise anhand der Fragestellung erfolgen, inwiefern das, was das Schulgeschehen ausmacht, stimmig oder kongruent ist mit der außerschulischen Realität oder auch, indem die sich wandelnden Anforderungen an das System hinsichtlich seiner inneren Umwelt in Gestalt der Schülerschaft bzw. der psychischen Systeme ins Blickfeld geraten. Es geht um die Entscheidung darüber, welche bisher ausgegrenzten Themen oder Probleme künftig kommuniziert und bearbeitet werden, also zum System gehören sollen. Indem das System im System themafähig wird, wird die Frage nach der Identität, also dem Wiedererkennungswert, dem, was von innen und außen erwartet werden kann, gestellt. Es geht um die Setzung eigener Ziele und Prioritäten und um das Durchspielen von Strategien anhand eines symbolisch gefassten Eigenmodells. Die Rückkopplung psychischer und sozialer Systeme über das umfassende Steuerungskriterium Sinn, ermöglicht es ihnen, ihr Handeln im Hier und Jetzt nach in die Zukunft projizierten Erwartungen auszurichten (siehe Willke 2006: 43ff.).¹²⁹ Dazu ist die Formulierung verbindlich geteilter Normen, Werte und Ziele innerhalb eines Kommunikationszusammenhangs erforderlich, durch die ein System sich selbst beschreibt in Form einer semantischen Figur, eines Eigenmodells, in welchem in reduzierter und simplifizierender Form die Spezifität des Systems ausgedrückt ist (siehe ebd.: 177). Die Selbstthematization in Form einer Bestandsaufnahme und eines daraufhin entworfenen Eigenmodells erfolgt im Rahmen der Schulentwicklung durch die Entwicklung eines schuleigenen Leitbildes sowie einer gemeinsamen Vision. Diese sollen in Veränderungsprozessen für langfristige, übergeordnete Orientierung sorgen. Die von der Schulgemeinschaft getragene Leitbild- und Visionsarbeit wird von vielen Schulentwicklungsexperten als Grundvoraussetzung, als notwendiger Energieschub für die Schulentwicklung angesehen (siehe z.B. Seitz & Capaul 2007: 126-134; Schley 1998: 13-53). Anhand der gemeinsamen Arbeit am Leitbild verleiht die einzelne Schule ihrer eigenen Identität Gestalt, indem sie den Wertekonsens der Schule in Form von prägnanten Leitsätzen formuliert. „Die Schuleffektivitätsforschung hebt (...) die Bedeutung der

¹²⁹ Siehe hierzu die Ausführungen zu sozialen und psychischen Systemen als sinnprozessierende Systeme in 1.3.1.1.

gemeinsamen Zielbestimmung und Zielerreichung (shared vision) für den Erfolg heraus. Auffällig gute (effektive) Schulen weisen ein hohes Maß an Kohärenz im Verhalten der Lehrer auf“ (Seitz & Capaul 2007: 126). Die Vision stellt eine symbolisch gefasste, ideale Projektion einer wünschenswerten Zukunft dar. Über die schriftliche Verankerung im Schulprogramm können Vision und Leitbild auch nach außen kommuniziert werden.

3.4.4 Partizipation mittels Schulprogrammentwicklung

Das Konzept der Reflexion setzt sich zusammen aus der Fähigkeit zur Selbstthematizierung und der Fähigkeit eines Sozialsystems, sich selbst als geeignete Umwelt anderer sozialer Systeme zu verstehen (siehe Willke 2006: 100). „Durch Selbstthematizierung stellt das System seine eigene Qualität zur Debatte – nicht die Qualität an sich, sondern Qualität, die es für sich im Verhältnis zu anderen Systemen in Anspruch nehmen will“ (Willke 2006: 103). Die Fähigkeit zur Selbstthematizierung ermöglicht gemäß Luhmann (1975: 73), dass die Einheit des Systems für Teile zugänglich wird. Wenn sich die Einheit des sozialen Systems Schule aus Entscheidungen konstituiert, weil Entscheidungen diejenigen Elemente sind, anhand derer sich die Organisation reproduziert, dann bedeutet Reflexion eine Form der Partizipation. Reflexion umfasst demnach die Teilhabe der Mitglieder und Teilnehmer an den Entscheidungen, die das Ganze betreffen. Das partizipative Moment der Reflexion soll im Kontext von Schulentwicklung auf konkreter Ebene durch die Arbeit am Schulprogramm, an dessen Entwicklung und Formulierung Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern und Schüler mitwirken, realisiert werden (siehe Heinrich 2007: 111-144; Holtappels 2004; Hameyer, Fleischer-Bickmann & Reimers 2000).¹³⁰ Im Rahmen der Schulprogrammentwicklung als zentralem Instrument der Schulentwicklung verständigen sich die Vertreter der für die Organisation relevanten Personen (Mitglieder, Teilnehmer, Eltern) auf Qualitäten, die die Schule aufweisen soll, und fixieren diese durch konkrete Zielformulierungen. Zur Umsetzung der vereinbarten Ziele werden Maßnahmen, Verantwortlichkeiten, ein Zeitplan und Kriterien, anhand derer sich die Zielerreichung überprüfen lässt, benannt (siehe Maritzen 2003b: 251). Das Schulprogramm als Ergebnis innerschulischer Verständigungsprozesse ist schüler- und standortspezifisch und dementsprechend nicht übertragbar. Es artikuliert die pädagogische Grundorientierung der Schule in der Form des oben beschriebenen Leitbildes (siehe 3.4.3) und enthält auf der Basis einer beschriebenen Ausgangslage klare Zielvorstellungen und Schwerpunkte der pädagogischen

¹³⁰ Das für den Schulentwicklungsansatz charakteristische Ansinnen der Beteiligung in der Breite verdankt sich den Befunden der Innovationsforschung: Sie hat gezeigt, dass die Einbindung des Personals der zu innovierenden Organisation eine effizientere Implementierung begünstigt (siehe hierzu die Ausführungen in 3.2.1).

Arbeit, die durch die Veröffentlichung des Schulprogramms gegenüber der Umwelt transparent gemacht werden. Das Schulprogramm stellt somit eine organisationsinterne Orientierungsgrundlage dar, mit dem eine Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung installiert wird (siehe Kuper 2004: 148). In Relation zur operativen Ebene der Organisation (Unterricht) werden durch das Schulprogramm Erwartungsmuster und Kriterien installiert, unter denen das operative Geschehen reflektiert und bewertet wird. Während das Schulprogramm im Blick auf die Arbeitsprozesse auf der operativen Ebene also generalisierend wirkt, da es die entscheidungsorientierte Kommunikation und die Bilanzierung von Erfolgen davor schützen muss, mit der vollen Komplexität der Ereignisse vor Ort konfrontiert zu werden, wirkt es in Bezug auf die äußere Umwelt spezifizierend, insofern es die pädagogische Leistung der Organisation konkretisiert (siehe ebd.: 147).¹³¹

„Es dient als Appellationsinstanz, mit der sich die Organisation zu ihren Umwelten positioniert und damit einerseits eigene Ansprüche auf eine pädagogische Deutung von Ereignissen in diesen Umwelten anmeldet und andererseits aus den Umwelten heraus reklamierbaren Erwartungen an die eigene Leistung eine Adresse gibt“ (Kuper 2004: 148).

3.4.5 Selbst- und Fremdbeobachtung mittels Evaluation

Neben der Partizipation, die im Rahmen von Schulentwicklung insbesondere durch die Schulprogrammarbeit realisiert wird, ist Reflexion auf die Entwicklung elaborierter Verfahren der Selbst- und Fremdbeobachtung angewiesen. Im Kontext von Schulentwicklung gilt es, Schulprogrammarbeit und interne Evaluation als Verfahren der Selbstbeobachtung miteinander verknüpfen. Der Aufbau eines internen Evaluationssystems ist Ausdruck der Reflexionsfähigkeit einer Schule, die ihren Entwicklungsprozess bewusst und eigenverantwortlich steuert. Evaluation in der Schule meint die Bewertung der Qualität schulischer Arbeit aufgrund systematischer und methodisch abgesicherter Sammlung von Daten (z.B. durch Schüler- und Elternbefragungen, Lehrerselbstevaluation).¹³² Diese werden kriterienbezogen ausgewertet und kommunikativ interpretiert mit dem Ziel, pädagogische und schulische Entscheidungen

¹³¹ Maritzen (2003b: 254f.) differenziert im Kontext seiner Überlegungen zur schwierigen Beziehung zwischen Schulprogramm und Rechenschaft neben innerschulischen Funktionen des Schulprogramms zwischen zwei Umwelten, im Hinblick auf die das Schulprogramm unterschiedliche Funktionen erfüllt: Zum einen nennt er den öffentlichen zum anderen den administrativen Raum. Trotz gleichzeitiger Präsenz aller drei Referenzen befürchtet Maritzen vor dem Hintergrund des verschärften Rechenschaftsdrucks, der auf Schulen lastet, dass die interne Wahrnehmung des Schulprogramms immer stärker in Richtung eines Kontrollanspruchs von „Außenstehenden“ und von denen „da oben“ driften könnte, während die Perspektive auf das Schulprogramm als pragmatischem Entwicklungsinstrument zu verblasen drohe (siehe ebd.: 250-254).

¹³² Für einen knappen Überblick zu verschiedenen Methoden der Evaluation im Kontext von Schulentwicklung wie Schüler- und Lehrerselbstevaluation, Unterrichtsbeurteilung durch Schüler, Unterrichtsbeobachtung sowie Schüler- und Elternbefragungen siehe Kempfert und Rolff (2003).

zu begründen und Rechenschaft gegenüber allen Schulmitgliedern, Schülern, Eltern und der Schulaufsicht abzulegen (siehe Lindau-Bank 2001: 138). Schulprogramm und Evaluation bilden insofern einen Regelkreis innerschulischer Selbstbeobachtung, als durch letztere schulische Bedarfe ermittelt werden können, die zu einer Zielformulierung und Maßnahmenplanung im Schulprogramm führen. Und umgekehrt ermöglicht die überprüfbare Zielformulierung im Schulprogramm die Auswertung schulischer Entwicklungsmaßnahmen mittels interner Evaluation. Die Wirksamkeit interner Evaluation soll durch den Blick externer Schul- und Evaluationsexperten gesichert werden, die die interne Evaluation spiegeln und zudem die Rückbindung des Systems an Umwelterwartungen gewährleisten (siehe Huber & Büeler 2009: 585; Maritzen 2003a: 143; Lange 1999: 149f.).¹³³ Die daraus sich ergebende Chance der Aufdeckung „blinder Flecken“ (von Foerster 2003: 212) steht jedoch in einem Spannungsfeld zu der Problematik, dass die Ergebnisse ‚fremder‘ Blicke zunächst nur Daten für das System darstellen und erst durch die interne Verarbeitung und Umsetzung in Informationen und Wissen systeminterne Folgerungen zulassen und Folgen zeitigen können.¹³⁴ Des Weiteren problematisiert Brüsemeister im Blick auf interne und externe Evaluation, dass eine wechselseitige Beobachtung der Akteure einen Wandel der Schulkultur erforderlich mache: „Beobachtungsverhältnisse (...) gibt es in der ‚traditionell‘ organisierten Schule zwar auch, dort aber oftmals nur als impliziten Teil der Schulkultur“ (ebd. 2003: 227). Dagegen soll Evaluation als entwickelte Form der Selbstbeobachtung zu Zwecken der Schulentwicklung nun systematisch und kooperativ erfolgen, denn aus systemtheoretischer Sicht reicht es für Schulentwicklung nicht aus,

„(...) wenn die Schulleitung, einzelne Lehrer oder gar externe Beobachter der Schule ihr individuelles Wissen zur Ausgangsbasis nehmen. Dieses wird dem Anspruch nicht gerecht, die Schule als soziale Einheit zu betrachten, in der sich die Bedingungen und Möglichkeiten von Prozessen der Schulentwicklung nicht als die Summe, sondern aus dem Zusammenspiel individuellen Wissens ergeben“ (Kuper 2005: 109).

Um Evaluation systematisch und kooperativ betreiben zu können, müssen in der Schule neue organisatorische Instanzen geschaffen werden, die sich der Beobachtung, Datenerhebung und -auswertung widmen (Brüsemeister 2003: 227). Eine mögliche Instanz können die oben beschriebenen, im Kontext von Schulentwicklung zu installierenden Steuergruppen bilden (siehe 3.4.2).

¹³³ Für eine genauere Beschreibung unterschiedlicher schulischer Evaluationsverfahren siehe Huber (2009: 584ff.).

¹³⁴ Für eine Analyse des Verhältnisses zwischen externer Ergebnisrückmeldung und deren interner Rezeption siehe die Beiträge in Kohler und Schrader (2004).

3.4.6 Interne Abstimmung auf Basis von Kooperation und Feedback

Reflexion beinhaltet die wechselseitige Abstimmung mit der inneren und äußeren Umwelt eines Organisationssystems. Im Blick auf die interne Abstimmung wird Reflexion als Bedingung der Kompatibilität von Teilen eines Gesamtsystems gefasst, wobei Integrationsarbeit nicht vom Ganzen, sondern von den Teilen des Gesamtsystems zu leisten ist (siehe Willke 2006: 109). „Integration beinhaltet eine solche Form der Organisation des Zusammenspiels zwischen differenzierten Teilen, welche den Zusammenhang eines gemeinsamen Ganzen mit emergenten Eigenschaften zulässt“ (ebd.). Je integrierter ein System ist, desto größer ist seine Selbststeuerungskapazität, also sein Potential an Handlungsfähigkeit. „Integration erhöht die Fähigkeit eines Systems, in einer komplexen (...) Umwelt sich seine eigene Identität und Handlungsfähigkeit zu erhalten“ (Willke 2006: 224). In der Fassung der Kompatibilität von Teilen eines Gesamtsystems meint Reflexion, dass funktional ausdifferenzierte Teile und Teileinheiten, das heißt Fachschaften und einzelne Akteure in ihren Rollen als Lehrkräfte im Kollegium und als Schulleitung einerseits ihre Identität in ihrer spezifischen Funktion *finden*, andererseits sich selbst zugleich als adäquate Umwelt anderer Teile und Teilsysteme begreifen *lernen* (siehe Willke 2002: 223f.). Das wiederum erfordert die Einnahme der Perspektive des jeweils anderen, die Anerkennung der Autonomie des jeweils anderen und die daraus folgenden Restriktionen und Abstimmungszwänge in das eigene Entscheidungskalkül einzubauen (siehe Luhmann 1984: 593ff.). Hierdurch werden wiederum intersubjektiv oder intersystemisch vollzogene Entscheidungen möglich. Die oben verwendeten Begriffe „finden“ und „lernen“ deuten die Prozesshaftigkeit der Reflexion an: Sowohl die Selbstverortung der Mitglieder im System im Sinne einer Identifikation mit ihrer Funktion bzw. Rolle, als auch die intersubjektive bzw. intersystemische Perspektive als Grundlage der im System gefällten Entscheidungen erfordern Abstimmung zwischen den Mitgliedern, die aufgrund ihrer eigenen hohen Kontingenzen (Handlungsoptionen aufgrund von Autonomie) füreinander operative Komplexität (Erwartungsunsicherheit) erzeugen. Gelingende interne Abstimmung hat eine erhöhte Problemlösefähigkeit des Gesamtsystems zur Folge: „Die Kombination von funktionaler Differenzierung und reflexiver Abstimmung erhöht die Komplexitätsverarbeitungskapazität und mithin die Problemlösefähigkeit (...) – selbst bei einem erhöhten Bedarf interner Abstimmung und wechselseitiger Rücksichtnahme der Teile aufeinander“ (Willke 2006: 225). Die Erfordernisse in Bezug auf Perspektivübernahme und Abstimmung werden im Schulentwicklungsansatz durch die Betonung der koordinierenden Funktion kollegialer Zusammenarbeit sowie der Schaffung einer Feedbackkultur aufgegriffen (siehe z.B. Krainz-Dürr 2004; 2000: 135; Horster & Rolff 2001b: 91ff;). Diese stehen insbesondere im Kontrast zum her-

kömmlichen Einzelkämpferdasein und den berufsrollentypischen Individualitätsansprüchen, der geringen Binnendifferenzierung im Kollegium und der asymmetrischen Beziehung zwischen Schülern und Lehrern, in der einseitig Rückmeldungen in Form von Leistungsbeurteilungen vorherrschen. Sie sind jedoch entscheidend für die Wirksamkeit eingeleiteter Schulentwicklungsmaßnahmen und finden ihre Notwendigkeit zudem im empirischen Nachweis eines positiven Zusammenhangs zwischen Intensität der Lehrerverkooperation und der Qualität von Schulen bestätigt (siehe z.B. Little 1991; für einen Überblick siehe Terhart 2000a). Deshalb legt die Schulentwicklungsberatung ihr besonderes Augenmerk auf die Einführung von Kooperation auf Klassen- und Jahrgangsebene, in Fachteams, Projektgruppen, Schulleitungsteams und Steuergruppen sowie die Etablierung von Rückmeldeeinrichtungen unter den an der Schule beteiligten Akteuren (siehe Horster & Rolff 2001b: 87-97). Durch systematisch verzahnte Feedbacks werden die Funktionen der verschiedenen schulischen Organe aufeinander abgestimmt. Schulentwicklung umfasst in diesem Zusammenhang insofern die Einführung von Beobachtungen zweiter Ordnung, als Kommunikationen der Praxis nicht nur vorkommen sollen, „(...) sondern systematisch meta-kommuniziert werden, mit dem Ziel [der Schaffung] einer Organisation Schule, deren Organe viel stärker als bislang miteinander verzahnt sind“ (Brüsemeyer 2003: 227; eckiger Klammerzusatz K.H.). Die Etablierung einer Feedback-Kultur unterstützt das System, sich bewusst selbst zu regulieren. Teamentwicklung integriert Teilperspektiven, Erfahrungen und Wissensbestände der einzelnen Mitglieder und ermöglicht damit systemische, anstatt individuelle Problemlösungen, erfordert jedoch auch Kompromissbildung. Auf die Frage, was einen Akteur oder eine Teileinheit zur Selbstbeschränkung zugunsten der anderen Akteure, Teileinheiten sowie des Ganzen, die Reflexion ja stets beinhaltet, motiviert, liefert die Systemtheorie keine altruistische Begründung. Es handelt sich vielmehr um eine Erklärung im Sinne des ethischen Imperativs von Foersters, der da lautet: „Act always as to increase the number of choices“ (von Foerster 1984: 3). Reflexion erweist sich dann als eine wirksame und überlegene Form der Handlungsrationalität, wenn nicht nur einige, sondern alle oder zumindest die meisten Teile eines Handlungszusammenhangs sie verwirklichen (siehe Willke 2006: 101). Wenn Reflexion also zur Handlungsmaxime eines Gesamtsystems, zum Maßstab, nach dem alle ihr Denken und Handeln bemessen, geworden ist (siehe ebd.). Denn dann bewirkt die je kurzfristige Selbstbeschränkung der Teile über den Umweg der Effizienzsteigerung des Ganzen eine kontinuierliche, langfristige Steigerung der Möglichkeiten auch der Teile. Schließlich spart die Abstimmung, die Verteilung von

Verantwortung und Ressourcen Zeit und Energie und bringt somit *langfristig* neue Freiheitsgrade für jeden mit sich (siehe Willke 2006: 101 u. 224f.).¹³⁵

3.5 Fazit: Schulentwicklungsinitiativen in den Organisationsdimensionen

Rekapituliert man die wesentlichen Initiativen mittels derer im Rahmen von Schulentwicklung die Organisation im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätssteigerung gestaltet werden soll, so lassen sich diese in den unterschiedlichen Dimensionen des Organisationssystems Schule verorten. Zugleich können auf dem Hintergrund der aus der Organisationsanalyse im zweiten Kapitel hervorgegangenen, tradierten Charakteristika der Organisationsdimensionen von Schule etwaige Grenzen und Probleme der Neugestaltung aufgezeigt werden. Im Blick auf die *Grenzdimension* des Organisationssystems zielt Schulentwicklung auf eine Öffnung des Systems gegenüber seiner Umwelt ab. Diese Öffnung bezieht sich zum einen darauf, dass im Kontext von Entwicklungsprojekten Kooperations- und Austauschbeziehungen mit relevanten Umwelten wie Eltern, Betrieben, Vereinen, anderen Schulen, der Gemeinde oder auch Universitäten eingegangen werden sollen. Zum anderen werden im Rahmen von Schulentwicklung externe Beratungs- und Unterstützungssysteme wie Qualitätsagenturen und Schulbehörden in Anspruch genommen, denen unter anderem auch die Aufgabe der externen Evaluation zukommt. Wesentliche Ziele dieser im Kontext von Schulentwicklung zu vollziehenden Öffnung bestehen darin, die Indifferenz gegenüber der Umwelt zugunsten des Aufbaus produktiver Umweltbeziehungen aufzugeben, eine verstärkte Rückbindung des Systems an Umwelterwartungen zu gewährleisten und blinde Flecken innerhalb der Organisation durch externe Blicke aufzudecken. Die Tendenz zum Verschluss, zur einseitigen Innenorientierung des Organisationssystems Schule, die insbesondere auf die Fragilität ihres Binnenraums bzw. ihrer operativen Basis (Interaktionssystem Unterricht) und zudem auf die Abwesenheit einer Konkurrenzsituation sowie die relative Unbehelligkeit durch die aufsichtsführenden Instanzen zurückzuführen ist, sind als ein Charakteristikum aus der Organisationsanalyse hervorgegangen. Sie machen deutlich, dass die im Kontext von Schulentwicklung angestrebte Öffnung des Systems tradierten Systemgewohnheiten zuwiderläuft. Dementsprechend kann beispielsweise Einblick durch Externe eher als Risiko und Kontrolle, denn als Unterstützung wahrgenommen werden. In der *Ressourcendimension*, in der die Kernkompetenzen der Organisation

¹³⁵ Dass im Kontext von Schulorganisationen Abstimmung und Verbindlichkeit nicht notgedrungen in einem Ausschlussverhältnis zu individueller Freiheit und Verantwortung stehen bzw. diese sogar begünstigen können, weist Kuper (2001b; 2002) auch empirisch nach: In einer Untersuchung zu strukturell unterschiedlichen Typen von Schulorganisation im Blick auf den Ausprägungsgrad und das Verhältnis der Dimensionen Verbindlichkeit, kollegiale Abstimmung und individuelle Verantwortung identifiziert er den Typ der „integrierten Schule“, in dem alle drei Dimensionen die höchste Ausprägung aufweisen.

angesiedelt sind, welche die Basis der Leistungsgenerierung bilden, setzt Schulentwicklung durch Personalentwicklung an. Hier stehen das Lernen von Personen und die Erweiterung ihrer professionellen Kompetenzen im Zentrum der Bemühungen. Schulentwicklung zielt hier insbesondere auf die adäquate und auf grundlegende Ziele der Organisation hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts abgestimmte Qualifikation des Personals ab sowie auf den professionellen Umgang mit Problemen und Belastungen des Kerngeschäfts. Aufgrund der völligen Entkopplung von Leistungen und Ressourcenzufuhr, der von der Qualität der geleisteten Arbeit unabhängigen sozialen Sicherung des Personals durch seinen Beamtenstatus und der mangelnden Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der Organisation, aufgrund derer sich Kompetenz- und Leistungsunterschiede nicht auszahlen, ist auch kontinuierliche und zudem auf die Organisationsziele abgestimmte Fort- und Weiterbildung weder selbstverständlich noch mit entsprechenden Anreizen versehen. Hier stellt sich demnach insbesondere das Problem der Motivation. In der *Strukturdimension* der Organisation Schule werden im Rahmen von Schulentwicklung sowohl eine verstärkte funktionale Differenzierung der durch ein Mehrdesselben gekennzeichneten Struktur des Kollegiums als auch eine erhöhte Integration des Lehrkörpers angestrebt. Die Differenzierung in der Strukturdimension von Schule bezieht sich zum einen auf die Stärkung der Position der Schulleitung als zentralem Verantwortungsträger im Blick auf die übergeordneten Ziele und Prioritäten und die Kohärenz des Gesamtzusammenhangs von Neuerungsinitiativen. Zum anderen wird sie durch die Einrichtung von Steuergruppen, die als koordinierende, Teilprojekte integrierende Instanz und als intermediärer Akteur fungieren, realisiert und zudem durch die Ausbildung von funktionalen Teileinheiten in der Form von Projektgruppen, Klassen-, Jahrgangs-, Fach- und Expertenteams. Integration soll im Rahmen von Schulentwicklung insbesondere durch verstärkte Abstimmung und Kooperation unter Lehrkräften sowie die Etablierung einer Feedbackkultur erzielt werden. Dass diese, auf Differenzierung und Integration abzielenden Veränderungen der Strukturdimension für die Handlungsfähigkeit des Gesamtsystems unabkömmlich sind, wurde bereits im Rahmen der Anwendung des Konzepts der Reflexion auf die Entwicklung der Organisation aufgezeigt. Gleichzeitig stellt sich eine in diese Richtung abzielende Veränderung auf dem Hintergrund der tradierten Struktur des Systems wohl als die fundamentalste dar. Denn klassischerweise ist die Strukturdimension von Schule durch eine gering funktional ausdifferenzierte Arbeitsteilung, die sich im Prinzip des Fachunterrichts realisiert, gekennzeichnet. Es herrscht ein Primat individueller Verantwortung, der in der singulären, eigenverantwortlichen und unabhängigen Arbeitsausführung begründet liegt. Aus der labilen, anstrengenden und durch hohe Erfolgsunsicherheit geprägten Grundstruktur der Arbeitsprozesse resultiert zum

einen ein Mangel an Organisationsbewusstsein des Lehrpersonals und zum anderen eine typischerweise gering ausgeprägte Kooperations-, Abstimmungs- und Austauschintensität. Die grundlegende, in der Professionstradition tief verankerte Norm der Autonomie betont die Freiheit und Individualität des Einzelnen und impliziert die Regel, sich nicht miteinander abstimmen zu müssen, sondern primär gegenüber sich selbst rechenschaftspflichtig zu sein. Zudem sind jenseits der bindenden Teilnahme an Konferenzen Kooperation und abgestimmte Vorgehensweisen nicht durch entsprechende formale, verbindlich an die Mitgliedsrolle der Lehrkräfte geknüpfte Erwartungen abgesichert. Diese hier nur knapp rekapitulierten Charakteristika der Strukturdimension machen deutlich, dass Veränderungen in dieser Dimension äußerst voraussetzungsvoll sind. Da Kooperation und Abstimmung erst langfristig Entlastung und eine Erweiterung des individuellen Handlungsspielraums mit sich bringen, ist hier vor allem ein Denken der Mitglieder in einer erweiterten Zeitperspektive erforderlich. In der *Prozessdimension* von Schule beziehen sich Schulentwicklungsinitiativen auf die Entwicklung des Unterrichts mit dem Ziel, die Unterrichtspraxis so zu optimieren, dass ein effizienteres Lernen der Schüler in allen Dimensionen erreicht wird. Unabhängig davon, ob nun Unterrichtsinhalte, Methoden, Unterrichtsreflexion oder Teamteaching den Bezugspunkt von Unterrichtsentwicklung bilden, erfordern Veränderungen in der Prozessdimension, sofern sie nicht in individuellen Einzelinitiativen, sondern in der Breite wirksam werden sollen, eine Deprivatisierung des singular betriebenen Kerngeschäfts. Das streng an persönliche Erfahrungen gebundene Unterrichtsgeschehen, innerhalb dessen ein je individueller Stil gepflegt wird, entzieht sich grundsätzlich dem direkten Zugriff. Es muss jedoch (vermittelt) der Kommunikation innerhalb des Kollegiums zugänglich gemacht werden, um auf dieser Basis zu grundlegenden Übereinkünften hinsichtlich seiner Gestaltung und der Kriterien, unter denen das operative Geschehen beobachtet und beurteilt wird, zu gelangen. Im Blick auf die *Reflexionsdimension*, welche die Ziele und Prioritäten eines Organisationssystems repräsentiert, wird Schulentwicklung durch die partizipative Entwicklung eines Schulprogramms betrieben, das als Planungs- und Entwicklungsinstrument und Handlungsprogramm für die schwerpunktmäßige Weiterentwicklung der Schule mit dem Ziel der Verbesserung der Schulqualität fungiert. Schulprogrammarbeit beinhaltet die Formulierung eines Leitbildes, das die konsensuell getragene pädagogische Grundorientierung der Organisation artikuliert. Der zudem zu erarbeitenden Vision kommt als zukunftsgerichtete Projektion und idealtypisches, internes Eigenmodell eine übergeordnete Orientierungsfunktion zu. Nach innen sollen Programm und Vision generalisierende Orientierung stiften, nach außen dienen sie der Herstellung von Transparenz hinsichtlich der Spezifität der pädagogischen Leistungen der Organisation. Auch im Blick auf die

Verständigung auf verbindlich geteilte Norme, Werte und Ziele, die auf der Grundlage der Ermittlung von Entwicklungsbedarfen mittels Evaluation im Kontext von Schulentwicklung zu formulieren sind, zeigt sich, dass derartige Reflexionsanforderungen dem Organisations-system genuin eher fremd sind. Es kennt in erster Linie äußere Zielvorgaben. Zudem hat Reflexion für das System insofern keine überlebenssichernde Funktion als eine staatliche Bestandsgarantie gilt.

Die nachstehende Tabelle 4 gibt einen zusammenfassenden Überblick über zentrale Schulentwicklungsinitiativen in den Organisationsdimensionen von Schule:

Organisationsdimensionen (Bereiche und Aktivitäten)	Schulentwicklungsinitiativen in den Organisationsdimensionen
Grenzdimension (Beziehungen zwischen System (Mitgliedern) und relevanten Umwelten)	Öffnung gegenüber dem Umfeld: -Kooperations- und Austauschbeziehungen mit relevanten Umwelten (Eltern, Betriebe, Vereine, andere Schulen, Universitäten, Gemeinde etc.), -Inanspruchnahme externer Beratungs- und Unterstützungssysteme (z.B. Qualitätsagenturen, Schulaufsicht).
Ressourcendimension (Kernkompetenzen als Basis der Leistungsgenerierung)	Personalentwicklung: Gesamtkonzept, das Personalbewirtschaftung, Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst. Personalentwicklung beinhaltet u.a.: -Fort- und Weiterbildung, -Kommunikationstrainings, -Schulleitungsberatung, -Mitarbeitergespräche, -Supervision, -Coaching u.ä.
Strukturdimension (Grundlegende Arbeitsteilung, Festlegung von Rollen, Regeln und Verantwortungen)	Funktionale Differenzierung und Integration: -Stärkung der Position der Schulleitung (als zentralem Verantwortungsträger im Blick auf die übergeordneten Ziele und Prioritäten, der Kohärenz des Gesamtzusammenhangs von Neuerungsinitiativen) -Einrichtung einer Steuergruppe (als koordinierende, Teilprojekte integrierende Instanz und intermediärer Akteur) -Ausbildung von funktionalen Teileinheiten (Projektgruppen, Klassen-, Jahrgangs-, Fach- und Expertenteams) -Verstärkte Abstimmung und Kooperation unter Lehrkräften, -Betonung der kollektiven Verantwortung, -Etablierung einer Feedbackkultur.
Prozessdimension (Arbeitsprozesse zur Generierung organisationsspezifischer Leistungen)	Unterrichtsentwicklung: Gesamtheit der systematischen Anstrengungen zur Optimierung der Unterrichtspraxis. Es kann z.B. gehen um: -Schülerorientierung, -Umgang mit Heterogenität, -Selbsterlernende Teams, -Methodentrainings, -Öffnung des Unterrichts gegenüber anderen Fächern und Lernorten, -Teamenteaching, -Evaluation des Unterrichts.
Reflexionsdimension (Ziele und Prioritäten)	Schulprogramm- und Leitbildentwicklung, Visionsarbeit: -Partizipative Entwicklung des Schulprogramm als Planungs- und Entwicklungsinstrument und Handlungsprogramm für schwerpunktmäßige, gezielte Weiterentwicklung der Schule. -Formulierung eines Leitbildes, das die konsensuell getragene pädagogische Grundorientierung artikuliert. -Erarbeitung einer Vision als zukunftsgerichtete Projektion und idealtypisches, internes Eigenmodell mit übergeordneter Orientierungsfunktion.

Tab. 4: Schulentwicklungsinitiativen in den Organisationsdimensionen

4 Wissensmanagement unter systemischem Blick

Den Gegenstand dieses Kapitels bildet das organisationale Wissensmanagement. Den ersten Schritt in Richtung der Entfaltung einer Wissensperspektive auf Organisationen bildet die Verortung von Wissensmanagement (4.1). Dabei soll dem systemischen Anspruch der Notwendigkeit einer kontextuellen Einbettung des betrachteten Gegenstandes durch eine zweifache Kontextklärung Rechnung getragen werden. Zum einen wird Wissensmanagement im Kontext der Wissensgesellschaft, durch deren Aufkommen es seine umfassende Bedeutung erlangt, verortet (4.1.1). Eine zweite Kontextualisierung bezieht sich auf den Umstand, dass Wissensmanagement keine geschichtslose Erfindung darstellt, sondern mit Vorläufer- und verwandten Konzepten in Verbindung gebracht werden kann, die im Zuge einer sich insbesondere in den 1980er Jahren vollziehenden „kognitiven Wende“ (Hilse 2000) in der Management- und Organisationstheorie entstanden sind. In diesem Rahmen gilt es insbesondere auf die enge Verbindung zwischen dem Konzept der Lernenden Organisation und dem Wissensmanagement einzugehen (4.1.2). In Folge dieser zweifachen Kontextklärung wird das organisationale Wissensmanagement selbst fokussiert. Es erfolgt eine Betrachtung des Ansatzes entlang seiner Ansatzpunkte, Ziele und Kennzeichen, um hiervon ausgehend zu einer Begriffsbestimmung von Wissensmanagement zu gelangen (4.2). Im Anschluss daran wird der Gegenstand des Ansatzes, also Wissen, welches es zu ‚managen‘ gilt, fokussiert. In diesem Rahmen werden systemtheoretische Unterscheidungen, die für das Verständnis von Wissen maßgeblich sind, eingeführt. Neben der grundlegenden Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen werden weitere Leitunterscheidungen, entlang derer sich Wissen und seine Veränderung in Organisationen beobachten lassen, eingeführt. Diese Leitunterscheidungen bilden zentrale Beobachtungskategorien, mittels derer Wissensmanagement im Anschluss an dieses Kapitel auf Schulentwicklung bezogen wird. Nach der Einführung von relevanten Leitunterscheidungen bzw. Formen des Wissens, wird auf den für das Wissensmanagement zentralen Zusammenhang von vier relevanten Wissensformen eingegangen. Den Abschluss der Betrachtungen zum Wissensbegriff bildet ein Fazit, in dem grundlegende Momente des Wissensverständnisses rekapituliert und im Anschluss daran Restriktionen aufgezeigt werden, die sich aus diesem Verständnis im Blick auf klassische Vorstellungen von Management ergeben (4.3). Der darauf folgende Abschnitt hat die Darstellung zweier Wissensmanagementmodelle zum Gegenstand. Da der übergreifende Ansatz des systemischen Wissensmanagements von Willke (2004; 2001a), dem sich die Verdeutlichung der gesellschaftlichen Einbettung des Themas Wissensmanagement und die Betonung der Gleichwertigkeit der personalen und or-

organisationalen Ebene im Kontext von Wissensmanagement verdanken, bereits sämtliche Abschnitte des Gesamtkapitels durchzieht, wird in diesem Rahmen darauf verzichtet, ihn erneut im Sinne eines expliziten Modells vorzustellen. Stattdessen werden zwei Modelle aufgegriffen, die insofern auch systemische Momente aufweisen, als sie sowohl die Ebene der Person als auch die der Organisation berücksichtigen und zudem primär auf indirekte Formen der Intervention im Sinne von Kontextsteuerung setzen. Zudem betonen beide Modelle weniger die technische und manageriale Komponente des Wissensmanagements und rücken dafür stärker die personale sowie die soziale Dimension in den Blick. Das zuerst dargestellte Modell von Nonaka und Takeuchi (1997) erhält seine Bedeutung dadurch, dass es als Pionieransatz auf dem Gebiet des Wissensmanagements gilt, dem nach wie vor große Aufmerksamkeit in der Wissensmanagementdiskussion zukommt (4.4.1). Das zweite Modell von Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach (1999) ist pädagogisch-psychologisch¹³⁶ fundiert und fokussiert dementsprechend insbesondere psychologische Aspekte des Umgangs mit Wissen in Organisationen, die in anderen Ansätzen weitestgehend unberücksichtigt bleiben (4.4.2). Zum Abschluss des Kapitels wird die praktische (Umsetzungs-) Ebene des Wissensmanagements fokussiert. In diesem Rahmen wird eine Auswahl an Methoden, die im Wissensmanagement zum Einsatz kommen, vorgestellt (4.5).

4.1 Verortung von Wissensmanagement

Für eine Einführung in das organisationale Wissensmanagement ist die Klärung des Kontextes, in dem dieser Ansatz zu verorten ist, erforderlich. Die umfassende Bedeutung des Managements von Wissen, für das die Organisation einen wichtigen Bezugspunkt unter anderen bildet, kann nur vor dem Hintergrund seiner gesellschaftlichen Relevanz angesichts des Aufkommens einer Wissensgesellschaft verdeutlicht werden (siehe Heidenreich 2000). Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse sind zudem wesentliches Argument dafür, Wissensmanagement nicht nur als Modeerscheinung innerhalb der Betriebswirtschaftslehre anzusehen ist (siehe Willke 2001a: 289-338; Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 6ff.). Eine zweite Kontextklärung bezieht sich auf die Tatsache, dass sich Wissensmanagement im Umfeld von Ansätzen zur praktischen Gestaltung und theoretischen Modellierung von Organisationen nicht etwa als geschichtslose Erfindung erweist, sondern mit Vorläufer- bzw. verwandten Konzepten in Verbindung gebracht werden kann, die im Zuge einer sich insbesondere in

¹³⁶ Auf die Unterrepräsentiertheit dieser Disziplinen im Kontext von Wissensmanagement verweist Malik: „Die Wissenschaften, die sich am intensivsten mit dem befassen, was man als Wissensmanagement bezeichnen könnte, werden in der Literatur am wenigsten beachtet. Es sind die Pädagogik, die Lern- und Kognitionspsychologie, die Neurowissenschaften und die Philosophie“ (Malik 2007: 177f.).

den 1980er Jahren vollziehenden „kognitiven Wende“ (Hilse 2000) in der Organisations- und Managementtheorie entstanden sind. Neben einer knappen Skizze des gemeinsamen Kerns der aus dieser kognitiven Wende resultierenden Ansätze gilt es in diesem Rahmen insbesondere den Zusammenhang zwischen dem Konzept der Lernenden Organisation und dem Wissensmanagement zu erläutern.

4.1.1 Wissensmanagement im Kontext von Wissensgesellschaft

Wissensmanagement ist untrennbar mit der Wissensgesellschaft verbunden, weil es eine Antwort auf die Erfordernisse derselben ist. Hieraus erklärt sich, weshalb der Rede über Wissensmanagement eine Skizze der Wissensgesellschaft voranzustellen ist.

Bereits in den 1960er/70er Jahren wurde von Wissenschaftlern der Wandel zu einer Gesellschaft beschrieben, in der Wissen einen Bedeutungszuwachs erfährt und zu den ursprünglichen Produktionsfaktoren einer Industriegesellschaft hinzutritt: So sprach beispielsweise der amerikanische Soziologe Robert Lane 1966 als erster in einem Artikel der *American Sociological Review* von einer „*knowledgeable society*“. Der amerikanische Ökonom Peter Ferdinand Drucker skizzierte in seinem 1969 veröffentlichten Werk „*The age of discontinuity*“ gesellschaftliche Veränderungen, innerhalb derer die Ressource Wissen einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Die Popularisierung des Konzepts einer Gesellschaft, die auf Wissen basiert, geht schließlich auf den amerikanischen Soziologen Daniel Bell und sein 1973 erschienenes Werk „*The coming of post-industrial society*“ zurück. Mit ihren Vorläufern wie etwa der Theorie der Postindustriellen Gesellschaft darf die Theorie der Wissensgesellschaft jedoch deshalb nicht verwechselt werden, weil sie nicht deren Weltanschauung der ‚Wissenschaftsgläubigkeit‘ teilt (siehe Stehr 1998: 17). So prophezeite etwa Lane in den 1960er Jahren eine Gesellschaft, innerhalb derer das wissenschaftliche Wissen einen Bedeutungszuwachs erfahren und eingesetzt werden würde, um die Bilder vom Menschen und der Gesellschaft wissenschaftlich zu durchdringen und auf diese Weise deren Entwicklung forschungsgeleitet gestalten zu können (siehe Gruber 2002: 3). Was die Theorie der Wissensgesellschaft mit ihren Vorgängern eint, ist die Annahme, dass Wissenschaft und Technik eine wachsende Bedeutung erlangen, nicht jedoch der Glaube an die unbeschränkte Macht wissenschaftlichen Wissens und die unbegrenzte Machbarkeit der Gesellschaftsstruktur (siehe Stehr 1998: 17). Auch die bislang als Kennzeichen der Moderne geltende exklusive Zuständigkeit des Wissenschaftssystems für die Erzeugung, Beurteilung, Kanonisierung und Revision des erzeugten Wissens wird im Rahmen des Konzepts der Wissensgesellschaft als sich in zunehmender Auflösung befindend beschrieben. Es wird hingegen vielmehr von einer polyzentrischen, sich

über die verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme erstreckenden Produktion von Wissen ausgegangen (siehe Willke 1998a: 164f.; Grossmann, Heimerl, Heller & Scala 1997: 45).

Für eine Skizze der Wissensgesellschaft lassen sich in Anlehnung an Willke (2001a: 1-6 u. 19-38; 2001b) der Wandel gesellschaftlicher Strukturen sowie drei Faktoren anführen, aus deren Zusammenwirken sich eine neue Konstellation ergibt, die mit dem Strukturwandel im Zusammenhang steht. Die drei Faktoren sind intelligente Organisation und intelligente Güter sowie Wissensarbeit. Erstere nehmen einen immer höheren Stellenwert ein, wobei Wissensarbeit ihre Grundlage bildet. Auf diese Kennzeichen der Wissensgesellschaft,

- den *Strukturwandel*,
- den Faktor *intelligente Güter*,
- den Faktor *intelligente Organisation* und
- den Faktor *Wissensarbeit*

soll im Folgenden im Einzelnen eingegangen werden. Den Abschluss der Ausführungen zur Wissensgesellschaft bildet eine Abgrenzung der Wissens- gegenüber der Informationsgesellschaft.

Strukturwandel: Diejenigen Autoren, welche Wissensmanagement im Kontext der Wissensgesellschaft verorten, verdeutlichen in ihren Aussagen zur Wissensgesellschaft insbesondere den Strukturwandel der westlichen Industrienationen, der vor allem im Zuge von Globalisierung, weltweiter Vernetzung und Digitalisierung sowie durch die Verlagerung der üblichen Massenproduktion in Billiglohnländer verstärkt wird (siehe z.B. Willke 2004; 2001a; 2001b; Gruber 2002; Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000). Diesem Strukturwandel widmet sich die in Anlehnung an Drucker (1969) und Bell (1973) entwickelte, soziologisch begründete Theorie von Wissensgesellschaften, die Nico Stehr in seinem Werk „*Arbeit, Eigentum und Wissen*“ (1994) entfaltet. Stehrs zentrale These lautet, dass es durch die Transformationsprozesse der ökonomischen Struktur moderner Gesellschaften zu einer Verschiebung in der relativen Bedeutung der herkömmlichen Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit kommt (siehe Gruber 2002: 3). Dem Produktionsfaktor Wissen kommt dabei eine bisher nicht bekannte Bedeutung zu (siehe Stehr 1994: 294). Der Strukturwandel besteht also darin, dass Wissen im Kontext der Wissensgesellschaft zum primären Produktionsfaktor wird und die herkömmlichen Produktionsfaktoren (Land, Rohstoffe, Kapital und Arbeit) zunehmend überflügelt. Wissensabhängige Wirtschaftssektoren treten im Zuge dieses Wandels stärker in den Vordergrund. Mit dem Wandel der gesellschaftlichen Strukturen hängen drei Faktoren zusammen, aus deren Zusammenwirken sich – wie oben bereits erwähnt – eine neue Konstellation ergibt (siehe hierzu Willke 2001a: 1-6 u. 19-38; 2001b).

Intelligente Güter: Als intelligente Güter werden zum einen *Produkte* bezeichnet, in die zunehmend mehr Intelligenz eingebaut ist, wie zum Beispiel Mikrochips in technischen Geräten, Sensoren in TetraPacks, intelligente Textilien in Jacken oder Biotechnologie. Im Falle derartiger Produkte liegt der Wert für den Abnehmer in der Intelligenz des Produkts. So kauft man beispielsweise ein Mobiltelefon nicht wegen des Plastiks, das in ihm verarbeitet wurde, sondern aufgrund seiner Funktionen, die auf Mikrochips angelegt sind. Neben intelligenten Produkten fallen unter intelligente Güter auch intelligente *Dienstleistungen*, für die ebenfalls eine Zunahme zu verzeichnen ist. Intelligente Dienstleistungen existieren zum Beispiel in Form von Coaching, das auf der Grundlage eines großen Wissens- und Erfahrungshintergrunds durchgeführt wird, in Gestalt von weltweit operierenden und vernetzten Beratungsfirmen oder auch in der Form von intelligenten Kundendatenbanken, die auf Sonderwünsche reagieren. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Produkte und Dienstleistungen immer stärker auf Expertise aufbauen, sind Organisationen angesichts dieses Trends dazu angehalten, sich in Richtung intelligenter Organisationen zu entwickeln und zu verändern (siehe Willke 2004: 57-59; 2001a: 19-38; 2001b).

Intelligente Organisation: Mit intelligenter Organisation ist ein neuer Typus von Organisation beschrieben, der die klassische industrielle Form der Organisation ablöst. Letztere hat ihren Ausgangspunkt im *Taylorismus* bzw. dem durch Taylor (1919) begründeten „Scientific Management“ und dem *Fordismus*. Das Scientific Management ist durch präzise Anleitung (one-best-way-Prinzip), hohe Arbeitsteilung, leistungsabhängige Vergütung sowie die wissenschaftlich angeleitete Trennung von Arbeitsplanung und Arbeitsausführung als organisationsstiftendes Prinzip gekennzeichnet. Die Merkmale des Fordismus sind Massenproduktion durch Mechanisierung (Fließbandarbeit, Standardisierung von Bauteilen), tayloristische Produktionsverfahren und Arbeitsteilung.

Der *klassischen industriellen Organisation* lag eine Vorstellung von Organisation im Sinne einer Maschine zugrunde: Taylor konzipierte Fabriken als Maschinen und die Funktion von Arbeitern analog zu der von Maschinenteilen. „Das Ideal des ‚wissenschaftlichen‘ Managements war, die Mechanik der Arbeitsabläufe so zu planen und zu kontrollieren, dass – möglichst kleinteilig – wohldefinierte Arbeitseinheiten ‚rational‘ zu umfassenderen Prozessen zusammengesetzt werden konnten“ (Simon 2007a: 12f.). Über die klare Definition und Standardisierung der an einem bestimmten Arbeitsplatz zu realisierenden Aufgaben sollte die vollkommene Austauschbarkeit der Personen, die diese Arbeit auszuführen hatten, gewährleistet werden (siehe ebd.). Durch die Mechanisierung der Arbeit und die Schaffung von Fabriken erfolgte eine ideelle Entkopplung von Personen und ihren Handlungen. Aus dem einge-

henden Studium von Arbeitsabläufen wurden Rationalisierungen abgeleitet wie insbesondere die von Ford eingeführte Fließbandproduktion mit ihrer Produktivitätssteigerung. Charakteristisch für diese Form der Organisation war die Trennung von Entscheidung und Ausführung, also die Entkopplung von Kopf- und Handarbeit unter Nutzung wissenschaftlicher Expertise (siehe Wetzel & Adernold 2009: 65).

Gegenüber der klassischen industriellen Organisation zeichnet sich die *intelligente Organisation* dadurch aus, dass ihre gesamte Operationsweise an jedem Punkt auf Expertise, auf erfahrungsbasiertem Wissen beruht und dass in ihr deutlich wird, dass dieses Wissen relevanter ist als Rohstoffe oder Materialien oder die Organisation der Prozesse. Wissen wird in intelligenten Organisationen zum primären Produktionsfaktor gegenüber den herkömmlichen Produktionsfaktoren wie Land, Arbeit und Kapital (siehe Willke 2004: 57-59; 2003; 2001a: 19-38; 2001b). Begründet liegt dies in besonderer Weise in neuen Produkten und Dienstleistungen, also den intelligenten Gütern wie sie oben bereits skizziert wurden.

Wissensarbeit: Nicht nur Organisationen unterliegen einem Wandel, sondern auch der Typus von Arbeit verändert sich. Dabei lässt sich ein Weg nachzeichnen, der von der klassischen Industriearbeit (z.B. am Fließband) mit dem Umweg über die Informations- und Dienstleistungsarbeit hin zur Wissensarbeit verläuft (siehe Willke 1998a).¹³⁷ Zwar beruhen alle Berufe in irgendeiner Weise auf Wissen, Wissen stellt eine anthropologische Größe dar. Sowohl in Bezug auf berufliche Tätigkeiten als auch in sämtlichen anderen Bereichen des menschlichen Handelns spielte Wissen stets eine Rolle (siehe Stehr 1998: 24). Die Berufsgruppe der Wissensarbeiter zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass sie damit beschäftigt ist, „(...) Wissen – genauer gesagt Wissen über Wissen – zu erlangen, zu manipulieren, zu organisieren und zu vermitteln (...). Ausübung des Berufs und Konsumierung seines Endprodukts beruhen auf ein und demselben Faktor: dem Faktor Wissen“ (Stehr 1998: 42). Drucker (1993) beschreibt die Entwicklung hin zur Wissensarbeit in drei historischen Stufen (siehe auch Roehl 2002: 27f.):

- Im 18. Jahrhundert basierte das ökonomische System auf der Entwicklung neuer Techniken, es bestand aus Maschinen und Fabriken. In dieser Zeit wurde Wissen auf Werkzeuge, Produkte und Prozesse angewendet.

¹³⁷ Das Aufkommen des „knowledge worker“ beschrieb Drucker bereits Ende der 1960er Jahre: „The knowledge worker’s demands are much greater than those of the manual worker and are indeed quite different (...). Knowledge workers also require that the demands be made on them by knowledge rather than by people (...). Knowledge, therefore, has to be organized as a team in which the task decides who is in charge, when, for what, and for how long“ (Drucker 1969: 270f.).

- Auf der zweiten Stufe wurde durch die Arbeitsplatzstudien im Scientific Management Frederick Taylors die Relevanz von Wissen für Arbeit augenfällig. Hier erfolgte erstmalig eine systematische Anwendung von Wissen auf Arbeit.
- Auf der dritten Stufe des historischen Prozesses wird Wissen selbst zum Gegenstand der Berufsausübung. „Das typische Endprodukt des Wissensberufes ist offenbar Wissen und nicht irgendein technisches Machwerk (...). Für Experten, Berater und Ratgeber ist Wissen unmittelbare Produktivkraft“ (Stehr 1998: 42f.).

Die Zunahme an wissensfundierte Berufen und damit der Wandel der Industrie- zu einer Wissensgesellschaft kann zum einen damit begründet werden, dass berufliche Qualifikation und berufliches Wissen beachtlich zugenommen haben und auch das Berufsleben des Menschen heutzutage wesentlich länger ist. Das drückt sich in der heute typischen längeren Ausbildungszeit aus: „Die Anzahl der in Schulen, Lehren, Hochschulen und Universitäten verbrachten Ausbildungsjahre ist nach dem Zweiten Weltkrieg und in jüngster Zeit drastisch gestiegen“ (Stehr 1998: 28). Neben der Veränderung der Angebotsseite auf dem Arbeitsmarkt in Form der Zunahme an wissensfundierte Berufsqualifikationen, weist Stehr (1998) darauf hin, dass die vermehrte Inanspruchnahme von Experten, Beratern und Ratgebern aber auch als Reaktion auf tiefgreifende Veränderungen in der sozialen Struktur der Gesellschaft gelesen werden kann: Viele Handlungszusammenhänge sind von wachsender Rationalisierung, sozialer Differenzierung und Zergliederung der Gesellschaft gekennzeichnet. Das heißt, die Gesellschaft wird komplexer und damit undurchsichtiger. Entscheidungen darüber, wie Alltagsprobleme am besten zu lösen sind, können infolgedessen nur über den ‚Umweg‘ der Inanspruchnahme von Expertenwissen gefällt werden (siehe ebd. 1998: 28f.).

Zu den klassischen Professionen der Wissensarbeit zählen beispielsweise Ärzte, Anwälte, Lehrer und Forscher mit ihren jeweiligen wissensbasierten Dienstleistungen. Aktuell ist in Gestalt von Marketingfachleuten, Designern, Entwicklern, Beratern und Psychologen eine drastische Erweiterung des Feldes von Wissensarbeit zu verzeichnen. Mit dem Begriff Wissensarbeit werden Tätigkeiten versehen, die sich dadurch auszeichnen, dass das zu ihrer Ausübung erforderliche Wissen nicht einmal im Leben erworben und dann angewendet wird. Wissensarbeit in der Wissensgesellschaft bedeutet (siehe Willke 2004: 21),

- dass das relevante Wissen kontinuierlich revidiert wird;¹³⁸

¹³⁸ Aus der andauernden Revisionsbedürftigkeit des Wissens ergibt sich das Erfordernis des „Lebenslangen Lernens“, dessen Bewältigung Reinmann-Rothmeier und Mandl (2000b) wiederum mit personalem Wissensmanagement im Sinne einer individuellen Kompetenz in Verbindung bringen.

- dass das relevante Wissen nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird im Sinne eines Wissens ohne Gewissheit (siehe ebd. 2001b);
- dass Wissen untrennbar mit Nichtwissen¹³⁹ gekoppelt ist (siehe ebd. 2004: 51-54).

Schon das, was Aristoteles betrieben hat, kann als Wissensarbeit bezeichnet werden, wobei heute eine neue Komponente hinzutritt und zwar die Zusammenarbeit von Spezialisten im Team. Die Anforderung besteht darin, nicht allein Spezialist auf seinem Fachgebiet zu sein, sondern auch zu wissen, was um einen herum geleistet wird, damit die Organisation funktioniert. Wissensarbeit hat heute vielmehr zwei Komponenten, die personale und die organisationale Intelligenz (siehe Willke 2004: 57-59; 2001a: 19-38; 2001b). Der neue Faktor von Wissensarbeit beruht demnach auch auf der Berücksichtigung und Arbeit an der Intelligenz der Organisation, die in systemtheoretischer Perspektive

„(...) vor allem in ihren internen Kommunikations- und Handlungsstrukturen verankert ist, in ihrer Art und Weise Entscheidungen zu treffen, in der Kooperation unterschiedlicher Funktionsgruppen und Organisationseinheiten, in den (...) Formen interner Informationsgewinnung sowie den kulturell verfestigten Deutungsmustern und Normen. Das Lernen von Personen, auch wenn es sich um viele oder einflussreiche Mitglieder von Organisationen handelt, bewirkt noch nicht automatisch eine Entwicklung des sozialen Systems. Die Qualifizierung von Personen ist zwar eine notwendige und wichtige Bedingung (...), aber keine hinreichende“ (Grossmann, Heimerl, Heller & Scala 1997: 47).

Wesentliche personale Qualifikationen in der Wissensgesellschaft sind Grossmann zufolge, die Fähigkeit „(...) sich in komplexen Organisationen zurechtzufinden, Verständnis für die Entwicklungsbedingungen von sozialen Systemen zu erwerben [und] an der Gestaltung von Arbeits- und Entscheidungsprozessen in Organisationen teilzunehmen“ (Grossmann 2002: 233; eckiger Klammerzusatz K.H.).

Insgesamt kann demzufolge von Wissensarbeit erst dann die Rede sein, wenn zum einen auf der Ebene der Profession hoch professionell an der Produktion von und dem Umgang mit Symbolen gearbeitet wird und zum anderen auch auf der organisationalen Ebene, also in der Organisierung der Wissensarbeit, Expertise eingebaut ist. Die Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderung, den Bereich der Wissensarbeit auszudehnen, hängt demnach nicht nur vom Individuum, sondern auch vom Lernen der Organisation ab. Organisationen in der Wissensgesellschaft müssen kollektive Intelligenz, Lernbereitschaft und Innovationsfähigkeit mit

¹³⁹ „Die Entdeckung neuer Unbestimmtheiten ist im Mittel immer größer als die Konstruktion von abgesicherten, bestätigten Wissensbeständen. Nach diesem Gesetz bezeichnet der Begriff Wissensgesellschaft eine Gesellschaft, die in ständig wachsendem Maß über den Umfang und die Ebenen ihres Nichtwissens lernt“ (Krohn 1997: 69). „Nichtwissen steht nicht am Anfang einer technologischen Erprobung, sondern wird im Verlauf der Implementation erarbeitet. Die Auflösung des Nichtwissens in bearbeitbare Probleme und machbare Lösungen ist verbunden mit der Erzeugung neuen Nichtwissens“ (ebd.: 84).

sich bringen. Wissensmanagement bildet im Blick auf Realisierung dieser Anforderungen einen kritischen Baustein (siehe Willke 2004: 57-59; 2001a: 19-38; 2001b).

Abgrenzung der Wissens- gegenüber der Informationsgesellschaft: Da lange Zeit die Informationsgesellschaft ein prominentes Beschreibungsmuster der modernen Gesellschaft war, das mittlerweile von der Skizzierung unserer Gesellschaft als wissensbasiert abgelöst wurde, ist eine Abgrenzung erforderlich, zumal der Wandel von der Informations- zur Wissensgesellschaft auch ein Umdenken impliziert (siehe Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 6f.). Die Informationsgesellschaft wurde 1948 von Norbert Wiener postuliert; bei ihr steht die Technologie im Mittelpunkt, weil sie auf Informations- und Kommunikationstechnologie basiert. Ihre Triebkräfte sind somit vor allem wirtschaftlicher und technischer Natur, da Information als ökonomische Ressource erachtet wird und sich ihre Entwicklung dem Aufkommen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien verdankt. Laut des UNESCO World Reports „Towards Knowledge Societies“ von 2005 schließt der Begriff der Wissensgesellschaft die mit der Informationsgesellschaft verbundenen technischen und wirtschaftlichen Implikationen zwar ein, macht darüber hinaus aber deutlich, dass heutige Gesellschaften lernende Gesellschaften sind, die lebenslanges Lernen erfordern und sich der resultierenden sozialen Folgen für Alltag, Bildung und Erziehung sowie Beruf nicht nur bewusst sind, sondern diese auch gestalten (siehe UNESCO 2005: 185). Gegenüber der Informationsgesellschaft rücken mit der Wissensgesellschaft der Mensch und seine Fähigkeiten und Werte stärker in den Blick. Denn Wissen ist – wie im Rahmen der weiteren Ausführungen noch zu zeigen sein wird – nicht gleich Information und Informations- und Kommunikationstechnologie reicht für die Erfordernisse der Wissensgesellschaft nicht aus. Für intelligente Güter sind vielmehr der Mensch, seine Erfahrung und sein implizites Wissen besonders bedeutsam (siehe Mandl & Reinmann Rothmeier 2000: 6f.).

Abschließend ist im Blick auf die Implikationen der Wissensgesellschaft festzuhalten, dass der Umstand, dass die Ressource Wissen im Kontext dieses Gesellschaftstyps als die bedeutendste erachtet wird, nicht gleich zu setzen ist mit dem Ansinnen, Wissen allein aus ökonomischen Interessen heraus und um jeden Preis zu nutzen. Viele Vertreter des Wissensmanagementansatzes warnen vielmehr vor einem derartigen Missverständnis, plädieren für einen verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit dieser Ressource und erachten eine neue Kultur des Umgangs mit Wissen als erforderlich für die Wissensgesellschaft (siehe z.B. Willke 2004: 67-70; Reinmann-Rothmeier 2001: 17; Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 7).

4.1.2 Wissensmanagement im Kontext kognitiver Organisationsansätze

Nachdem der gesellschaftliche Kontext geklärt wurde, vor dessen Hintergrund das Management von Wissen seine Bedeutung erlangt, soll – wie einleitend angekündigt – im Folgenden eine zweite Kontextklärung vorgenommen werden. Diese bezieht sich darauf, dass Wissensmanagement im Umfeld von Ansätzen zur praktischen Gestaltung und theoretischen Modellierung von Organisationen mit Vorläufer- bzw. verwandten Konzepten in Verbindung gebracht werden kann, die im Zuge einer „kognitiven Wende“ in der Organisations- und Managementtheorie entstanden sind.

Mit dem Begriff der „kognitiven Wende“ (Hilse 2000) wird die Hinwendung der Organisations- und Managementtheorie zu kognitiven Phänomenen beschrieben. Diese vollzog sich insbesondere in den 1980er Jahren und geht in ihren Ursprüngen auf entscheidungstheoretische Ansätze der Organisationstheorie (March & Simon 1958; Cyert & March 1963) zurück, in denen der Einfluss des Umgangs mit Informationen auf organisationale Entscheidungs- und Problemlöseprozesse untersucht wurde. Zentrale Einflussquellen der kognitiven Sicht auf Organisationen bildeten die interpretative Soziologie, die Systemtheorie sowie die kognitive Psychologie. So wurden im Rahmen der sich entwickelnden Forschung zum „Organizational Behavior“ beispielsweise Konzepte aus der kognitiven Psychologie (wie Schema- und Attributionstheorien und Theorien zum Entscheidungsverhalten) aufgegriffen und direkt auf den organisationalen Kontext übertragen. Ziel war es, Erklärungen und Vorhersagen zum Verhalten *von* und *in* Organisationen zu treffen und zudem das Verhalten auf dieser Kenntnisgrundlage auch steuern zu können. Aus den je spezifischen Theorietraditionen der zentralen Einflussquellen auf die kognitive Sichtweise auf Organisationen erwachsen durchaus unterschiedliche Verständnisse von Organisation und Kognition (siehe Hilse 2000: 123-130). So bedingt der Einfluss der kognitiven Psychologie in Gestalt von Informationsverarbeitungsansätzen und Social-Cognition-Forschung ein Verständnis von Organisation als informationsverarbeitendes Gebilde (Gehirn)¹⁴⁰ und eine Auffassung von Kognitionen als Abbilder der

¹⁴⁰ Morgan (1986) betrachtet Organisationen als informationsverarbeitende, kommunizierende und entscheidungstreffende Systeme, die sich in einer hochkomplexen Umwelt bewegen. Damit weisen Organisationen auf einer anderen Abstraktionsebene ähnliche Funktionen wie das menschliche Gehirn auf, weshalb einige Organisationstheoretiker (Morgan 1986; Sandelands & Stablein 1987; Weick & Roberts 1993) versuchten, Funktionsweisen des menschlichen Gehirns auf die Organisation als Ganzes zu übertragen. Organisatorische Prozesse, die sich bisher der Beobachtung und Erklärung entzogen haben, sollten auf diese Weise zugänglich werden. Den Ausgangspunkt einer solchen Betrachtungsweise bilden die Verhaltensweisen von Organisationsmitgliedern, die – analog zu den Neuronen des Gehirns – in Beziehung zu Verhaltensweisen anderer Organisationsmitglieder stehen. Im Zeitablauf wiederkehrende Verhaltensmuster oder „patterns of behavior“ verkörpern in dieser Sichtweise – ähnlich der neuronalen Struktur des Gehirns – die Intelligenz einer Organisation (siehe Romhardt 1998: 53).

Wirklichkeit oder subjektive Repräsentationen (z.B. individuelle Attributionsmuster, subjektive Theorien). Aus der interpretativen Soziologie (siehe Wollnik 1993), innerhalb derer der soziale Konstruktivismus (Giddens 1988; Berger & Luckmann 1969) sowie der Sensemaking-Ansatz (Weick 1995) anzusiedeln sind, resultiert die Auffassung von Organisation als kollektive Sinnkonstruktion. Kognitionen werden hier als sozial konstruierte, geteilte kulturelle Werte, Grundannahmen, Visionen etc. konzipiert. Schließlich implizieren die Einflüsse der neueren Systemtheorie (Luhmann 1984; 2000; Willke 2005; 2006; Simon 2007a; Baecker 1999; Probst 1978) mit ihren Selbstorganisations- und Autopoiesiskonzepten eine Sichtweise auf Organisation als selbstorganisierendes System, dessen Kognitionen sich in systemischen Regeln, Routinen und Handlungsmustern manifestieren.

Insgesamt lässt sich die kognitive Wende in der Organisations- und Managementtheorie in Analogie zur kognitiven Wende, die sich in den 1960er Jahren in den Sozialwissenschaften (vornehmlich in der Psychologie, aber partiell auch in der Soziologie) vollzog, verstehen. Als kleinster gemeinsamer Nenner der aus ihr resultierenden Ansätze kann die Abkehr von behavioristisch-situativen Erklärungsmustern, die sich auf das ‚äußere‘, beobachtbare organisationale Verhalten beziehen, angeführt werden (siehe Hilse 2000: 123). Organisationales Verhalten, welches zuvor als black-box konzipiert wurde, wird nunmehr daraufhin untersucht, was sich zwischen stimulus und response in der Organisation abspielt, denn das Verhalten der Organisation wird nicht mehr im Sinne eines bloßen Reflexes auf Umweltreize verstanden (siehe Schneider & Angelmar 1993: 347). In kognitiven Ansätzen wird die Organisation in ihrer Gesamtheit als kognitives und interpretatives System verstanden, was unter anderem in Metaphern und Konzepten wie „Organizational Mind“ (Weick & Roberts 1993), „Sensemaking in Organizations“ (Weick 1995) und „Organizational Learning“ (Argyris & Schön 1978; Senge 1990) zum Ausdruck kommt (siehe Hilse 2000: 123).

Insbesondere zwischen dem Konzept der Lernenden Organisation (Simon 1957; Argyris & Schön 1978; Hedberg 1981; Levitt & March 1988; Senge 1990; Schein 1992; Probst & Büchel 1998) als ein Resultat der oben beschriebenen kognitiven Wende und dem Wissensmanagement besteht eine enge Verbindung. Zunächst lässt sich dafür der basale Zusammenhang anführen, dass Lernen der Prozess und Wissen das Produkt von Lernprozessen ist (siehe Willke 2004: 48; 2001a: 39). Wissen und Lernen weisen eine Angewiesenheit aufeinander bzw. eine beiderseitige Bedingtheit auf, aufgrund derer es nicht möglich bzw. sinnvoll erscheint, sie getrennt voneinander zu betrachten. Luhmann skizziert diesen Umstand wie folgt:

„Man muss wissen, um Wissen lernen zu können. Lernen erfordert also eine offene Kombination von festzuhaltendem und zu änderndem Wissen (...). Auch der Fall, dass man Nichtwissen transformiert, fällt unter diesen Lern- und Wissensbegriff. Jede Weltsicht ist komplett. Auch der Erwerb von Wis-

sen, wo vorher nichts war, erfordert deshalb die Umstrukturierung einer vorhandenen Wissenslage“ (Luhmann 1984: 447f.).

Auf den Zusammenhang zwischen Wissensmanagement und organisationalem Lernen Bezug nehmend halten Büchel und Probst fest: „Essentially, organizational learning is the process perspective of developing organizational knowledge“ (ebd.: 2000: 7). Über die Verbindung, die Wissensmanagement und Organisationslernen aufgrund des basalen Zusammenhangs zwischen Lernen und Wissen aufweisen, hinaus kann das Konzept der Lernenden Organisation¹⁴¹ zudem als Vorläufer von Wissensmanagement betrachtet werden (siehe Willke 2001a; Möller 2006). Die enorme Aufmerksamkeit, die dem Thema organisationales Lernen während der 1980er und 1990er Jahre in der Organisations- und Managementforschung zukam, ist insbesondere auf den zusehends größer werdenden Veränderungsdruck zurückzuführen, dem Organisationen ausgesetzt sind und vor dessen Hintergrund organisationale Lernfähigkeit zum entscheidenden Wettbewerbsvorteil avanciert (siehe Büchel & Probst 2000: 3). Bei dem interdisziplinär genutzten Begriff der Lernenden Organisation handelt es sich jedoch keineswegs um einen einheitlichen Terminus, ebenso wenig existiert eine einheitliche Theorie zur Lernenden Organisation (siehe Büchel & Probst 2000; Wiegand 1996).¹⁴² „Der gemeinsame Kern verschiedener Definitionen zum organisationalen Lernen besteht darin, dass es dabei um das Lernen von Organisationen als Entitäten geht – im Gegensatz zum Lernen *in* Organisationen durch die Organisationsmitglieder“ (Reinmann 2009: 50). Insbesondere in der organisationssoziologischen Literatur herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass Organisationen auf Basis der Installation systemischer Lernprozesse eigenständig lernen können, wobei die systemischen Lernprozesse nicht unabhängig, aber getrennt vom Lernen der Organisationsmitglieder arbeiten (siehe Willke 1998b: 294). Auf Basis einer Analyse der Literatur zum organisationalen Lernen liefert Pawlowsky eine zusammenfassende Definition, nach der organisationales Lernen einen Prozess darstellt,

„(...) der eine Veränderung der Wissensbasis der Organisation beinhaltet, der im Wechselspiel zwischen Individuen und der Organisation abläuft, der in Interaktion mit der internen und/oder externen

¹⁴¹ Zur Kritik des Konzepts der Lernenden Organisation siehe Kühl (2000).

¹⁴² Zu dem ab Mitte der 1990er Jahre zunehmend steigenden Interesse am Wissensmanagement scheint auch die Unzufriedenheit bzw. Uneinigkeit im Forschungsfeld „Organisationales Lernen“ beigetragen zu haben. So kommt Wiegand (1996) in seiner Analyse von organisationalen Lernprozessen zu dem Schluss, dass trotz nahezu zwanzigjähriger Diskussion um Konzepte des organisationalen Lernens immer noch stark differierende Auffassungen herrschten im Blick auf (1) die Definition und (2) die Ergebnisse, Inhalte und Einflussfaktoren organisationalen Lernens, (3) die Konzipierung von Lernebenen, (4) die Interaktion zwischen den Lernebenen Interaktion, Gruppe und Organisation, (5) die Effektivität und (6) die einzelnen Prozesse und Formen organisationalen Lernens.

Umwelt stattfindet, der durch Bezugnahme auf existierende Handlungstheorien in der Organisation erfolgt und zu einer Systemanpassung der internen bzw. an die externe Umwelt und/oder zu erhöhter Problemlösefähigkeit des Systems beiträgt“ (Pawlowsky 1992: 204).

Im Blick auf die Diskussion um die Lernende Organisation besteht nach Faulstich (1998: 163-174) eine Kernfrage darin, wie organisationales Lernen gefördert werden kann, welche Instrumente zu dessen Realisierung beitragen können. Wissensmanagement zeichnet sich durch seinen instrumentellen Charakter aus und kann sowohl als Bestandteil als auch im Sinne eines Realisierungsinstruments der Lernenden Organisation betrachtet werden (siehe Willke 2004: 59ff.; Rosenstiel 2000: 144-147; Probst 2001).

„While organizational learning primarily aims to identify the underlying processes of learning by clarifying critical issues like the content, agents and levels of learning, knowledge management takes a proactive role of explicitly providing guidelines for active intervention into the organization's knowledge base“ (Büchel & Probst 2000: 9).

Das Konzept der Lernenden Organisation bildet deshalb eine wichtige Voraussetzung der Wissensperspektive auf Organisationen, weil mit ihm erkannt wurde, dass Organisationen nicht nur Wissen verarbeiten, sondern auch lernen müssen und dass das Lernen der Mitglieder nicht ausreicht, sondern auch auf der Ebene der Organisation eingebaut werden muss (siehe Willke 2001a). Den Beitrag des Wissensmanagements zur Entwicklung einer Lernenden Organisation skizziert Reinmann wie folgt:

„Je besser es eine Organisation versteht, mit ihren Wissensressourcen umzugehen und ihre Wissensträger im Aufbau wissensrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zu unterstützen, umso leichter kann sie auf Veränderungen in ihrem gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeld reagieren und innovative Prozesse anstoßen – und damit beweist sie Lernfähigkeit, sowohl im Sinne des Anpassens als auch im Sinne des aktiven Gestaltens“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 7).

Insgesamt kann im Blick auf die vorgenommene Verortung von Wissensmanagement zusammenfassend festgehalten werden, dass Wissensmanagement im Kontext kognitiver Ansätze der theoretischen Modellierung und praktischen Gestaltung von Organisationen anzusiedeln ist, unter denen insbesondere das Konzept der Lernenden Organisation einen wichtigen Vorläufer des Wissensmanagements bildet und auf dessen Kernidee Wissensmanagement Bezug nimmt, indem es ersucht, organisationale Lernprozesse einzuleiten und zu unterstützen.

4.2 Organisationales Wissensmanagement

Durch die in den vorangegangenen Abschnitten vollzogene Verortung von Wissensmanagement in der Wissensgesellschaft und im Kontext kognitiver Ansätze der Organisationsgestaltung wurden bereits der Stellenwert des Managements von Wissen und erste Implikationen des Ansatzes deutlich. Bevor nun im Folgenden auf das organisationale Wissensmanagement näher eingegangen wird, kann auf dem Hintergrund der Aussagen, die im Kontext der Verortung von Wissensmanagement in der Wissensgesellschaft getroffen wurden, festgehalten werden, dass Organisationen nur *einen* möglichen Bezugspunkt von Wissensmanagement bilden (siehe Lehner & Amende 2009: 3f.; Willke 2001a: 289-338; Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 7f.; Gruber 2002; Romhardt 1998). Insgesamt lässt sich Wissensmanagement neben der organisationalen Ebene auch auf die gesellschaftliche sowie die Ebene des Individuums beziehen: Während Wissensmanagement im Blick auf die Ebene der Organisation aus sozialer und organisationstheoretischer Perspektive als organisationale Strategie bezeichnet werden kann, bildet es aus soziokultureller Perspektive im Blick auf die Ebene des Gesellschaftssystems eine gesellschaftliche Herausforderung und im Blick auf die Ebene des Individuums aus psychologischer Perspektive eine individuelle Kompetenz (siehe Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 7f.). Die möglichen Perspektiven auf und Bezugspunkte von Wissensmanagement werden in der nachstehenden Tabelle 5 anschaulich:

	Soziokulturelle Perspektive	Psychologische Perspektive	Organisationstheoretische und soziale Perspektive
Fokussierte Ebene	Gesellschaftssystem	Individuum	Organisation
Bedeutung von WM	gesellschaftliche Herausforderung	individuelle Kompetenz	organisationale Strategie

Tab. 5: Mögliche Perspektiven auf Wissensmanagement (WM) (nach Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 7f.)

Im Rahmen dieser Arbeit bildet die Ebene der Organisation den Bezugspunkt der Auseinandersetzung. Dementsprechend widmen sich die weiteren Ausführungen dem organisationalen Wissensmanagement. Eine erste, illustrative Annäherung an die Thematik erfolgt über eine knappe Auflistung typischer Probleme des Wissens in Organisationen. Im Anschluss daran werden Ziele, Ansatzpunkte und Kennzeichen von Wissensmanagement skizziert, um hiervon ausgehend zu einer Begriffsbestimmung von Wissensmanagement zu gelangen.

Probleme des Wissens in Organisationen: Wissensmanagement betrifft den Umgang mit Daten, Informationen sowie insbesondere und vor allem Wissen in Organisationen. Seine praktische Relevanz erhält es dadurch, dass Organisationen vielfach Probleme im Umgang mit Wissen aufweisen, für die Wissensmanagement nicht nur sensibilisiert, sondern auch Lösungsbeiträge¹⁴³ bereithält. Die nachstehende Übersicht (Tabelle 6) zeigt einige typische Probleme des Wissens in Organisationen auf, die Bezugspunkte von Wissensmanagement in der Praxis bilden können (siehe hierzu auch Romhardt 1998: 74; Willke 1998b: 303f.).

Probleme des Wissens in Organisationen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fremdes Wissen wird ohne inhaltliche Prüfung und völlig unabhängig von der Qualität abgelehnt („Not-Invented-Here-Syndrom“). ▪ Durch (überflüssige) Doppelspurigkeiten werden Ressourcen verschwendet, weil man entweder nichts von den Parallelaktivitäten weiß oder nichts davon wissen möchte. Recherchen und Projekte werden so unabhängig voneinander mehrmals betrieben. ▪ Das Ausscheiden von Experten hinterlässt große Wissenslücken in der Organisation. ▪ Erfahrungen werden nicht kommuniziert und Wissen wird nicht mitgeteilt, insbesondere solches, das negativer Natur ist, also Auskunft darüber erteilen könnte, warum etwas in der Organisation nicht funktioniert. ▪ Mit handlungsrelevantem Wissen wird strategisch, taktierend und politisierend umgegangen, um die eigene Position zu sichern und zu stärken. ▪ Wissenspotentiale von Individuen bleiben unentdeckt, Potentialträger werden nicht systematisch gefördert und weiterentwickelt, sondern systematisch unterfordert. ▪ Ältere Kollegen lassen die Jungen absichtlich gegen die Wand laufen, im besten Fall, damit sie die ‚eigenen Erfahrungen‘ machen. ▪ Wissen wird hierarchiespezifisch kommuniziert und dabei deformiert. ▪ Kritisches Wissen für Entscheidungen ist nur unter Schwierigkeiten zu beschaffen. Stattdessen existiert ein Übermaß an bestätigendem Wissen. ▪ Ideen verpuffen, neues Wissen findet keinen Eingang in die Routinen des Denkens und Handelns der Organisation. ▪ Wissenssynergien werden nicht erkannt oder bleiben ungenutzt, weil nicht bekannt ist oder sein will, wer imstande ist, zu welcher Problemstellung einen Beitrag zu liefern. ▪ Wissen über die relevanten Umwelten der Organisation ist selektiv und fragmentiert. Wissen über Kunden, Klienten, Kooperationspartner, Konkurrenten etc. divergiert innerhalb der Organisation. ▪ Elektronische Informationssysteme gleichen Datenfriedhöfen. Oder man bedient sich mangels Alternativen abgelegter Informationen, obwohl sie hoffnungslos veraltet sind. ▪ Elektronische Verteilungssysteme für Wissen sind trotz aufwendiger Pflege sinnentleert. ▪ Entscheidungsrelevante Dokumente und Memos bleiben unbeachtet, weil sie nicht gelesen oder nicht verstanden werden.

Tab. 6: Probleme des Wissens in Organisationen (aus Roehl 2002: 33f., verändert)

¹⁴³ Konkrete Lösungsbeiträge respektive Instrumente des Wissensmanagements werden in 4.5 vorgestellt.

Ziele von Wissensmanagement: Mit Wissensmanagement werden in der Literatur durchaus unterschiedliche Zielstellungen verbunden. Dennoch lassen sich grundlegende Ziele des organisationalen Wissensmanagements formulieren, über die weitgehend Einigkeit herrscht: So zielt Wissensmanagement in Organisationen darauf ab, mit der Ressource Wissen bewusst, systematisch und geplant und nicht nur unterschwellig und nebenbei umzugehen, um die Reaktions- und Lernfähigkeit von Organisationen zu erhöhen. Wissen soll mithilfe von Wissensmanagement aus mehreren Perspektiven heraus gefördert und im Denken und Handeln von Organisationen langfristig etabliert werden (siehe Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 8). Die Realisierung dieser Zielstellungen im Sinne eines erfolgreich betriebenen Wissensmanagements manifestiert sich in Organisationen insbesondere darin (siehe Probst 2002: 40; Willke 2004: 67-70; Reinmann-Rothmeier 2001: 17; Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 7):

- dass sie strategisches Wissen definieren, dass sie also in der Lage sind, einzuschätzen und zu entscheiden, welches Wissen und welche Kompetenzen für Bewältigung künftig anvisierter Aufgaben zur Erreichung der Organisationsziele relevant sind;
- dass sie den Zugang zu und Aufbau von Wissen garantieren;
- dass sie Erfahrungen teilen und vervielfachen und diese schneller nutzen;
- dass in ihnen durch eine entsprechende Kooperations- und Kommunikationskultur gewährleistet ist, dass sowohl gute Praktiken und erfolgreiche Vorgehensweisen als auch Erfahrungen aus Fehlern geteilt werden.

Ansatzpunkte von Wissensmanagement: Hinsichtlich der grundlegenden Ansatzpunkte des organisationalen Wissensmanagements sind in den vorangegangenen Abschnitten bereits zwei wesentliche Hinweise gegeben worden. Zum einen wurde im Rahmen der Abgrenzung der Wissens- gegenüber der Informationsgesellschaft aufgezeigt, dass neue Informations- und Kommunikationstechnologien zwar ein gemeinsames und konstitutives Moment dieser beiden Gesellschaftstypen bilden, im Falle der Wissensgesellschaft diese jedoch nicht ausreichen, um die mit ihr einhergehenden Herausforderungen zu bewältigen. Denn Informationen bzw. Daten sind nicht gleich Wissen,¹⁴⁴ weshalb dem Menschen als Träger von Erfahrungen und Wissen in der Wissensgesellschaft und damit auch im Wissensmanagement eine bedeutsame Stellung zukommt. Zudem wurde im Rahmen der Verortung von Wissensmanagement im Kontext kognitiver Ansätze der Organisationsgestaltung aufgezeigt, dass Organisationen eine Ebene des Lernens und Wissens ausbilden, die zwar nicht unabhängig, aber getrennt vom Wissen und Lernen der Personen bzw. Organisationsmitglieder ist. Dieser Umstand beruht

¹⁴⁴ Auf die für das Wissensmanagement grundlegende Unterscheidung von Daten, Information und Wissen wird in 4.3.2 noch näher eingegangen.

aus systemtheoretischer Sicht in letzter Konsequenz darauf, dass Organisationen gegenüber Individuen eine eigenständige, emergente Ebene bilden, deren Qualitäten sich nicht aus der Summe der Fähigkeiten ihrer Mitglieder erklären lassen.¹⁴⁵ Soziale Systeme konstituieren sich nicht aus Personen, sondern aus Kommunikationen. Die an die Mitglieder fest gekoppelten psychischen Systeme bilden die Umwelt der Organisation, was hinsichtlich ihres Wissens, ihrer Kompetenz, Intelligenz, Kreativität und Wahrnehmungsfähigkeit impliziert, dass diese für die Organisation nur dann ins Spiel kommen, wenn sie expliziert bzw. in die organisationale Kommunikation eingespeist werden.¹⁴⁶ Diese hier nur knapp skizzierten, aus den vorangegangenen Abschnitten resultierenden Einsichten liefern einen Begründungszusammenhang dafür, dass Wissensmanagement als differenziertes Konzept in Organisationen an drei Faktoren ansetzt und zwar an:

- Technik,
- Person und
- Organisation.

Diese Ansatzpunkte machen deutlich, weshalb Wissensmanagement als interdisziplinärer Forschungsgegenstand bzw. als transdisziplinäres Thema zu betrachten ist und damit disziplinübergreifend Beachtung findet (siehe Dick & Wehner 2005: 454; Reinmann-Rothmeier 2001: 15; Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997: 21f.). Als konstituierende Disziplinen des Wissensmanagements können die Betriebswirtschaftslehre, die Informations- und die Sozialwissenschaften gelten (siehe Dick & Wehner 2005; Roehl 2000).¹⁴⁷

Kennzeichen von Wissensmanagement: Im Blick auf eine Bestimmung von Wissensmanagement anhand charakteristischer Aspekte des Ansatzes können insbesondere zwei Kennzeichen angeführt werden und zwar der vergleichsweise konkrete und instrumentelle Charakter, durch den sich der Ansatz auszeichnet, sowie die durch ihn vertretene – für die Systemtheorie konstitutive und damit nicht neue – Annahme, dass neben dem personalen Wissen von einem organisational inkorporierten Wissen auszugehen ist. Der *instrumentelle und konkrete Charakter* von Wissensmanagement wurde im Rahmen seiner Verortung im Kontext kognitiver Ansätze der Organisationsgestaltung bereits als ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem Konzept der Lernenden Organisation benannt.

¹⁴⁵ Siehe hierzu insbesondere die Ausführungen in 1.2.2.4.

¹⁴⁶ Siehe hierzu insbesondere die Ausführungen in 1.3.1.2 sowie die Ausführungen zu Personen bzw. dem Personal als Entscheidungsprämisse von Organisation in 1.3.3.1.

¹⁴⁷ Für eine eingehende Analyse und Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen disziplinären Entwicklungslinien des Wissensmanagements siehe z.B. Lehner (2009) sowie Lehner und Amende (2009).

„Knowledge management, by contrast, provides an explicit framework for intervening into the knowledge base in order for learning to take place (...). The main difference between organizational learning and knowledge management is that the later is an active and directive process“ (Büchel & Probst 2000: 7).

Wissensmanagement kann als ein Instrument betrachtet werden, mit dessen Hilfe der Faktor Wissen in alle Handlungsabläufe einbezogen und der Organisation ermöglicht wird, das vorhandene Wissen zu erfassen, zu koordinieren und es an den richtigen Orten anzuwenden (siehe Willke 2001a; Büchel & Probst 2000). Kennzeichnend für diesen Ansatz ist zudem, dass gegenüber herkömmlichen Überlegungen zum Komplex von Lernen und Intelligenz davon ausgegangen wird, dass die Möglichkeit des kollektiven, *organisational in Strukturen und Prozessen inkorporierten Wissens* gleichwertig neben dem personalen Wissen anerkannt wird. Diese beiden Standbeine des Wissens der Organisation werden in ihrer Kombination zum Gegenstand von Analyse und Strategien des Wissensmanagements (siehe Willke 2003: 166; 2001a: 18; Zeynep, von Krogh & Nonaka 2008; Romhardt 1998; Davenport & Prusak 1998; Nonaka & Takeuchi 1997). Zusammenfassend lässt sich Wissensmanagement mit Dick und Wehner wie folgt charakterisieren:

„Während organisationales Lernen eine Entwicklungstheorie der Organisation darstellt, geht Wissensmanagement (WM) von einer Strukturtheorie der Organisation aus, die Wissen als inhaltliches Merkmal und als prägende Instanz auffasst (...). Es löst sich damit von der Zuschreibung des Wissens auf Individuen oder gar deren ‚Köpfe‘ und geht von einer kollektiven, historisch bedingten und gegenständlichen Verfasstheit des Wissens aus“ (Dick & Wehner 2005: 454).

Begriffsbestimmung von Wissensmanagement: In Bezug auf eine definitivische Klärung von Wissensmanagement finden sich in der Literatur durchaus divergierende Vorstellungen über den Kern des Ansatzes, was sich unter anderem auf die disziplinäre Herkunft der Verfasser (Wirtschaftsinformatiker, Organisationsforscher, Psychologen, Informationswissenschaftler, Managementforscher) sowie auf den jeweiligen Hauptbezugspunkt von Wissensmanagement (Individuum, Organisation, Gesellschaft, Technik) zurückführen lässt. Hilse fasst die spärlich ausfallende Schnittmenge der Bedeutungen von Wissensmanagement, die aus den verschiedenen Definitionen abgeleitet werden kann, wie folgt zusammen: „Überall geht es um Wissen, das in irgendeiner Form anders (bewußter) gehandhabt werden soll, um ein bestimmtes System (Organisation, Individuum, Gesellschaft) im Handeln erfolgreicher zu machen“ (ebd. 2000: 70). Auch heute noch kann im Blick auf die Begriffsklärung von Wissensmanagement mit Earl und Scott konstatiert werden: „An accepted definition of knowledge management does not yet exist, although perspectives on knowledge abound“ (ebd. 1999: 29). An dieser

Stelle wird auf eine Aneinanderreihung verschiedenster Begriffsbestimmungen (siehe hierfür z.B. Lehner 2009) verzichtet und bei einem Hinweis auf den Mangel eines definitiven Konsenses verblieben, welcher zu Konsequenz hat, dass die im Folgenden angeführte Definition nicht als eine allgemeingültige verstanden werden kann. In diesem Rahmen erscheint es sinnvoll, die Auswahl einer möglichen Definition vor dem Hintergrund zu treffen, dass diese sich in Bezug auf diejenigen bereits angesprochenen und noch ausstehenden Aspekte, die im Rahmen dieser Arbeit als konstitutiv für organisationales Wissensmanagement erachtet werden, als konsistent erweist. Da die Begriffsklärung, die Willke im Kontext seines systemischen Wissensmanagementansatzes vornimmt, sowohl die Ansatzpunkte Person, Organisation und Technik sowie das Postulat der Existenz und Gleichwertigkeit der personalen und organisationalen Ebene im Blick auf Wissen in Organisationen aufgreift, kann das Kriterium der Konsistenz als erfüllt gelten und seine Definition an dieser Stelle zu einem Grundverständnis von Wissensmanagement beitragen:

„Wissensmanagement meint die Gesamtheit organisationaler Strategien zur Schaffung einer ‚intelligenten‘ Organisation. Mit Blick auf die Personen geht es um das organisationsweite Niveau der Kompetenzen, Ausbildung und Lernfähigkeit der Mitglieder; bezüglich der Organisation als System steht die Schaffung, Nutzung und Entwicklung der kollektiven Intelligenz und des ‚collective mind‘ in Frage; und hinsichtlich der technologischen Infrastruktur geht es vor allem darum, ob, wie und wie effizient die Organisation eine zu ihrer Operationsweise kongeniale Kommunikations- und Infrastruktur nutzt“ (Willke 2001a: 39).

Willke nimmt in seiner Definition von Wissensmanagement den Begriff des „*collective mind*“ auf, der auf Weick und Roberts (1993) zurückgeht und der Erläuterung bedarf. Weick und Roberts postulieren mit dem Begriff des „kollektiven Geistes“ eine emergente, das heißt eine die Summe der individuellen Kognitionen in Organisationen übersteigende Ebene von Kognition, die jenseits der personalen Ebene von Wissen, Lernen und Wahrnehmung liegt. Sie gehen davon aus, „(...) that knowledge resides (...) in patterns of connections, not in individuated local symbols“ bzw. „(...) that connections between behaviors, rather than people may be the crucial ‚locus‘ for mind and that intelligence is to be found in patterns of behavior rather than in individual knowledge“ (Weick & Roberts 1993: 359f.). Die Intelligenz einer Organisation manifestiert sich demnach weniger im individuellen Wissen als in den innerhalb einer Organisation realisierten Verhaltensmustern. Weick und Roberts konzipieren soziale Prozesse als Substrat kollektiver Kognitionen. Der kollektive Geist entwickelt sich während Aktivitäten miteinander verknüpft werden und ist umso ausgeprägter und fähig zu intelligenten Aktivitäten je achtsamer diese miteinander verknüpft werden: „Collective mind is manifest when individuals construct mutually shared fields. The collective mind that emerges dur-

ing the interrelating of an activity system is more developed and more capable of intelligent action the more heedfully that interrelating is done“ (ebd.: 365). Wenn also eine intelligente Organisation bzw. kollektive Intelligenz entwickelt und Lernprozesse angestoßen oder intensiviert werden sollen, dann meint das in erster Linie ein sinnvolles Zusammenwirken der beteiligten Personen. Da Personen bzw. Akteure und Aktionen durch Kommunikationen als Grundelemente sozialer Systeme koordiniert werden, rücken die Relationierungen und Verknüpfungen zwischen einzelnen Kommunikationen und Handlungen, die sich von konkreten Personen lösen und in abstrakte Regeln einbinden lassen, in den Blick (siehe Willke 1998b: 290f.).

4.3 Wissen

Eine Kernfrage des Wissensmanagements ist die Bestimmung dessen, was zu managen ist: Wissen. In Bezug auf die Bestimmung des Wissensbegriffs ergibt sich zunächst die Problematik, dass sich dieser nicht einheitlich definieren lässt. Im Folgenden soll sich nun ausgehend von einer knappen Skizze dieser Schwierigkeit (4.3.1) dem Wissensbegriff sowie einigen, für das organisationale Wissensmanagement relevanten Erscheinungsformen von Wissen genähert werden. Den Ausgangspunkt der Betrachtungen bildet die Einführung der für ein adäquates Verständnis von Wissensmanagement grundlegenden Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen (4.3.2). Im Anschluss daran werden weitere, für den Umgang mit Wissen in Organisationen relevante Leitunterscheidungen bzw. Formen des Wissens dargestellt (4.3.3). Zuerst gilt es, die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen als Form des Wissens vorzustellen und ihre Implikationen für das organisationale Wissensmanagement aufzuzeigen (4.3.3.1). Daraufhin wird die Unterscheidung von personalem und organisationalem Wissen eingeführt, die den Hintergrund für eine der Hauptaufgaben des Wissensmanagements, nämlich die Überführung von personalem in organisationales Wissen und umgekehrt, bildet (4.3.3.2). Für die Realisierung dieser Aufgabe erweist sich eine weitere Unterscheidung, die anschließend vorgestellt wird, als fundamental: die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen (4.3.3.3). Nach der zunächst separaten Darstellung der Wissensformen personal/organisational sowie implizit/explicit wird ihr Zusammenhang näher beleuchtet (4.3.3.4). Den Abschluss der Betrachtungen zum Wissensverständnis im Wissensmanagement bildet ein Fazit, in dem Reduktionen und Verkürzungen, denen der Wissensbegriff auch heute vielfach noch unterliegt, mit den getroffenen Aussagen zu den Eigenschaften und Formen des Wissens kontrastiert und Konsequenzen aufgezeigt werden, die der in diesem Rahmen vertretene Wissensbegriff für klassische Vorstellungen des Managements bzw. der ‚Managebarkeit‘ der Ressource Wissen hat (4.3.4).

4.3.1 Definitionsproblematik

Wissen lässt sich nicht problemlos und einheitlich definieren. Die Frage danach, was Wissen ist, stellt eine grundlegende philosophische Fragestellung dar, die in der westlichen Erkenntnistheorie eng mit der Suche nach Wahrheit verbunden ist und bis in die Antike zurückgeht (siehe Reinmann 2009: 23; Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 4f.; Romhardt 1998: 48-53). So bestand Platons (427 v. Chr.) These in der Annahme eines apriorischen Wissens, welches keiner Erklärung durch Sinneswahrnehmung bedarf. Platon zufolge wird Wissen auf dem Wege der Deduktion (des Schließens vom Allgemeinen auf das Besondere) gewonnen, die absolute Wahrheit erschließt sich durch logisches Denken. Damit war der Rationalismus begründet. Aristoteles (384 v. Chr.) hingegen bestritt die Existenz apriorischen Wissens und sah dagegen in der Sinneswahrnehmung die einzig wahre Quelle von Erkenntnis. Er postulierte die Erlangung von Wissen auf induktivem Wege (durch Schließen vom Speziellen auf das Allgemeine), die Ableitung von Erkenntnis aus Sinneserfahrung, womit er dem Rationalismus den Empirismus gegenüberstellte. Der Versuch einer Versöhnung zwischen Rationalismus und Empirismus wurde im 18. Jahrhundert vor allem durch Kant und Hegel unternommen, etwa in Gestalt der Annahme, dass logisches Denken und Sinneswahrnehmung zusammenwirken. Weitere Strömungen, die im 20. Jahrhundert hinzukamen, betrachteten Wissen in enger Verbindung etwa mit Handeln oder Sprache. Obgleich die Grenzen zwischen Rationalismus und Empirismus in der Folge etwas verwischten, verschwanden sie jedoch nie ganz (siehe Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 4f.).

Dass bis heute keine einheitliche Definition des Wissensbegriffs existiert, ist darauf zurückzuführen, dass Wissen aus mehreren Perspektiven betrachtet werden kann und unterschiedlichste Erkenntnisinteressen der einzelnen Disziplinen verschiedene Wissensdefinitionen nach sich ziehen. Darauf, dass die verschiedenen Sichtweisen um den Preis der Einheit des Wissensbegriffs ihre Berechtigung haben, verweist Scheler:

„Der Wissensbegriff darf nicht durch ein Erkenntnisinteresse ‚okkupiert‘ werden. Dasselbe gilt von den Maßstäben des Wissens und Erkennens, von denen es weit mehr gibt, als man gemeinhin annimmt – und zwar solche, die voneinander *unabhängig* sind, und von denen der häufig allein gesehene Maßstab von ‚wahr‘ und ‚falsch‘ (...) nur einer unter anderen ist“ (Scheler 1960: 202).

Im Kontext der Erläuterungen zur Wissensgesellschaft wurde bereits gezeigt, dass für Wissensarbeit prägend ist, dass das relevante Wissen kontinuierlich revidiert wird, dass Wissen eben *nicht* als Wahrheit, sondern im Sinne eines Wissens ohne Gewissheit als Ressource betrachtet wird und dass Wissen untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist (siehe Willke 2004: 21). Demnach erweist sich ein primär am Wahrheitskriterium orientierter Wissensbegriff für

das Wissensmanagement als ungeeignet. Trotz der Diversität der existierenden Wissensbegriffe herrscht in der Wissensmanagement-Literatur Einigkeit darüber, dass Wissen weder als etwas statisches, noch als absolute Wahrheit angesehen werden kann (siehe z.B. Lehner 2009; Dick & Wehner 2005; Willke 2004; 2001a; Roehl 20002; Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000; Romhardt 1998; Davenport & Prusak 1998; Nonaka & Takeuchi 1997). Im Zusammenhang mit Wissensmanagement interessiert insbesondere die Frage, welche besondere Qualität Wissen gegenüber Daten und Informationen aufweist.

4.3.2 Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen

Die erste Annäherung an den Wissensbegriff über die Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen liefert einen Anhaltspunkt dafür, wann von *Wissensmanagement* die Rede sein kann und wirkt damit insbesondere etwaigen Verkürzungen von Wissensmanagement auf Daten- und Informationsmanagement, die lediglich Teilbereiche des Wissensmanagements bilden, entgegen. Die Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen folgt einer systemisch-konstruktivistisch geprägten Denkweise, wie sie insbesondere durch Willke (2004; 2001a), aber auch durch andere Autoren im Wissensmanagement (z.B. Lehner 2009; Wiater 2007; Roehl 2002; Büchel & Probst 2000; Hilse 2000; Romhardt 1998) vertreten wird, die die Unterscheidung in manchen Fällen jedoch auf Informationen und Wissen beschränken (z.B. Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000) oder auch um Zeichen als eine den Daten vorgelagerte Unterscheidungseinheit erweitern (z.B. Probst, Romhardt & Raub 2003; Probst 2001; Krcmar 2003).

Die Unterscheidung von Daten, Information und Wissen beruht auf der Annahme eines dreistufigen inneren Aufbaus von Wissen, der sich aus folgenden Komponenten zusammensetzt:

- „*Daten* sind der Rohstoff für alles Wissen.
- *Informationen* sind systemspezifisch aufbereitete Daten und damit ein Zwischenprodukt des Wissens.
- *Wissen* ist die Veredelung von Information durch Praxis. Jedes Wissen setzt Praxis voraus“ (Willke 2004: 28; Hervorhebungen K.H.).

Auf diese einzelnen Komponenten soll im Folgenden näher eingegangen werden (für eine Übersicht zu den Merkmalen der einzelnen Komponenten siehe Tabelle 6 unten).

Daten: Gemäß Willke handelt es sich bei Daten um „beobachtete Unterschiede“ (ebd. 2004: 28).¹⁴⁸ Hieraus folgt, dass ein Datum Verfahren und Instrumente der Beobachtung voraussetzt, die die Registrierung von Unterschieden ermöglichen. Damit ist bereits auf eine von zwei Restriktionen verwiesen, der die Beobachtung eines Datums unterliegt: Sie ist abhängig von den jeweiligen Beobachtungsinstrumenten, die bestimmen, was ‚gesehen‘ wird und was nicht. Als besonders bedeutsame Instrumente der Beobachtung fungieren dabei Ideen, Konzeptionen, Ideologien, Theorien etc., „(...) insgesamt die kognitiven ‚Landkarten‘ in den Köpfen von Beobachtern“ (ebd.: 29). Es gibt demnach keine Daten an sich. Daten sind immer beobachtungsabhängig konstruierte Daten. Die zweite Restriktion, der die Beobachtung eines Datums unterliegt, besteht im Erfordernis der Codierung. Dabei sind die Codierungsmöglichkeiten auf drei Optionen begrenzt und zwar auf Zahlen, Sprache oder Texte und Bilder. Ohne eine solche Codierung werden Daten weder existent noch können sie ‚gelesen‘ werden (siehe ebd.). Aufgrund der Tatsache, dass Daten in beliebiger Menge zur Verfügung stehen, ist eher mit einer Überflutung von Akteuren und Organisationen mit (irrelevanten und sinnlosen) Daten als mit einem Mangel an Daten zu rechnen. Dabei sind Daten an sich wenig wert, sie können jedoch Relevanzwert entfalten, indem sie zu Informationen werden.

Informationen: Zu Informationen werden Daten, wenn sie in einen ersten Kontext von Relevanzen, die für ein bestimmtes System gelten, eingebunden werden (siehe Willke 2004: 31).¹⁴⁹ Gregory Bateson, ein Vordenker der System- und Kommunikationstheorie, definiert Information knapp als „Unterschied, der einen Unterschied macht“ (Bateson 1982: 274). Information ist demnach ein relevanter Unterschied. Daraus wiederum folgt, dass Informationen immer systemspezifisch bzw. systemrelativ sind, weil „(...) es keine Relevanzen an sich gibt“ (Willke 2004: 31). Die systemspezifischen Relevanzkriterien beruhen auf der je eigenen Geschichte, der Identität, den kognitiven Strukturen, Motiven und Zielen eines Systems (siehe Willke 2003: 82). Ob und welche Informationen aus Daten abgeleitet werden, hängt also von den Relevanzkriterien ab, die eine Person oder eine Organisation an Daten anlegt. Da Information individuelle Bedeutungs- und Zusammenhangskriterien besitzt, erweist sich bereits der ‚Austausch‘ von Informationen als höchst anspruchsvoll. Denn aus denselben Daten können in Abhängigkeit von den jeweiligen Relevanzkriterien eines Systems – einer Person, einer

¹⁴⁸ Diese Definition geht auf die differenztheoretische Komponente der Systemtheorie zurück, die auf dem Formenkalkül Spencer Browns beruht, welches besagt, dass man nur in der Lage ist, etwas als etwas zu konstruieren bzw. zu erkennen, indem man eine Unterscheidung vollzieht. Siehe hierzu die Ausführungen in 1.2.2.3.

¹⁴⁹ „Als Gegenbegriff zur Information ist das Rauschen definiert als Unmöglichkeit, unter Möglichkeiten eine Auswahl zu treffen. Das Rauschen ist in einem sehr präzisen Sinn unbestimmt. Es schränkt nicht ein. Und es weitet nicht aus. Aber es ist da“ (Baecker 1996: 66).

Abteilung, eines Teams, einer Organisation etc. – durchaus unterschiedliche Informationen abgeleitet werden. Um eine Information eins zu eins weiterzugeben, müssten zwei Systeme identische Relevanzkriterien aufweisen. Da dies kaum der Fall ist, scheint schon Informationsaustausch nur schwer möglich und eine häufige Ursache für Missverständnisse in der Kommunikation identifiziert (siehe Willke 2001a: 9).

„Der oft bemühte ‚Informationsaustausch‘ reduziert sich in aller Regel auf den Austausch von Daten, die bei den austauschenden Akteuren zu unterschiedlichen Informationen aufgearbeitet werden. Ein gelingender Informationsaustausch ist erst dann möglich, wenn die beteiligten Akteure und Systeme zuvor die Mühe auf sich genommen haben, ihre Relevanzkriterien aneinander anzupassen und zu einer gemeinsamen Sprache zu kommen“ (Willke 2004: 32).

Die Beobachterabhängigkeit verdoppelt sich im Fall der Konstruktion von Information insofern, als bereits die Produktion von Daten (Unterschieden) vom Beobachter abhängt und diese Daten in einen sinnstiftenden Kontext gesetzt werden müssen, ihnen durch einen Beobachter Sinn bzw. Bedeutung zugeschrieben werden muss, um zu Informationen zu werden. „Erst die Interpretation des Beobachters macht die Daten zu Informationen“ (Simon 2007a: 61). Erst wenn ein Beobachter auf dem Hintergrund seiner Relevanzkriterien Unterschiede als bedeutsam qualifiziert, kommt es zu einem Selektionsprozess, in dem mehrdeutige Daten in Informationen transformiert werden (siehe ebd.).

Für die Praxis des Wissensmanagements ist das Informationsmanagement als Teilbereich relevant und ein entscheidender Knotenpunkt (siehe Willke 2004: 32f.). Denn wenn einer Organisation die Installation eines brauchbaren Informationsmanagementsystems, das die innerorganisational verfügbaren relevanten Informationen ohne großen Aufwand auffindbar und nutzbar macht, gelingt, das System also auch tatsächlich angenommen und genutzt wird, ist einerseits schon viel erreicht. Andererseits gilt in zunehmendem Maße auch für Informationen, was für Daten gilt, das heißt, dass eine kaum mehr zu überblickende Fülle an relevanten Informationen existiert. Es ist kaum mehr möglich, alle relevanten Informationen zu erfassen und aufzunehmen, weshalb auch Informationen gefiltert und komprimiert werden müssen. Aus dem daraus resultierenden gesteigerten Risiko, möglicherweise unwichtige oder nebensächliche Informationen auszuwählen und die eigentlich besonders relevanten Informationen zu übersehen, ergibt sich das Erfordernis, bestimmte Kriterien und Prämissen zu fixieren, die die Suche nach und Auswahl von Informationen steuern. „An dieser Stelle entscheidet sich, ob es bei einer Informationssammlung bleibt oder ob es einer Organisation gelingt, ein Informationsmanagement zu einem Wissensmanagement auszubauen“ (Willke 2004: 33).

Wissen: Schließlich entsteht aus Informationen Wissen, wenn sie „(...) in einen Praxiszusammenhang eingebunden werden und daraus eine neue oder eine veränderte Praxis folgt“ (Willke 2004: 33).¹⁵⁰ Während der erste Kontext von Relevanzen, in den Daten gesetzt werden müssen, um zu Informationen zu werden, aus Relevanzkriterien besteht, konstituiert sich der zweite Kontext von Relevanzen, in den Informationen eingebunden werden müssen, um zu Wissen zu werden, aus bedeutsamen Erfahrungsmustern: „Wissen entsteht durch den Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte, die sich in Genese und Geschichte des Systems als bedeutsam für sein Überleben und seine Reproduktion herausgestellt haben“ (Willke 2001a: 13). Der ‚Abruf‘ bzw. die Aktivierung bedeutsamer Erfahrungsmuster mittels derer Informationen zu Wissen transformiert werden können, setzt ein Gedächtnis voraus, in dem Erfahrungsmuster gespeichert sind und verfügbar gehalten werden. „Wissen ist ohne Gedächtnis nicht möglich, aber nicht alles, was aus einem Gedächtnis hervorgeholt werden kann, ist Wissen“ (Willke 2004: 34).

Wissen ist demnach immer kontextspezifisch und dynamisch, weil es dem Wechselspiel von Erinnern und Vergessen unterworfen ist und vorhandenes Wissen durch den Einbau neuer Informationen in Erfahrungskontexte modifiziert oder revidiert und erneuert wird. Es ist die Kontextualität, die Wissen zu Wissen macht und zugleich verdeutlicht, dass Wissen kein transportables Gut darstellt, keinen statischen Dingcharakter aufweist, der eine Herauslösung von Wissen aus dem jeweiligen Entstehungskontext und seinen umstandslosen Transfer in einen ‚fremden Kontext‘ ermöglichen würde (siehe Seiler & Reinmann 2004: 11).

Wissen bildet einen notwendigen Bestandteil eines zweckorientierten Produktionsprozesses, wobei aus der produktiven Aktivität Ergebnisse unterschiedlichster Art resultieren können (siehe Willke 2004: 34) wie beispielsweise:

- Fertigkeiten (z.B. Radfahren, das auf implizitem Wissen beruht),
- Zustände (z.B. das Genießen eines Films, das erfahrungsgebundenes Wissen erfordert),
- Produkte (z.B. ein Navigationssystem, für dessen Herstellung explizites, implizites Wissen, personales und organisationales Wissen benötigt werden).

¹⁵⁰ Willke ergänzt, dass die damit vertretene Vorstellung von einem für Wissen konstitutiven Praxisbezug zur Konsequenz hätte, dass es kein ‚theoretisches‘ Wissen, sondern nur praktisches Wissen im Umgang mit Theorie gäbe. „Es gibt kein abstraktes Wissen, sondern nur praktisches Wissen im Umgang mit Abstraktion“ (Willke 2004: 33).

Auf dem Hintergrund der Bezogenheit und Bindung von Wissen an Praxis definiert Willke Wissen als „(...) eine auf Erfahrung gegründete kommunikativ konstituierte und konfirmierte Praxis (...). Entstehung und Transfer von Wissen setzen immer einen Erfahrungskontext voraus, eine ‚community of practice‘“ (ebd. 2004: 33).¹⁵¹ Hinsichtlich des Bestimmungsmerkmals der kommunikativen und damit sozialen Aushandlung und Bestätigung, auf der Wissen gemäß Willke basiert, erklärt Luhmann: „Wissen ist immer ein sozial validiertes Verhältnis von Organismus bzw. psychischem System zur Umwelt; anders formuliert: Wissen erfordert kulturelle Kohärenz und ist nicht isoliert validierbar“ (ebd. 2002b: 98). Dies gilt auch für Wissen, das in der Form von Geräten, Maschinen und Technologien externalisiert wird, weil auch sie auf kultureller Kohärenz bzw. sozialer Akzeptanz in der Form beruhen, dass über die Art des Umgangs mit ihnen Konsens herrscht. Soziale Validierung als konstitutives Bestimmungsmerkmal von Wissen besagt auch „(...) dass Wissen nicht allein durch die Übereinstimmung von Konzept und Realität zu begründen ist“ (Luhmann 2002b: 98). Bezug nehmend auf das Moment der dem Wissen inhärenten sozialen Validierung folgert Heidenreich „Eine solche, sozial konstruierte ‚Realitätsgewissheit‘ (Luhmann 1995: 166) ist Voraussetzung für jegliches Denken und Handeln. In diesem Sinne kann Wissen gleichgesetzt werden mit der ‚Fähigkeit zum sozialen Handeln (Handlungsvermögen)‘ (Stehr 1994: 208)“ (Heidenreich 2002: 342). Wissen entsteht demnach durch Handlung und ist gleichzeitig Handlungsvermögen (siehe Roehl 2002: 21).

Insgesamt können im Blick auf Wissen folgende Charakteristika festgehalten werden: Wissen entsteht in einem dreistufigen Konstruktionsprozess (von Daten über Informationen zu Wissen), dessen Realisierung durch ein bestimmtes System das (konstruierte) Wissen beobachter- und geschichtsanhängig macht. Wissen qualifiziert sich nicht über Kriterien wie Objektivität oder Wahrheit, sondern über seine Relevanz, Lebensbefähigung und Plausibilität. Wissen ist

¹⁵¹ Das Konzept der „Community of Practice“ (CoP) geht auf Lave und Wenger zurück: „A CoP defines itself along three dimensions: its joint enterprise as understood and continually renegotiated by its members, the relationships of mutual engagement that bind members together into a social entity, the shared repertoire of communal resources (routines, sensibilities, artefacts, vocabulary, styles, etc.) that members have developed over time“ (Wenger 1998a: 2). Die Forschung auf dem Gebiet der CoPs basiert auf Theorien des situierten bzw. sozialen Lernens, welche sich von der Vorstellung distanzieren, Lernen im Sinne eines Vorgangs der Punkt-für-Punkt-Übernahme des Wissens von einem Lehrenden durch den Lernenden zu konzipieren. „Learning as internalization is too easily construed as an unproblematic process of absorbing the given, as a matter of transmission and assimilation“ (Lave & Wenger 1991: 47). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Lernen auf Aushandlung in der Situation und im sozialen Kontext basiert, womit auf die soziale Verankerung individuellen Lernens und damit auch individuellen Wissens als Produkt des Lernens verwiesen ist. Mit dem Begriff „situiert“ wird die Einbettung des Lernens in einen situativen Kontext (Praxis im sozialen Kontext) zum Ausdruck gebracht (siehe Wenger 1998a; 1998b; Lave 1991; Lave & Wenger 1991).

sowohl Resultat als auch Gegenstand von sozialen Aushandlungsprozessen und beschreibt in dieser Eigenschaft eine gemeinsam geteilte, soziale Wirklichkeit. Zuletzt ist Wissen kontextabhängig, es ist an bestimmte Verwendungszusammenhänge und -möglichkeiten gebunden (siehe Fried 2003: 50).

Die nachstehende Tabelle 7 fasst die zentralen Merkmale der Grundbegriffe Daten, Informationen und Wissen überblicksartig zusammen:

	Daten	Information	Wissen
Basisoperation	codierte Beobachtung (bezeichneter Unterschied) Wichtige Beobachtungsinstrumente sind: - Ideen, - Konzeptionen, - Ideologien, - Theorien etc. Insgesamt: kognitive ‚Landkarten‘ in den Köpfen der Beobachter. Sie bestimmen, was gesehen wird und was nicht.	systemisch relevante Daten (relevanter Unterschied) Relevanzkriterien beruhen auf: - je eigener Geschichte, - Identität, - kognitiven Strukturen, - Motiven und - Zielen. Ob und welche Daten Informationswert (Relevanz und Bedeutung) erhalten, hängt vom ‚Interpreten‘ ab.	Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte Erfahrungskontexte: - haben sich in der System-schichte als bedeutsam erwiesen, - sind im Systemgedächtnis gespeichert. Durch Einbau neuer Informationen in einen Praxiszusammenhang wird vorhandenes Wissen modifiziert oder auch revidiert/erneuert.
Restriktionen	- Zahlen - Sprache oder Texte - Bilder	Information ist systemrelativ	gemeinsame Praxis community of practice
Herausforderung	Innovative hybride Formen	Informationsaustausch	Wissenstransfer

Tab. 7: Merkmale der Grundbegriffe Daten, Information, Wissen (aus Willke 2003: 82, verändert)

4.3.3 Unterscheidung relevanter Wissensformen

Hinsichtlich des Kernbegriffs „Wissen“ existiert in der (Wissensmanagement-) Literatur eine Fülle an Vorstellungen und Differenzierungen, deren vollumfängliche Rezeption im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch sinnvoll erscheint. Von Krogh und Venzin (1995) versuchen, die in der Organisations- und Managementtheorie diskutierten Wissenskategorien zu systematisieren und gelangen zu sieben Wissenskategorien, von denen einige im Rahmen dieses Kapitels aufgegriffen und näher behandelt werden sollen:

- *Verborgenes Wissen* (tacit knowledge): Beruht auf ganzheitlicher Wahrnehmung und Erfahrung, ist seinem Träger oft selbst nicht bewusst, nur schwer artikulierbar und äußert sich in besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- *Verinnerlichtes Wissen* (embodied knowledge): Wird durch Erfahrung mit körperlicher Präsenz erzeugt, beispielsweise durch Projektarbeit.
- *Kodiertes Wissen* (encoded knowledge): Existiert als abgelegte Information (in Büchern, Manualen, elektronischen Speichern) und ist damit im strengen Sinne der im

vorangegangenen Abschnitt vorgenommenen Definition kein Wissen mehr. Es bleibt erhalten, wenn ein Mitarbeiter die Organisation verlässt.

- *Konzeptionelles Wissen* (embrained knowledge): Umfasst kognitive Fähigkeiten, die dazu befähigen, übergeordnete Muster zu erkennen und grundlegende Annahmen bzw. Prämissen, die handlungsleitend sind, zu hinterfragen.
- *Sozial konstruiertes Wissen* (embedded knowledge): Ausgehend von der Betonung des Konstruktionscharakters und der Kontextgebundenheit von Wissen beschreibt es das Resultat der Entwicklung von geteiltem Wissen, welches aus unterschiedlichen Sprachsystemen, (Organisations-) Kulturen, (Arbeits-) Gruppen etc. entwickelt wird.
- *Ereigniswissen* (event knowledge): Wissen über Ereignisse sowie Trends inner- und außerhalb der Organisation.
- *Prozesswissen* (procedural knowledge): Umfasst Wissen über Abläufe und Zusammenhänge, beispielsweise „Wenn-dann“-Beziehungen.

Krogh und Venzin verweisen darauf, dass mit der Einführung und Anwendung derartiger Wissenskategorien „(...) der dynamische, beobachter- und kontextabhängige Charakter von Wissen betont und durch verschiedene überlappende Kategorisierungen beschrieben werden [soll]“ (Krogh & Venzin: 1995: 418; eckiger Klammerzusatz K.H.).¹⁵²

Eine weitere und für die Beobachtung von Wissen und seiner Umwandlung in Organisationen gegenüber der reinen Aneinanderreihung verschiedener und teilweise überlappender Wissenskategorien hilfreichere Form der Systematisierung bildet die dichotomische Strukturierung. Das heißt, dass auf Basis der Herausarbeitung möglichst klarer Gegensätze zwischen verschiedenen Wissensarten (z.B. implizit vs. explizit) eine Zusammenstellung in der Form von Gegensatzpaaren erfolgt. Einen derartigen Systematisierungsversuch unternimmt beispielsweise Romhardt und gelangt damit zu 40, aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen stammenden Wissensdichotomien (siehe Romhardt 1998: 51f.). Auch im Rahmen dieser Arbeit soll Wissen in Organisationen entlang wissensbezogener Unterscheidungspaare beobachtet und beschrieben werden. Dabei muss jedoch aus Gründen der Selbstbeschränkung und der Unmöglichkeit einer Berücksichtigung etwa von 10 oder gar 40 Unterscheidungen eine Auswahl weniger, für das organisationale Wissensmanagement relevanter Unterscheidungen erfolgen. Neben der bereits dargestellten Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen sollen im Folgenden drei weitere Unterscheidungen eingeführt und hinsichtlich ihrer Implikationen für das Wissensmanagement erläutert werden:

¹⁵² Für einen anderen Systematisierungsversuch der Wissenskategorien bzw. Wissenssysteme im Feld der Organisations- und Managementtheorie siehe z.B. Pawlowsky (1994).

- Die Unterscheidung von *Wissen und Nichtwissen* macht deutlich, dass es im Wissensmanagement nicht um eine gänzliche Verdrängung von Nichtwissen in Organisationen und seiner Ersetzung durch sicheres Wissen gehen kann, sondern vielmehr ein bewusster und kompetenter Umgang mit Nichtwissen anzustreben ist (4.3.3.1).
- Die Unterscheidung von *personalem und organisationalem Wissen*, die der Unterscheidung von individuellem und kollektivem Wissen entspricht, ist für ein systemisches Verständnis von Wissen in und von Organisationen maßgeblich, weil mit ihr deutlich wird, dass sich die Fähigkeiten einer Organisation nicht aus der Summe der Fähigkeiten ihrer Mitglieder erklären lassen und ein systemisches Wissensmanagement dementsprechend sowohl personale als auch organisationale Wissenskomponenten zu berücksichtigen hat (4.3.3.2).
- Die Unterscheidung von *implizitem und explizitem Wissen* ist insbesondere für die Grenzen von Wissensmanagement-Aktivitäten bedeutsam, weil sie auf die besonderen Beschränkungen der Übertragbarkeit von Wissen verweist. Sie bildet eine zentrale Voraussetzung dafür, die Problematik der Übergänge von personalem zu organisationalem Wissen zu begreifen, auf deren Gestaltung Wissensmanagement abzielt (4.3.3.3).

Nach der getrennten Erläuterung der drei wissensbezogenen Unterscheidungen wird auf den Zusammenhang zwischen den Wissensformen implizit/explicit und personal/organisational eingegangen. Dieser Zusammenhang ergibt sich daraus, dass im Rahmen von Wissensmanagement-Prozessen angestrebt wird, dass sowohl die Person als auch die Organisation in wechselseitiger Ergänzung Wissen generieren, nutzen und sich gegenseitig ihr jeweiliges Wissenspotential zur Verfügung stellen und die Umwandlung von implizitem in explizites Wissen eine Voraussetzung dafür bildet, dass personales zu organisationalem und organisationales zu personalem Wissen werden kann (4.3.3.4).

4.3.3.1 Wissen und Nichtwissen

Im Kontext der Erläuterungen zur Wissensgesellschaft wurde bereits auf die untrennbare Kopplung von Wissen mit Nichtwissen verwiesen, also auf den Umstand, dass mit der Generierung jeglichen neuen Wissens neues Nicht-Wissen korrespondiert (siehe Simon 2007a: 64; Willke 2004: 51f.). Luhmann fasst das Verhältnis von Wissen und Nichtwissen als Form des Wissens. Er gelangt in seinen Überlegungen zum Wissensbegriff zu dem Schluss, dass die einzig mögliche Abgrenzung, durch die sich Wissen fassen lässt, die allgemeine Unterscheidung von Wissen und Nicht-Wissen bildet. Unterscheidungen wie kognitiv/emotional oder kognitiv/normativ reichen ihm zufolge für die Abgrenzung eines brauchbaren Wissensbegriffs nicht aus, weil sowohl auf der Seite des Emotionalen als auch auf der Seite des Normativen

Wissen involviert ist, „(...) weil man schließlich seine Gefühle erkennen und die Normen kennen muss“ (Luhmann 2002b: 97).

Nach dem auf Spencer Brown zurückgehenden Begriff der Form bezeichnet Form die Einheit einer Differenz.¹⁵³ Luhmann bestimmt die Form des Wissens als Einheit (der Differenz) von Wissen und Nicht-Wissen. Dabei bildet Wissen die bezeichnete und Nicht-Wissen die unbezeichnete Seite der Form:

„Wissen bewährt sich erst als Zwei-Seiten-Form: mit der Seite des Vertrauten und Wieder verwendbaren und mit dem darum herumliegenden, unbeachteten ‚unmarked space‘ (Spencer Brown 1972). Die Form bleibt auf das Bezeichnete, also auf das Gewusste gerichtet und legt dessen Wiederholung, Kondensierung, Konfirmierung, Generalisierung nahe. Dabei bleibt das Nichtbezeichnete, eben der unmarked space, ausgeschlossen, aber als ausgeschlossen eingeschlossen. Deshalb kann sich jederzeit auch Nichtgewusstes bemerkbar machen, sei es, dass es sich aufdrängt, sei es, dass es als Horizont für die Suche nach Informationen fungiert. Somit ist Wissen für sich genommen kein geschlossenes System, sondern erreicht Geschlossenheit nur als Einheit der Unterscheidung einer markierten (gewussten) und einer unmarkierten (momentan unbeachteten) Seite“ (Luhmann 2002b: 99f.).

Aus dieser Form des Wissens ergibt sich, dass Wissen die Realisierung zweier entgegengesetzter Prinzipien, nämlich Redundanz und Varietät, ermöglicht. Zum einen kann man auf der Seite des Wissens Sicherheit finden, da das Wissen wiederholte Verwertbarkeit und demnach Redundanz garantiert. Zum anderen ermöglicht es auch das Erkennen von Variationen, Neuheiten und Überraschungen, weil jede Form des Wissens darauf verweist, was man nicht weiß und einen möglicherweise überraschen könnte (siehe Luhmann 2002b: 99). Auf diesem Hintergrund erklärt sich auch, weshalb Wissen zum einen Lernen ver- oder behindern kann, denn es vermittelt Sicherheit und (Selbst-) Gewissheit und hat die Tendenz zur Kondensierung und Bestätigung. Zum anderen ermöglicht es Lernen insofern, als man durch Wissen die Fähigkeit gewinnt, Informationen zu erzeugen und zu verarbeiten, die zu Lernen im Sinne der Veränderung von Wissen (Bateson 1981: 367ff.) führen können (siehe Luhmann 2002b: 99).

Vor dem Hintergrund der Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen erweist sich das Ansinnen, Nichtwissen in Organisationen restlos zu verdrängen und es durch sicheres Wissen zu ersetzen, als Irrtum (siehe Roehl 2002: 38). Für das organisationale Wissensmanagement ergibt sich vielmehr das Ziel, Organisationen im kompetenten Umgang mit unvermeidbarem Nichtwissen zu unterstützen (siehe Willke 2004: 54; Roehl 2002: 35ff.). Ein kompetenter Umgang betrifft insbesondere die Frage, was nicht gewusst werden muss, um effektiv zu handeln. „Der produktive Umgang mit Nichtwissen hat mit einer Art sicheren Zweifelns zu tun.

¹⁵³ Zur differenztheoretischen Komponente der Systemtheorie, die auf dem Formenkalkül Spencer Browns beruht, siehe insbesondere die Ausführungen in 1.2.2.3.

Wer ein deutliches Bild davon hat, was er nicht weiß und was er nicht wissen muss, kann unter Unsicherheit effizienter handeln“ (Roehl 2002: 38). In diesem Zusammenhang wird die von Luhmann vorgenommene Differenzierung von Nicht-Wissen in zwei grundsätzliche Arten relevant: erstens *spezifisches Nichtwissen*, das beschrieben werden kann, ein Nichtwissen also, von dem gewusst werden kann, dass man es nicht besitzt, und zweitens: *unspezifisches Nicht-Wissen*, das nicht beschrieben werden kann, von dem nicht gewusst wird, worin es genau besteht. Im Falle von spezifischem Nicht-Wissen können seine Relevanz oder Irrelevanz und seine Auswirkungen für eine Organisation unmittelbar eingeschätzt werden. Im Falle von unspezifischem Nicht-Wissen ist zunächst seine Überführung in spezifisches Nicht-Wissen erforderlich (siehe Dorniok & Mohe 2010: 75). Nicht-Wissen kann zumindest partiell identifiziert und schrittweise spezifiziert werden, indem der Frage nachgegangen wird, ob das Nichtwissen bei einzelnen Organisationsmitgliedern oder in der Gesamtorganisation vorliegt, ob und welche Bereiche es in oder außerhalb der Organisationen betrifft, in welchen Formen und Gebieten und aus welchen Gründen es besteht. „Sobald das Nichtwissen festgestellt, es in seinen Dimensionen kategorisiert und die Bereiche, auf denen Wissenslücken bestehen, identifiziert wurden, können Überlegungen zu adäquaten Umgangsmöglichkeiten angeschlossen (...) werden“ (Dorniok & Mohle 2010: 76). Die Dimensionen von Nichtwissen, anhand derer sich Nichtwissen identifizieren und differenziert beobachten lässt, sind in der nachstehenden Tabelle 8 aufgezeigt:

Charakteristika des Nichtwissens	Art des Nichtwissens
Verbreitung/Ausmaß	Vereinzelt oder generell
Ebene des Vorkommens	Individuell oder kollektiv
Ort	Extern oder intern
Form des Nichtwissens	Spezifisch oder unspezifisch
Bereich	Nichtwissen über z.B. Mitarbeiter oder Kunden
Entstehung	Nichtwissen aufgrund z.B. mangelnder Erfahrung
Bedeutung/Auswirkungen	Relevant oder irrelevant

Tab. 8: Dimensionen von Nichtwissen (aus Dorniok & Mohe 2010: 75, verändert)

4.3.3.2 Personales und organisationales Wissen

Als ein entscheidendes Kennzeichen des Wissensmanagementansatzes wurde bereits die Annahme zweier relevanter Ebenen, auf denen Wissen zu verorten ist, angeführt: die Ebene der Person und die Ebene der Organisation. Eine Hauptaufgabe von Wissensmanagement besteht darin, personales (individuelles) in organisationales (kollektives) Wissen zu überführen und umgekehrt. Die beiden Wissensformen lassen sich mit Davenport und Prusak zunächst wie folgt charakterisieren:

„Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the mind of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents and repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms“ (Davenport & Prusak 1998: 5).

Personales Wissen: Das personale bzw. individuelle Wissen ist zunächst immer an Personen und ihre mentalen Systeme gebunden. Es handelt sich hierbei um Beobachtungs- und Relevanzmuster sowie Erfahrungswelten einer Person, die einen Rahmen für die Bewertung und Einbettung neuer Erfahrungen und Informationen bilden (siehe Willke 2001a: 18). Vor allem auf der personalen Ebene ist Wissen eine unsichtbare Ressource. Hinzu kommt, dass personales Wissen häufig nicht nur für den Beobachter (Außenstehenden) unsichtbar und damit unzugänglich ist, sondern, sofern es sich um Know-how bzw. implizites Wissen handelt, auch dem Wissensträger nicht bewusst und nur schwer, partiell oder gar nicht verbalisierbar ist. In diesem Fall handelt es sich um ein Wissen, das der Person in ‚Fleisch und Blut‘ übergegangen ist, sich in ihrem Können bzw. dem Beherrschen einer bestimmten Tätigkeit manifestiert, deren Zustandekommen die Person selbst jedoch nur schwer beschreiben kann. Auf diese implizite Form von Wissen wird weiter unten noch näher eingegangen. Zunächst ist im Blick auf das personale Wissen zum einen festzuhalten, dass es nicht das Wissen der Organisation, sondern immer nur *potentielles* Wissen für die Organisation darstellt. Es wird für die Organisation erst dann existent und nutzbar, wenn es kommuniziert bzw. in die organisationale Kommunikation eingebracht wird (siehe Simon 2007a: 63). Zum anderen besagt die personale Dimension von Wissen in Organisationen, dass Wissen in seiner Entwicklung und Umsetzung an den Menschen gebunden ist (siehe Probst 2002: 40). Nur Menschen sind als psychische bzw. mentale Systeme aufgrund ihrer Sinne, ihrer Wahrnehmungsfähigkeit in der Lage, Differenzen zu prozessieren, Informationen zu generieren und neues Wissen zu schaffen, indem sie „(...) auswählen, vergleichen, bewerten, Konsequenzen ziehen, verknüpfen, aushandeln und sich mit anderen austauschen“ (Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 5f.). Wenngleich Wissen in seinem Ursprung auf Menschen und deren mentale Systeme zurückzuführen ist und seine Aktivierung von Personen abhängt, können auch soziale Systeme respektive Organisationen eine eigenständige Ebene des Wissens ausbilden. Diese kommt zwar nicht unabhängig von Personen zustande und operiert auch nicht ohne diese, sie ist jedoch unabhängig von *bestimmten* Personen und als organisationsspezifische Wissensbasis von Personen getrennt.

Organisationales Wissen: Organisationales Wissen ist solches Wissen, das nicht in den Köpfen von Menschen, sondern in den Operationsformen, Artefakten und sonstigen Verkörperun-

gen der Problemlösefähigkeit eines sozialen Systems zu verorten ist und demnach nicht auf individuelles Bewusstsein zugerechnet werden kann. Gemäß Willke steckt organisationales Wissen

„(...) in den personenunabhängigen, anonymisierten Strukturen, Prozessen und Regelsystemen, welche die Operationsweise einer Organisation definieren. Vor allem sind dies Standardverfahren (standard operating procedures), Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozess-Beschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen, spezialisierte Datenbanken, kodiertes Produktions- und Projektwissen und die Merkmale einer spezifischen Kultur der Organisation wie generalisierte Werte, leitende Mythen und normativ eingeschliffene Selbstbeschreibungen“ (Willke 2004: 58f.).

Im Blick auf die Frage, wie Organisationen zu ihrem Wissen gelangen, kommen wiederum Personen ins Spiel. Sie sind es, die das für die Organisation relevante Wissen formulieren, niederschreiben und das symbolisch repräsentierte Wissen letztlich in eine Wissensbank einbringen, welche in den Routineabläufen der Organisation genutzt wird.

„Der Wartungsplan für eine Maschine oder die Vorgehensweise beim Anschluss einer Mitarbeiterin an das E-Mail-Netz (...) existieren zunächst als Wissen in den Köpfen von Personen, die dieses Wissen entwickelt oder mitgebracht haben. Es kann abgefragt, aufgeschrieben und als Arbeitsanweisung in den Akten der Hauptabteilung gespeichert werden“ (Willke 1998b: 289).

Hiervon ausgehend sondert sich das Wissen im Laufe der Zeit zunehmend von konkreten Personen ab. Es wird als abstrakt symbolisiertes Wissen unabhängig von den personalen Wissenslieferanten und kann als organisationales Wissen weitervermittelt, zurückgehalten, modifiziert etc. werden (siehe ebd.: 289f.). Die organisationsspezifische Wissensbasierung bleibt zwar insofern personenabhängig, als sie nicht ohne Personen zustande und in Gang kommt, sie ist jedoch – wie oben bereits erwähnt – unabhängig von *bestimmten* Personen. Das heißt, sie wirkt im Sinne einer institutionalisierten Regelstruktur, die das Handeln der Mitglieder mit einem hohen Maß an Erwartbarkeit und Widerstandsfähigkeit gegenüber individuellen Motiven und Absichten anleitet (siehe ebd.: 168). Im Blick auf die elementare Ebene des Aufbaus einer Wissensbasis sind Menschen als mentale Systeme sozialen Systemen überlegen, weil nur sie in der Lage sind, neues Wissen zu schaffen. Soziale Systeme können nur über die Einbeziehung von Personen ihr systemspezifisches Wissen aktivieren „(...) zwar hochgradig unabhängig von den Motiven und Präferenzen von Personen, aber doch nicht unabhängig von den Personen als (aktive) ‚Leseköpfe‘ der Daten“ (Willke 1998b: 293f.). Organisationen nutzen demnach die Wahrnehmungsfähigkeit, die Sinne ihrer Mitglieder, die als ‚Beobachtungsinstrumente‘ für die Organisation fungieren und mittels derer Differenzen prozessiert und Informationen generiert werden können (siehe ebd.: 296f.). Organisationen erzeugen somit

ihre eigene Wissensbasis und bestimmen die Verwendung des Wissens nach eigenen Kriterien und Zielstellungen und zwar mithilfe des Menschen, jedoch unabhängig von konkreten einzelnen Individuen.

„So lässt sich erklären, dass die meisten Menschen in Organisationen Differenzen beobachten und Informationen ableiten, an denen sie selbst nicht das geringste Interesse haben. Warum würde ein Sachbearbeiter in einer Krankenversicherung jahrelang Zahlen addieren und Rechnungen vergleichen? (...) Wer käme als Privatperson auf die Idee, einige Jahrzehnte lang fremde Kinder in lärmenden Großgruppen mit Buchstaben und Zahlen vertraut zu machen? Es ist nachgerade unvorstellbar, zu welchen Handlungsweisen Organisationen Menschen bringen“ (Willke 1998b: 297).

Während Organisationen als soziale Systeme hinsichtlich der Schaffung neuen Wissens hinter den Möglichkeiten des Menschen zurückbleiben, haben sie im Blick auf die Sammlung und Bewahrung von Wissen entscheidende Vorteile, weil ihr Wissen eben nicht an die mentalen Systeme von Personen gebunden ist. Viele Organisationen, Institutionen und Verbände existieren länger als Menschen und haben das im Laufe ihrer Geschichte gesammelte Wissen in Regelsystemen, Datenbanken, Expertensystemen und einer organisationsspezifischen Wissensbasis präsent halten können (siehe Willke 2004: 55). Bei Menschen, deren Lebenszyklus im Vergleich zu vielen Organisationen meist kürzer ist, geht das an ihr mentales System gebundene Wissen im Falle des Todes unwiderruflich verloren. Demgegenüber sind organisationale Wissenssysteme leichter zu kopieren und selbst im Falle des Niedergangs einer Organisation einfacher zu bewahren. Denn die Wissensbestände von Organisationen müssen von vornherein als symbolische Systeme in Form von geschriebenen Regeln, Akten, Zahlen, Daten, formulierten Erfahrungsgrundsätzen, Prozessablaufdiagrammen etc. verkörpert sein, um zugänglich und handhabbar zu sein (siehe ebd.: 55f.). Organisationen können ein sehr viel umfassenderes und komplexeres Wissen erwerben und in diesem speziellen Sinn auch intelligenter sein als Menschen, indem sie Probleme lösen, die kein Mensch alleine lösen könnte (Willke 2004: 59). Für die Existenz eines kollektiven Wissens auf der Ebene der Organisation spricht somit zunächst das Phänomen, dass Organisationen Leistungen erbringen, deren Erstellung sowohl die Intelligenz eines einzelnen Menschen als auch die Summe der Intelligenz der an der Organisation Beteiligten übersteigen. Organisierte und in diesem Sinne organisationale Prozesse strukturieren und koordinieren Einzelleistungen in einer Art und Weise, dass aus ihnen Produkte und Leistungen resultieren, zu deren Herstellung ein einzelner Mensch nicht in der Lage wäre. Die Handlungen und Produkte, in denen sich das Organisationswissen manifestiert, sind für Personen fraglos unerreichbar. Zudem macht die Existenz eines kollektiven Wissens nicht nur erklärbar, weshalb die Lebenszeit von Organisationen meist die Aufenthaltsdauer der Mitglieder übersteigt, sondern liefert auch eine Begründung für das Phäno-

men, dass, obgleich es möglich ist, sie durch Personen (z.B. eine charismatische Führungspersönlichkeit) zu verändern, sich Organisationen typischerweise erstaunlich gleichbleibend und beharrlich angesichts wechselnder Mitglieder zeigen.

„Einzelne Personen verlassen die Organisation, Vorstände wechseln, unternehmenspolitische Leitlinien, Führungsgrundsätze, Kulturen und Werthaltungen ebenso wie Kenntnisse über spezifische Arbeitsabläufe aber überdauern zumeist den personellen Wechsel (...). Damit ist dieses Wissen der Organisation zugleich das, was an ‚Gewissheit‘ von den Organisationsmitgliedern über die relevante Wirklichkeit geteilt wird“ (Pawlowsky 1992: 202f.).

Das in Routinen, Regeln und Ritualen inkorporierte organisationale Wissen erweist sich gegenüber den individuellen Absichten und Motiven der durchlaufenden Mitgliedergenerationen vielfach als mächtiger. Insbesondere in traditionsreichen Organisationen zeigt sich, dass neue Mitglieder nicht einfach eintreten, sondern sukzessive in die Organisationsrealität hineinwachsen, indem sie den innerhalb des Hauses gepflegten Stil, die Werthaltungen, Routinen und Standardpraktiken übernehmen (siehe Willke 1998b: 288). Dadurch wird das organisationale Wissen zugleich kontinuierlich konfirmiert und konsolidiert, denn jedes erneute Abspielen tradierter Verhaltens- und Kommunikationsmuster wirkt als Bestätigung dieses Wissens (siehe Simon 2007a: 63).

4.3.3 Implizites und explizites Wissen

Für den Wissensbegriff im Wissensmanagement ist nicht nur kennzeichnend, dass Wissen grundsätzlich kontextgebunden ist. Parallel zur Aufwertung des Wissens durch die Unterscheidung von Daten, Information und Wissen und seine Ausweitung auf den organisationalen Kontext brachten Nonaka und Takeuchi (1997) Bezug nehmend auf Polanyi (1966) die Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen in die Wissensmanagement-Diskussion:

„Knowledge that can be uttered, formulated in sentences, and captured in drawings and writing is explicit. Knowledge tied to the senses, movement skills, physical experiences, intuition, or implicit rules of thumb, is tacit“ (Zeynep, von Krogh & Nonaka 2008: 5).

Mit dieser Unterscheidung, die im Folgenden näher ausgeführt wird, wurde das besondere Interesse auf die Frage gelenkt, wie man implizites Wissen erfasst und weitergibt.

Implizites Wissen: Der Begriff des impliziten Wissens (tacit knowing) geht ursprünglich auf den ungarischen Naturwissenschaftler und Philosophen Michael Polanyi (1891-1976) zurück, der in seiner Bewusstseinstheorie postuliert, „(...) that we can know more than we can tell“ (Polanyi 1966: 4). Damit vertieft Polanyi die Überlegungen des britischen Philosophen Gil-

bert Ryle (1900-1976), der den Know-how-Begriff in Abgrenzung zum Know-what-Begriff einführte und die Notwendigkeit dieser Unterscheidung wie folgt begründet: „Es ist kein Widerspruch, nicht einmal ein Paradox in der Behauptung enthalten, daß einer schlecht praktiziert, was er vorzüglich predigt“ (Ryle 1949: 60). Unter implizitem Wissen wird ein subjektives Erfahrungswissen verstanden, zu dem eine Person aufgrund ihrer Erfahrung, ihrer Geschichte und ihrer Praxis gelangt. Es ist schwer oder gar nicht verbalisierbar, seinem Träger nicht bewusst und äußert sich dennoch in besonderen Fähigkeiten. Implizites Wissen kann nicht in Form von Rezeptwissen weitergegeben werden, weil es sich Polanyi zufolge bei ihm nicht einfach um die Umkehrung expliziten Wissens handelt. Das zentrale Arrangement, in dem besondere Fertigkeiten, die auf implizitem Wissen beruhen, vermittelt werden können, bildet nach Polanyi die Lehr-Lern-Beziehung zwischen Meister und Lehrling, in der aus Lernen im Sinne eines Sozialisationsprozesses Fertigkeiten resultieren: „Alle Kunstfertigkeiten werden durch intelligentes Imitieren der Art und Weise gelernt, in der sie von anderen Personen praktiziert werden, in die der Lernende sein Vertrauen setzt“ (Polanyi 1964: 206, zit. nach Neuweg 1999: 247). Implizites Wissen umfasst jene Teile und Vorgänge des Wissens, die auf einer ganzheitlichen Wahrnehmung beruhen und deshalb nicht vollständig ausgedrückt werden können, weil sie unterhalb des Bewusstseins verlaufen (siehe Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 11). Die begrifflichen Unterscheidungen, die Polanyi im Blick auf nicht-explizites Wissen und explizites Wissen, auf das unten näher eingegangen wird, vornimmt, sind in der nachstehenden Tabelle 9 wiedergegeben:

Nicht-Explizit	Explizit
implizit	formal
tacit, stillschweigend	ausgesprochen
Gestaltwissen	Detailwissen
körperliches Wissen	kognitives Wissen
unterschwellig	bewusst
intuitiv	reflektiert
praktisches Wissen	theoretisches, diskursives Wissen
Kunst	Wissenschaft
know-how	know-what
emergente Ebene	unmittelbare Ebene

Tab. 9: Begriffliche Unterscheidungen nach Michael Polanyi (aus Rammert 2000: 22)

Als Beispiel für implizites Wissen als ein Wissen, das sich nicht in Worte fassen lässt, wählt Polanyi die Problematik, die Physiognomie eines menschlichen Gesichts zu beschreiben und erläutert, dass wir „(...) eine Physiognomie erkennen können, indem wir Einzelheiten beim

Gewahrwerden zusammenfügen, ohne dass wir die Einzelheiten zu identifizieren wüssten“ (ebd. 1985: 15). Implizites Wissen beruht demnach auf ganzheitlicher Wahrnehmung und die wahrgenommene Gestalt bzw. Physiologie ist das „(...) Ergebnis einer aktiven Formung der Erfahrung während des Erkenntnisvorgangs“ (ebd. 1985: 15). Den Mechanismus, der dem Erwerb impliziten Wissens zugrunde liegt, beschreibt Polanyi (1985: 16) als Prozess unter-schwelliger Wahrnehmung. Die Erscheinungsformen bzw. Entstehung impliziten Wissens benennt er als Wahrnehmung, Einfühlung und Verinnerlichung. In der Konsequenz dieses Verständnisses erachtet er die Explizierung impliziten Wissens als „Zerstörung“ von Verinnerlichtem, weil hierbei eine Konzentration auf Einzelheiten der Ganzheit erfolgt. Bei der Explizierung findet durch die Formalisierung eine Zerlegung in einzelne Merkmale statt und die Relationen zwischen den Merkmalen werden zerstört (siehe Polanyi 1985: 27). Dementsprechend schlussfolgert Polanyi, „(...) dass eine explizite Integration im allgemeinen die implizite nicht ersetzen kann“ (ebd.: 27).¹⁵⁴

Nonaka und Takeuchi, die in Anlehnung an Polanyi die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen in die Wissensmanagementdiskussion einführten und die Umwandlung von implizitem in explizites Wissen zum Kernprozess der Wissensgenerierung in Organisationen¹⁵⁵ erklären, sehen eine Möglichkeit der Explizierung von Verinnerlichtem ohne dessen Zerstörung im „(...) sequentiellen Gebrauch von Metaphern, Analogien und Modellen“ (Nonaka & Takeuchi 1997: 79). Beispielsweise stellt eine Metapher „(...) weder eine logische Analyse noch eine Synthese von gemeinsamen Attributen assoziierten Dingen“ (ebd.: 80) dar, sondern eine Form bildlich intuitiven Wahrnehmens. Über den Einsatz von Metaphern, Analogien und Modellen soll die Zerstörung von implizitem Wissen verhindert und dennoch Explizierung vollzogen werden (siehe Fried 2003: 61). Für Nonaka und Takeuchi umfasst implizites Wissen sowohl technische als auch kognitive Elemente. Mit der technischen Komponente des impliziten Wissens ist das klassische Know-how angesprochen, das sich in handwerklichen Fähigkeiten sowie physiologischen Fertigkeiten wie beispielsweise Fahrradfahren manifestiert. Die kognitive Komponente bilden Nonaka und Takeuchi zufolge Mentale Modelle:

„Mentale Modelle wie Paradigmen, Perspektiven, Vorstellungen und Überzeugungen helfen Menschen, ihre Welt wahrzunehmen und zu definieren. Die kognitiven Elemente des impliziten Wissens

¹⁵⁴ Polanyi wendet sich in seiner Theorie radikal gegen die einseitige Betonung formalisierbarer Wissensbestandteile: „Das aufklärerische Ideal eines moralisch neutralen, streng objektiven, restlos transparenten Wissens wird angesichts jener Struktur, die dem Wissen stets einen Teil von sich selbst ‚entzieht‘, nicht nur von der realen Praxis der Forschungsgemeinschaft dementiert, sondern birgt auch ein totalitäres Potential“ (Polanyi 1985: Vorwort).

¹⁵⁵ Das Modell der Wissensgenerierung in Organisationen von Nonaka und Takeuchi wird in 4.1.1 beschrieben.

beziehen sich auf Bilder und Visionen, die sich jemand von der Realität und der Zukunft macht: ‚was ist‘ und ‚was sein sollte‘“ (Nonaka & Takeuchi 1997: 72f.).

Beiden Komponenten ist gemein, dass der Träger des impliziten Wissens sich des Besitzes nicht bewusst ist bzw. nicht erklären kann, wie er ein Problem gelöst hat, bei dem sein implizites Wissen zum Einsatz gekommen ist.

Explizites Wissen: Als explizites Wissen wird solches Wissen bezeichnet, das im Unterschied zu implizitem Wissen bewusst und kommunizierbar ist. Es handelt sich hierbei also um „(...) ein Wissen, von dem der Wissende weiß und über das er sprechen kann“ (Willke 2001a: 13). Explizites Wissen lässt sich in formaler und systematischer Sprache weitergeben (siehe Nonaka & Takeuchi 1997: 72). Dementsprechend handelt es sich bei dieser Wissensform um ausgesprochenes, formuliertes, dokumentiertes und in diesem Sinne expliziertes Wissen (siehe Willke 2004: 35). Es kann auch Wissen als Artefakt wie beispielsweise Technologien, Produkte, Werkzeuge, Sammlungen und dokumentiertes Wissen wie Handbücher, Protokolle, Akten, Bücher und Aufzeichnungen umfassen (siehe Maisch 2006: 42). Damit wird die Grenzziehung entlang der systemtheoretischen Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen schwierig, weshalb es sinnvoll ist, Daten und Informationen in die Kategorie des expliziten Wissens mit aufzunehmen (siehe ebd.).¹⁵⁶

Seitdem der Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen im Wissensmanagement große Aufmerksamkeit geschenkt und besonders dem impliziten Erfahrungswissen eine herausgehobene Bedeutung für die Innovationsfähigkeit von Organisationen konzidiert wurde, ist es durchaus strittig, ob explizit vorliegendes Wissen überhaupt als Wissen bezeichnet werden darf, weil es doch eigentlich Information ist und ob man den Wissensbegriff nicht besser auf das schwer oder gar nicht artikulierbare implizite Wissen eingrenzt. Während demnach unter den Vertretern des Wissensmanagementansatzes eher zur Debatte steht, ob explizites Wissen überhaupt als Wissen klassifiziert werden könne, hinterfragt Neuweg (1999: 23f.) aufgrund der mit dem Begriff des impliziten Wissens in Zusammenhang gebrachten Bedeutungen wie unbewusste Verhaltenssteuerung, Intuition, Nichtverbalisierbarkeit und Nichtformalisierbarkeit, warum man bei implizitem Wissen überhaupt von Wissen sprechen könne und gibt darauf folgende Antwort: Wir haben keinen direkten Zugang zum impliziten Wissen, können es insbesondere durch Regeln oder Verallgemeinerungen nicht oder nicht adäquat

¹⁵⁶ Einige Autoren (z.B. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002; Romhardt 1998) konzipieren die Beziehung von Daten, Informationen und Wissen als Kontinuum und siedeln das explizite Wissen auf diesem Kontinuum im Vergleich zum impliziten Wissen näher an Information an.

ausdrücken, doch trotz Nicht-Kodifizierbarkeit erfüllt implizites Wissen folgende Bedingungen, die die Angemessenheit des Begriffs „Wissen“ belegen:

- „Der Wissensbesitz ist diagnostizierbar.
- Implizites Wissen ist lern- und unlernbar.
- Es kann an einer subjektunabhängigen Wirklichkeit scheitern oder sich an ihr bewähren.
- Es ist in der Regel sozial vermittelt [Interaktion mit der Umwelt, insbesondere durch Sozialisation und Lehre] und nicht bloß individuelles Meinen oder individuelle Intuition“ (Neuweg 1999: 24; eckiger Klammerzusatz K.H.).

4.3.3.4 Vier relevante Wissensformen und ihr Zusammenhang

Im Kontext von Wissensmanagement-Prozessen wird angestrebt, dass sowohl die Person als auch die Organisation in komplementärer Weise Wissen generieren, nutzen und sich wechselseitig ihr Wissenspotenzial zur Verfügung stellen (siehe Willke 2004: 56). Aus dieser Zielstellung ergibt sich die besondere Bedeutung, die den Wissensformen implizit/explicit und personal/organisational im Wissensmanagement zukommt. Die Bedeutung und der enge Zusammenhang, in dem die vier Wissensformen stehen, sollen im Folgenden in einer knappen Skizze erläutert werden.

Eine zentrale Aufgabe des Wissensmanagements besteht darin, personales Wissen in organisationales Wissen zu überführen und umgekehrt (siehe z.B. Willke 2001a; Probst 2001; Reinmann-Rothmeier 2001; Romhardt 1998; Nonaka & Takeuchi 1997). Damit stellt sich das Problem, dass das Wissen auf Personenebene eine unsichtbare Ressource darstellt, die an die mentalen Systeme gebunden ist und in ihrer impliziten Form erst expliziert werden muss, um mit anderen Mitgliedern geteilt und zu organisationalem Wissen werden zu können (siehe Willke 2004: 35-38; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002). Organisationen sind auf diese Form des Wissens angewiesen, „(...) da insbesondere die Lösung komplexer Probleme von implizitem Handlungs- und Erfahrungswissen abhängig ist“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 11). Die Umwandlung von implizitem in explizites Wissen stellt somit eine Voraussetzung dafür dar, dass personales Wissen zu organisationalem Wissen werden kann. Das gleiche gilt umgekehrt für die Umwandlung von organisationalem in personales Wissen, wenn man mit Willke (2001a) und anderen Autoren des Wissensmanagements (z.B. Lehner 2009; Zeynep, von Krogh & Nonaka 2008; Romhardt 1998; Nonaka & Takeuchi 1997) davon ausgeht, dass neben den expliziten auch implizite Formen des Wissens auf der Ebene der Organisation existieren. Die Explizierungsbedarfe auf organisationaler Ebene ergeben sich insbesondere daraus, dass sich hier schnell und unkontrolliert implizite Annahmen etablieren, die unabhängig von bestimmten Personen Bestand haben und unterschwellig Wirkungen auf das

Handeln der Organisationsmitglieder zeitigen (siehe Willke 2004: 40). Diese können den Personen in der Organisation überhaupt erst durch Explizierungsprozesse bekannt bzw. bewusst gemacht werden und entsprechend angeeignet oder auch hinterfragt und modifiziert werden.

Viele Autoren des Wissensmanagements erachten im Blick auf die Übergänge zwischen personalem und organisationalem Wissen die Explizierung impliziten Wissens sowohl als zentrale Gestaltungsaufgabe als auch als Kernproblem des Wissensmanagements (siehe z.B. Nonaka 2007; Willke 2004; 2001a; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002; Augustin 2000; Rammert 2000; Nonaka & Takeuchi 1997; Davenport 1995). Nonaka und Takeuchi (1997) beschreiben die Explizierung impliziten Wissens als Kernprozess der Wissensschaffung in Organisationen im Zuge dessen das personale in organisationales Wissen in Form von Externalisierung transformiert wird. Reinmann, Mandl und Trier (1999) heben in ihrem Wissensmanagement-Modell das Explizierungsproblem als zentral hervor und beleuchten insbesondere die psychologischen Aspekte und Barrieren, die eine gelungene Explizierung impliziten Wissens mit sich bringt.¹⁵⁷ Auch Willke (2001a) erachtet die Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen als Voraussetzung dafür, die Problematik der Übergänge von personalem zu organisationalem Wissen zu erfassen.

Im Blick auf den Nutzen bzw. Wert, den Explizierungsprozesse für Personen und Organisationen haben können, lassen sich zwei wesentliche Aspekte benennen: Zum einen bieten sie einen Anstoß zur Reflexion und verhelfen zur Klärung darüber, was gelernt wurde und über welches Wissen man verfügt. Denn Explizierung bedeutet, sich etwas klar zu machen, seine Gedanken und Erfahrungen zu ordnen, einen Reflexionsprozess über das Erfahrene und Gelernte anzustoßen, insgesamt also „(...) ein diffuses, unklares, verschwommenes Wissen, das zwar irgendwie implizit vorhanden, aber noch nicht richtig greifbar ist, dem heilsamen Zwang der Systematisierung, Einordnung, sprachlichen Fassung und Mitteilbarkeit zu unterwerfen“ (Willke 2004: 40). Die Kommunikation – sei es das Selbstgespräch oder das Gespräch mit anderen – führt häufig erst dazu, dass man sich klar über das Gelernte und das eigene Wissen wird. Zum anderen bieten Explizierungsprozesse für Organisationen den Vorteil, dass anonymisierte Regeln und Scheinklarheiten, die die Operationsweise der Organisation unterschwellig beeinflussen, identifiziert, hinterfragt und gegebenenfalls korrigiert werden können. Auch hier kann Explizierung einen Klärungseffekt erzeugen, der im Falle von Organisationen deshalb besonders bedeutsam ist, weil in ihnen das Tempo und die Unkontrolliertheit, in der sich scheinbare Selbstverständlichkeiten, anonyme Erwartungen, scheinbar geteilte Überzeugungen, zugeschriebene Konsense, scheinbar offizielle Regeln, Mythen etc. bilden, besonders

¹⁵⁷ Das Modell von Nonaka und Takeuchi wird in 4.4.1 vorgestellt, das Modell von Reinmann, Mandl und Trier in 4.4.2.

hoch sind. Die Identifikation und Korrektur dieser Annahmen fällt schwer, weil sie unterschwellig wirken. „Erst wenn solche Regeln *zur Sprache gebracht*, also explizit thematisiert werden, lassen sie sich auf ihren Realitätsgehalt hin überprüfen“ (Willke 2004: 40).

Im Blick auf die Erfordernisse gelingender Explizierungsprozesse im Wissensmanagement lassen sich ebenfalls zwei zentrale Aspekte benennen: Zum einen macht Wissensmanagement vielfach einen Prozess des Um- oder Wiedererlernens erforderlich. Denn die Explikation von implizitem Wissen bedarf der Kommunikation (Erzählung und Niederschrift) von Geschichten, durch die die Vermittlung kontextualisierter Erfahrungen möglich wird und die sich nicht auf Aufzählungen in Form von wenigen Schlagworten, Kernsätzen oder Regeln reduzieren lassen. Diese Form der Vermittlung, die sich nicht in Listenformate pressen lässt, fällt den meisten Personen schwer, weil sie es entweder nicht gelernt oder durch ‚professionelle Deformation‘ verlernt haben (siehe Willke 2004: 41). Der zweite Aspekt besteht darin, dass Wissensmanagement häufig eine Kulturveränderung in Organisationen erforderlich macht (siehe Willke 2004: 67ff.; Reinmann-Rothmeier 2001: 17; Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 7). Organisationsmitglieder müssen dazu bewegt werden, ihr eigenes Wissen zu explizieren und mit anderen zu teilen, vorhandenes und fremdes Wissen aufzugreifen, zu nutzen und in diesem Zusammenhang auch ihr Nichtwissen aufzudecken. Ein realistischer Grund für die Bereitschaft zur Wissensteilung besteht darin, dass man in Austauschprozessen mehr Wissen erhält als man ‚abgibt‘. Dementsprechend hängt die erfolgreiche Einführung von Wissensmanagement davon ab, ob es gelingt, eine verlässliche Austauschlogik innerhalb der Organisation zu etablieren, die gewährleistet, dass diejenigen, die ihr Wissen (mit-) teilen, im Gegenzug dafür zumindest gleich viel erhalten (siehe Willke 2004: 69).

„Nur wenn es gelingt, eine Kultur des Wissensaustausches zu schaffen, und nur wenn es gelingt, dass die vom Wissensmanagement Betroffenen und die an ihm Beteiligten Vertrauen in eine überzeugende Austauschlogik für die Ressource Wissens fassen, kann Wissensmanagement erfolgreich in Gang kommen“ (Willke 2004: 36).

Eben weil Wissensmanagement vielfach eine tiefgreifende Kulturveränderung bedeutet, benötigt es Zeit und sollte in einem langfristigen Prozess schrittweise eingeführt und in der Form kleinerer Pilotprojekte gestartet werden. Willke (2004: 41) rät zur Einführung eines expliziten Wissensmanagementmodells durch eine Arbeitsgruppe oder ein Projektteam, das konkrete Instrumente des Wissensmanagements nutzt und trainiert und Formen des Wissensmanagements damit in einem überschaubaren Rahmen erprobt, um sie später auf größere Bereiche der Organisation auszuweiten.

4.3.4 Fazit: Wissen und Management

Rückblickend auf die im Rahmen dieses Kapitels skizzierten Merkmale und Formen des Wissens sollen im Folgenden wichtige Unterscheidungen im Zusammenhang mit Wissen rekapituliert und kontrastiert werden mit Verkürzungen und Reduktionen, denen der Wissensbegriff auch heute noch häufig unterliegt (siehe hierzu auch Reinmann-Rothmeier & Seiler 2004). Im letzten Punkt dieses Abschnitts werden dann einige Restriktionen aufgezeigt, die der in diesem Rahmen vertretene Wissensbegriff auf die Vorstellungen des Managements der Ressource Wissen ausübt.

Daten und Informationen sind nicht gleich Wissen: Die Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen sowie die Auffassung von Wissen als systemisch kontextuiertes Wissen haben folgende Implikationen für das Wissensmanagement: Auf dem Hintergrund der Unterscheidung wird deutlich, dass Information nicht gleich Wissen ist und reiner Daten- oder Informationsaustausch nicht gleichzusetzen ist mit Wissensmanagement, das nicht auf Technik reduziert werden darf. Neue Informations- und Kommunikationstechnologien erweisen sich zwar als notwendige, nicht jedoch als nicht hinreichende Voraussetzung für Wissensmanagement. Wer auf rein technische Lösungen setzt (z.B. Intranetlösungen, Kommunikationsplattformen, Expertenlisten, Wissenslandkarten) und dabei die organisationalen Rahmenbedingungen und menschlichen Voraussetzungen ausblendet, betreibt maximal Informationsmanagement (siehe Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000: 9). IT-zentrierte Wissensmanagementlösungen in der Vergangenheit vergaßen, ein Milieu in Gestalt eines sozialen Kontextes zu schaffen, der die Wissensteilung fördert und die IT-Lösungen dabei als Hilfsmittel nutzt.

„[Die] Arbeit an verbesserten Möglichkeiten des Informations- und Wissensaustausches und an der Einrichtung entsprechender technologischer Infrastrukturen kann auf eine gleichzeitige Bearbeitung sozialer (Relevanz-) Kontexte nicht verzichten. Die dauerhafte Veränderung sozialer Systeme führt über die Veränderung ihrer kognitiven Relevanzstrukturen; die Veränderung kognitiver Strukturen und Prozesse bedarf der Berücksichtigung sozialer Kontexte und Interaktionen. Beides kann nicht dividiert werden“ (Hilse 2000: 338; eckiger Klammerzusatz K.H.).

Wissen ist weder statisch noch ein Objekt: Im Blick auf die sogenannte „Paketmetapher“, mit welcher die Vorstellung ausgedrückt wird, man könnte Wissen besitzen wie Dinge und es sei problemlos transportabel und damit auch manipulierbar und steuerbar, lassen die Erläuterungen zu Wissen und seinen Erscheinungsformen deutlich werden, dass diese Vorstellung Wissen nicht gerecht wird. Vielmehr ist Wissen personen- und kontextabhängig und entwickelt sich dynamisch, weshalb es nicht als statisches Objekt, sondern als an den Wissensträger gebundener Prozess zu verstehen ist.

Wissen ist weder auf Sprache noch auf Rationalität reduzierbar: Wissen ist nicht nur sprachlich veräußertes Wissen, sondern existiert häufig auch in der Form von implizitem Erfahrungswissen, welches im Wissensmanagement fokussiert und genutzt werden soll mit dem Ziel, es für andere Personen und die Organisation insgesamt zugänglich zu machen. Während implizites Wissen im Informationsmanagement keine Berücksichtigung findet, besteht in seiner Explizierung eine Kernaufgabe von Wissensmanagement. Da die Weitergabe impliziten Wissens häufig nur in Form von Sozialisation oder Lehre erfolgen kann, besteht eine Angewiesenheit auf die Förderung von face-to-face-Kontakten, der durch die anonymen Formen der IT-basierten Kommunikation nicht entsprochen werden kann. „Denn implizites Wissen lässt sich per definitionem weder in Datenbanken zwängen noch in Best Practice-Berichten verewigen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 11). Die Eigenschaften des impliziten Wissens, vor allem seine Nähe zu Ideen wie Intuition und Erfahrung, seine Subjektivität sowie die Grenzen seiner Artikulierbarkeit machen zudem deutlich, dass seine ‚Preisgabe‘ nicht verordnet oder erzwungen werden kann und sich sein Wert nicht an seiner rationalen Fundierung bemessen lässt. Wissen stellt eine sehr persönliche, sensible Ressource dar, die nicht so neutral und schematisch genutzt werden kann wie andere Ressourcen (z.B. Kapital). Ob und unter welchen Bedingungen man sein implizites Wissen expliziert, dokumentiert und für andere zugänglich macht, kann insbesondere für Mitarbeiter von Organisationen zu einem gewichtigen Problem werden (siehe Willke 2004: 35). Im Blick auf die Schaffung einer Umgebung, die sich förderlich auf die individuelle Motivation und Fähigkeit zur Explikation von Wissen und auf die soziale Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit auswirkt, kommt der Organisationskultur eine übergeordnete Funktion zu (siehe z.B. Rosenstiel 2000; Faulstich 1998).

Restriktionen des ‚Managements‘ von Wissen: Im Rückblick auf die Analyse des Wissensbegriffs wird deutlich, dass sich die Restriktionen, die der Begriff bzw. die Vorstellung von „Management“ im Zusammenhang mit Wissen erfährt, nicht nur aus dem systemtheoretischen Standpunkt ergeben, der neben der interpretativen Soziologie und der kognitiven Psychologie eine der drei zentralen Einflussquellen der kognitiven Sichtweise auf Organisationen darstellt und bezüglich der Steuer- und Kontrollierbarkeit psychischer und sozialer Systeme äußerste Zurückhaltung und Bescheidenheit postuliert. Daneben bedingen die Merkmale und Formen des Wissens, wie sie oben skizziert wurden, diese Ressource als hochkomplex und vielschichtig zu erachten und vor diesem Hintergrund eher eine indirekte oder ‚weichere‘ Auffassung von Management im Sinne von „Kontextsteuerung“ (Willke 1998b), also der gezielten Gestaltung und Schaffung von Rahmenbedingungen für einen günstigen Umgang mit Wissen zu

vertreten (siehe Willke 2004: 25f; Hilse 2000: 213f.; Reinmann-Rothmeier 2001: 15ff; Romhardt 1998: 69f.; Nonaka & Takeuchi 1997). Obgleich die oben ausgeführten Eigentümlichkeiten der Ressource Wissen im Vergleich zu anderen Ressourcen augenscheinlich Restriktionen auf das Verständnis vom Management dieser Ressource ausüben, kursierten besonders beim Aufkommen des Wissensmanagementansatzes Anfang der 1990er Jahre Managementauffassungen, die mit dem skizzierten Wissensbegriff nicht vereinbar scheinen. In fortgeschritteneren Ansätzen wird auf die Besonderheiten von Wissen zwar durchgängig hingewiesen, doch auch hier scheinen tradierte Steuerungsvorstellungen noch nicht überwunden. So konstatiert beispielsweise Roehl:

„Nahezu alle Konzepte und Modelle (...) betonen einerseits die Einzigartigkeit von Wissen, seine organisationskulturellen Verknüpfungen und die Bedeutung der Implizität von Wissen. Auf der anderen Seite wird Wissen jedoch als Ressource konzipiert, die managebar im klassischen Sinne – also direkt zielorientiert gestaltbar – ist, weil sie wegen ihrer Handlungsrelevanz managebar sein muss. Diese Haltung ist die Achillesferse des organisationalen Wissensmanagements“ (Roehl 2000: 148).

Dieses Phänomen kann im Wesentlichen auf drei Ursachen zurückgeführt werden (siehe Hilse 2000: 210-247; Seiler & Reinmann 2004): Zum einen hat die kognitive Organisationsgestaltung, der das Wissensmanagement zuzuordnen ist, im Management nicht nur sozialwissenschaftliche (kognitive Psychologie, interpretative Soziologie, Systemtheorie), sondern auch technikorientierte Wurzeln, worin eine mögliche Begründung für die Vorstellung von Organisationen als Maschinen, die rational steuerbar sind, liegt. Im Zusammenhang mit den technikorientierten Wurzeln des Wissensmanagements, die beim Aufkommen des Ansatzes diesen noch stärker prägten, steht zum anderen auch die Tatsache, dass Wissen zu Beginn weitgehend mit Information gleichgesetzt und als problemlos übertragbares Gut angesehen wurde. Grundlegende Denk- und Handlungslogiken im Zusammenhang mit kognitiven Interventionsansätzen sind zudem oder insbesondere von den Werten und Überzeugungssystemen managerialer Praxis geprägt, die da sind: Rationalität, Kontrolle, Ziel- und Planorientierung, Individualorientierung, Schnelligkeit und Ergebnisorientierung. Diese Denk- und Handlungslogiken sind vor dem Hintergrund der Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen und der Abkehr von Vorstellungen, nach denen Wissen als statisches Objekt aufzufassen und auf Sprache und Rationalität reduzierbar sei, für fortgeschrittene Ansätze des Wissensmanagements nicht mehr länger haltbar.

4.4 Wissensmanagement-Modelle

Im Blick auf die Vorstellung von Wissensmanagement-Modellen geht es im Rahmen dieses Kapitels nicht um die Wiedergabe sämtlicher Konzepte (siehe hierfür z.B. Lehner 2009), son-

dern die exemplarische Darstellung einer begründeten Auswahl von zwei Modellen. Der getroffenen Auswahl liegt eine Präferenz für diejenigen Ansätze zugrunde, die weniger technische und manageriale Komponenten betonen und dafür stärker die personale sowie die soziale Dimension von Wissensmanagementprozessen in den Blick rücken (für prominente managementbetonte Modelle siehe z.B. Probst, Romhardt & Raub 1998; North 1998). Sie sind in dieser Eigenschaft kompatibel mit der systemischen Perspektive, das heißt ihrem Wissensverständnis und ihrer Distanzierung von klassischen Steuerungsvorstellungen. Der übergreifende Ansatz des systemischen Wissensmanagements von Willke (2004; 2001a), dem sich insbesondere die Verdeutlichung der gesellschaftlichen Einbettung sowie Betonung der Gleichwertigkeit und wechselseitigen Angewiesenheit der personalen und organisationalen Ebene im Wissensmanagement verdanken, durchzieht bereits weite Teile des Gesamtkapitels, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wird, ihn (erneut) im Sinne eines expliziten Modells aufzugreifen. Exemplarisch in ihren Kerngedanken dargelegt werden sollen die Konzepte von Nonaka und Takeuchi (1997) sowie von Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach (1999). Das zuerst dargelegte Modell von Nonaka und Takeuchi erhält seine Bedeutung dadurch, dass es als ein Pionieransatz auf dem Gebiet des Wissensmanagements gilt und mit seinem Fokus auf die Explizierung impliziten Wissens zur Generierung organisationalen Wissens besonders der sozialen Dimension einen großen Stellenwert beizubringen (siehe auch Nonaka 2007; Nonaka & Kono 1998). Das im Anschluss vorgestellte Modell von Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach vermag durch seine pädagogisch-psychologische Fundierung besonders über die psychologischen Aspekte des Umgangs mit Wissen Auskunft zu erteilen (siehe Reinmann-Rothmeier 2001; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000a; Reinmann-Rothmeier, Mandl & Erlach 1999). Den drei Konzepten von Willke, Nonaka und Takeuchi sowie Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach ist gemeinsam, dass sie neue Informations- und Kommunikationstechnologien zwar als notwendige, jedoch nicht als hinreichende Voraussetzung für Wissensmanagement erachten. Nur wenn man weiß, wozu man Informationstechnologie braucht, kann man sie gezielt und effizient nutzen, wobei sie im Blick auf das Management impliziten Wissens an ihre Grenzen stößt. Eine übergeordnete Funktion wird in diesen Ansätzen hingegen der Organisationskultur zugeschrieben, die eine Veränderung erfahren muss, sofern sie auf Misstrauen, Versagensängsten und der Suche nach Fehlern und Schuldigen beruht. Gelingendes Wissensmanagement setzt hingegen voraus, dass die Organisation eine Wissenskultur entwickelt, in der Initiative und Beteiligung der Mitarbeiter die Grundlage der Bereitschaft bilden, ihr Wissen zu teilen, fremdes Wissen aufzugreifen und zu nutzen sowie eigenes

Nichtwissen aufzudecken (siehe Willke 2004: 68-70; siehe auch Rosenstiel 2000; Faulstich 1998).

4.4.1 SECI-Modell und Wissensspirale

Das SECI-Modell und die Wissensspirale von Nonaka und Takeuchi (1997), zwei japanischen Wissenschaftlern auf den Gebieten der Management-, Innovations- und Wissensmanagement-Forschung, wurden im Kontext von Unternehmen entwickelt und fokussieren auf den Prozess der Wissensschaffung in Organisationen, welcher definiert wird als: „(...) the process of making available and amplifying knowledge created by individuals as well as crystallizing and connecting it with an organization’s knowledge system” (Nonaka, von Krogh & Voepel 2006: 1179). Mit diesem Fokus nehmen Nonaka und Takeuchi auf ein Defizit Bezug, welches ihnen zufolge darin besteht, dass zwar der Bedeutsamkeit der Ressource Wissen im Hinblick auf den Erfolg von Unternehmen große Aufmerksamkeit zukommt, die mit der Thematik befassten Wissenschaftler sich jedoch darüber hinaus nicht mit den Prozessen und Mechanismen der Wissensgenerierung befassen (siehe Nonaka & Takeuchi 1997: 18). Vor dem Hintergrund, dass Nonaka und Takeuchi den Wettbewerbserfolg japanischer Unternehmen durch die kontinuierliche Entwicklung von Innovationen auf deren Fähigkeit, ständig neues Wissen zu schaffen, zurückführen, steht für sie der Prozess der Wissensgenerierung im Vordergrund (siehe ebd.: 13). Dieser wird von ihnen als ständiger dynamischer Interaktionsprozess von implizitem und explizitem Wissen beschrieben, dessen Kern in der Transformation von implizitem zu explizitem Wissen zu sehen ist:

„Im Kern läßt sich die Wissensschaffung in japanischen Unternehmen als *Umwandlung von implizitem Wissen in explizites Wissen* beschreiben. Subjektive Einfälle oder Ahnungen haben keinen Wert für das Unternehmen, solange sie der einzelne nicht in explizites Wissen umsetzen kann, um sie mit anderen zu teilen“ (Nonaka & Takeuchi 1997: 22).

Wissen wird demnach durch die Interaktion von implizitem und explizitem Wissen geschaffen, wobei das Hauptaugenmerk auf der Externalisierung, also der Umwandlung von implizitem in explizites Wissen liegt. Die Unterscheidung dieser beiden Formen des Wissens wurde oben bereits beschrieben.¹⁵⁸ Nonaka und Takeuchi verstehen implizites und explizites Wissen nicht als entgegengesetzte Pole einer Dichotomie, sondern als komplementäre Größen (siehe ebd.: 1997: 267). Die nachstehende Tabelle 10 fasst die wesentlichen Merkmale, die implizites und explizites Wissen im Verständnis von Nonaka und Takeuchi aufweisen, noch einmal überblicksartig zusammen:

¹⁵⁸ Siehe hierzu die Ausführungen in 4.3.3.3.

Implizites Wissen	Explizites Wissen
Erfahrungswissen (Körper)	Verstandeswissen (Geist)
gleichzeitiges (im Hier und Jetzt) und analoges Wissen (in der Praxis)	sequentielles (aus vergangenen Situationen) und digitales Wissen (in Form von Theorien)
Sehr persönlich, wie z.B. subjektive Einsichten, Ahnungen, Intuitionen	Formal, systematisch, z.B. in Form von Worten (gesprochen und schriftlich fixiert)
Lässt sich schwer vermitteln bzw. weitergeben, aufgrund seiner tiefen Verankerung in der Tätigkeit und Erfahrung von Personen.	Lässt sich problemlos z.B. mit Hilfe von Computern, Handbüchern weitergeben bzw. systematisch zwischen Individuen vermitteln.
Entzieht sich dem formalen Ausdruck	Fakten, die überall die gleiche Bedeutung haben
Umfasst zwei Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>technische Dimension</i>: informelle und schwer beschreibbare Fertigkeiten, die sich durch den Begriff Know-how beschreiben lassen. ▪ <i>kognitive Dimension</i>: schwer artikulierbare Vorstellungen und mentale Modelle, die unsere Wahrnehmung der Welt formen. 	

Tab. 10: Merkmale impliziten und expliziten Wissens nach Nonaka & Takeuchi 1997: 18f.

Das SECI-Modell: Mit dem dynamischen Modell der Wissensschaffung, dem sogenannten SECI-Modell, illustrieren Nonaka und Takeuchi das Zusammenwirken der Wissensformen verstanden als Wissensumwandlung, die sich in vier verschiedene Formen unterteilen lässt (siehe ebd. 1997: 73-84). Aus der englischsprachigen Bezeichnung der vier Umwandlungsformen von Wissen: Sozialisation, Externalisierung, Kombination und Internalisierung bzw. deren Anfangsbuchstaben ergibt sich die Bezeichnung „SECI-Modell“ (siehe Abbildung 3).



Abb. 3: Vier Formen der Wissensumwandlung nach Nonaka & Takeuchi 1997: 75

Die vier verschiedenen Umwandlungsmodi im Prozess der Wissensschaffung, dessen Kern die Externalisierung darstellt, lassen sich wie folgt beschreiben:

Sozialisation – Umwandlung von implizitem in implizites Wissen:

Da implizite Formen des Wissens nicht explizit übertragen werden können, ist die Weitergabe unbewussten Wissens auf Beobachtung und Nachahmung der entsprechenden Wissensträger angewiesen. In diesem als Sozialisation beschriebenen Prozess des Erfahrungsaustausches wird das implizite Wissen eines Wissensträgers zum impliziten Wissen eines Schülers, Lehrlings oder eines neuen Organisationsmitglieds; zudem wird durch gemeinsames Handeln wechselseitig implizites Wissen vermittelt. Voraussetzung dafür bildet die gemeinsame Erfahrung, bei der das Hineinversetzen in die Denkweise des jeweils anderen erforderlich ist (siehe Nonaka & Takeuchi 1997: 75). „Sozialisation ergibt sympathetisches Wissen, wie zum Beispiel mentale Modelle und technische Fertigkeiten“ (ebd.: 269). Ein organisationsinternes Mentoringprogramm ist ein Beispiel für Sozialisation: Einem neuen Mitarbeiter wird während seiner ersten Zeit in der Organisation ein Mentor zur Seite gestellt, der ihn beim Hineinwachsen in seinen neuen Arbeitsplatz und in die Organisation unterstützt und begleitet. In der Interaktion und im Austausch zwischen Mentee und Mentor entstehen gemeinsame mentale Modelle, indem ersterer vom impliziten Wissen des Mentors lernt und umgekehrt.

Externalisierung – Umwandlung von implizitem zu explizitem Wissen:

Bei der Externalisierung besteht die Anforderung an die Organisation darin, den Einzelnen dazu zu befähigen und zu motivieren, sein implizites Wissen explizit und damit für die gesamte Organisation zugänglich zu machen. Im Prozess der Externalisierung sehen Nonaka und Takeuchi (1997: 77) den Kernprozess der Wissensschaffung, durch den wirklich Neues in Form von Innovationen geschaffen werden kann. „Aus Externalisierung folgt konzeptuelles Wissen“ (ebd.: 269). Als Hilfsmittel für die Externalisierung führen Nonaka und Takeuchi beispielsweise den Einsatz von Metaphern und Analogien an. Ihnen zufolge macht vor allem bildliche Sprache das implizite Wissen Einzelner für andere deutlich und zugänglich (siehe ebd.: 79). Am Beispiel einer in der Automobilproduktion eingesetzten Metapher zeigen Nonaka und Takeuchi die innovierende Wirkung dieses Hilfsmittels zur Explizierung impliziten Wissens auf: Mittels der vom Entwicklungsteam des Unternehmens kreierten Metapher „Automobilevolution“ konnte der Hinweis auf die Vergrößerung des Fahrgastraumes als beste Entwicklungsmöglichkeit für Autos im Stadtverkehr illustriert und übermittelt werden. Hieraus resultierte das neue Produktkonzept „man-maximum, machine-minimum“ mit dem Bild einer Kugel, die den maximalen Rauminhalt für die Fahrgäste mit einem minimalen Flächeninhalt verbindet. Die Umsetzung des Produktkonzeptes stellte eine Innovation auf dem Automobilmarkt dar und brachte dem Konzern hohe Absatzzahlen ein (siehe ebd.: 78-80).

Kombination – Umwandlung von explizitem in explizites Wissen:

Mit dem Umwandlungsmodus der Kombination wird beschrieben, dass Organisationen bestehende explizite Wissensbestände zu neuen Produkten oder Verfahren kombinieren müssen, um komplexere Formen expliziten Wissens zu generieren. Nur expliziertes Wissen lässt sich als Ausgangsbasis für die Kombination und damit für die organisationale Vergemeinschaftung von explizitem Wissen nutzen. Durch die Verbindung verschiedener expliziter Wissensbereiche wird neues Wissen in einer komplexeren Form geschaffen. Kombination kann beispielsweise mittels des Austausches und der Kombination von Dokumenten, Computernetzen oder anderen Formen der Kommunikation erfolgen (siehe ebd.: 81). Das Resultat von Kombinationsprozessen bildet „systemisches Wissen“ (ebd.: 269).

Internalisierung – Umwandlung von explizitem in implizites Wissen:

Um neues explizites Wissen wieder einer unmittelbaren Erfahrung durch die Mitarbeiter zugänglich zu machen, ist die wissensgenerierende Organisation auf Prozesse der Internalisierung angewiesen, das heißt, die rational abgeleiteten Erkenntnisse müssen auf individueller Ebene verinnerlicht werden. Internalisierung beschreibt demnach die Wissensumwandlung von explizitem in implizites Wissen: „Internalisierung ist ein Prozeß zur Eingliederung expliziten Wissens in das implizite Wissen, nahe verwandt dem ‚learning by doing‘“ (Nonaka & Takeuchi 1997: 82). Bei dem aus der Internalisierung resultierenden Wissen handelt es sich um operatives Wissen, z.B. über Projektmanagement (siehe ebd.: 269). Der Übergang von explizitem zu implizitem Wissen kann Nonaka und Takeuchi zufolge durch das Festhalten von Wissen z.B. in Dokumenten, Handbüchern oder mündlichen Geschichten gefördert werden (siehe ebd.: 83). Wenn beispielsweise ein neuer Mitarbeiter sich Wissen zum Umgang mit den für eine Abteilung spezifischen Transaktionen des Computersystems aneignen muss, so erfolgt dies häufig unter Rückgriff auf Handbücher.

Die Wissensspirale: Wie oben beschrieben betrachten Nonaka und Takeuchi (1997) die Wissensschaffung als einen Prozess der ständigen Interaktionen zwischen implizitem und explizitem Wissen, bei dem eine stete Erweiterung des Wissens erfolgt und das Wissen in höhere ontologische Ebenen des Unternehmens vordringt. Mit der Wissensspirale beschreiben Nonaka und Takeuchi eben diesen Prozess des vom Individuum ausgehenden Vordringens von Wissen, welches in einem Spiralprozess zunehmend umfassendere soziale Gruppierungen in der Organisation erfasst und auf diesem Wege auch eine stetige Anreicherung erfährt:

„Bisher haben wir uns auf die epistemologische Dimension der Wissensschaffung konzentriert. Aber ein Unternehmen kann sein Wissen nicht im luftleeren Raum erzeugen, sondern muß das implizite Wissen seiner Angehörigen mobilisieren. Dieses mobilisierte Wissen wird durch die vier Formen der Umwandlung im Unternehmen verstärkt und dringt so in höhere ontologische Schichten vor. Diesen

Vorgang bezeichnen wir als Wissensspirale, in der die Interaktion von implizitem Wissen und explizitem Wissen durch die ontologischen Schichten immer reicher wird. Die Wissensschaffung im Unternehmen ist somit ein Spiralprozeß, der ausgehend von der individuellen Ebene immer mehr Interaktionsgemeinschaften erfaßt und die Grenzen von Sektionen, Abteilungen, Divisionen und sogar Unternehmen überschreitet“ (Nonaka & Takeuchi 1997: 86).

Die vier im Rahmen des SECI-Modells dargestellten Umwandlungsformen sind somit nicht unabhängig voneinander zu verstehen. Graphisch stellen die Autoren den spiralförmigen Prozess der Wissensschaffung über die Unternehmensebenen folgendermaßen dar (siehe Abbildung 4):

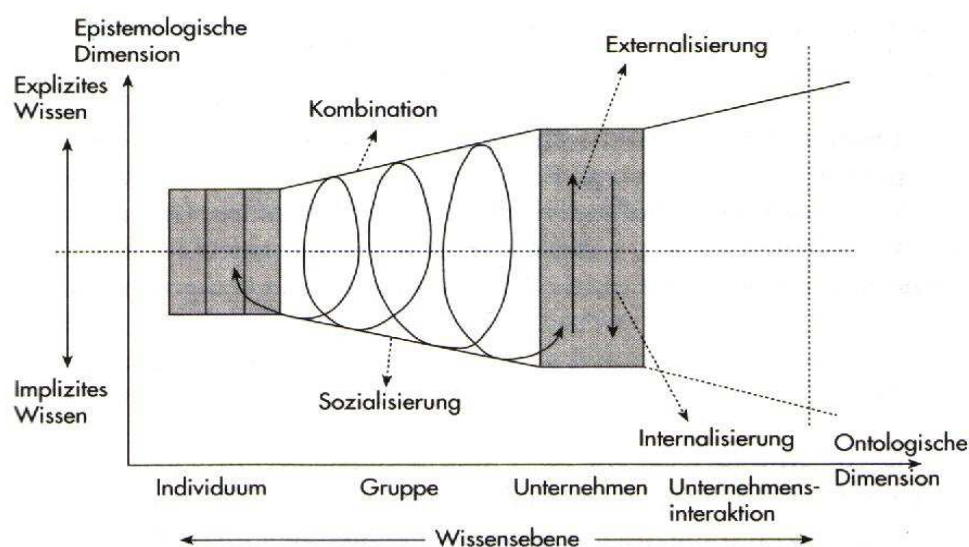


Abb. 4: Spirale der Wissensschaffung im Unternehmen (Nonaka & Takeuchi 1997: 87)

Zur Inangsetzung der Wissensspirale¹⁵⁹ müssen Nonaka und Takeuchi (1997) zufolge folgende fünf Voraussetzungen in einer Organisation erfüllt sein:

- *Intention*: Als Intention wird „(...) das Streben des Unternehmens nach seinen Zielen“ (ebd.: 88) bezeichnet, wobei Bemühungen zur Erreichung dieser Ziele Nonaka und Takeuchi zufolge meist in Strategien gefasst werden. Bezogen auf den Prozess der Wissensschaffung verorten sie das Entscheidende einer Unternehmensstrategie darin, eine Vision über das zu entwickelnde Wissen in Konzepte zu fassen und diese durch ein geeignetes Managementsystem umzusetzen. Das wichtigste Kriterium zur Beurteilung eines bestimmten Wissens stellt die Unternehmensintention dar, die zudem das Engagement der Mitarbeiter fördert (siehe ebd.: 89).

¹⁵⁹ Dass sich die Externalisierung impliziten Wissens, wenn man Polanyis Auffassung folgt, nicht so glattfüßig vollzieht, wie es die Wissensspirale von Nonaka und Takeuchi suggeriert, problematisieren Rammert (2000) und Capurro (1998).

- *Autonomie:* Im Blick auf die individuelle Ebene der Organisation setzen Nonaka und Takeuchi das autonome Handeln aller Mitglieder voraus, soweit die Umstände es erlauben. Aus der Realisierung des Postulats der Autonomie auf individueller Ebene resultieren den Autoren zufolge unerwartete Chancen, sie fördert die Motivation der Mitarbeiter bei der Schaffung von Wissen und führt zu einer Verbreitung von Wissen im Unternehmen. „Originalideen werden von autonomen Individuen hervorgebracht, verbreiten sich im Team und gehen dann in den Wissensvorrat des Unternehmens ein“ (ebd.: 90).
- *Fluktuation und kreatives Chaos:* Diese Voraussetzung soll eingeschliffenen Routinen entgegenwirken. Mittels Fluktuation, wie z.B. Mitarbeiterwechsel, soll ein positives Umfeld geschaffen werden, das eingespielte Arbeitsabläufe aufbricht und die Mitarbeiter auf diesem Wege zur Reflexion anregt. Die Auslösung eines kreativen Chaos in der Organisation kann durch eine Fluktuation im Umfeld, wie z.B. einen rasant wachsenden Konkurrenten, ausgelöst werden. Die erhöhte Spannung, die aus dem kreativen Chaos resultiert, veranlasst den Autoren zufolge die Organisationsmitglieder zur Krisenbewältigung und Problemlösung (siehe ebd.: 94).
- *Redundanz:* Unter Redundanz wird das Vorhandensein von Informationen verstanden, die über die operativen Bedürfnisse der Mitarbeiter hinausgehen und nicht etwa Informationsüberlastung oder Verschwendung. Nonaka und Takeuchi beschreiben Redundanz als „(...) ein absichtliches Überschneiden von Informationen über geschäftliche Tätigkeiten, Managementaufgaben und das Unternehmen als Ganzes“ (ebd.: 96). Durch Redundanz wird nach ihrer Auffassung auch nicht unmittelbar betroffenen Teilen einer Organisation die Möglichkeit gegeben, über ein Problem nachzudenken und so neues Wissen zu schaffen. Zudem leistet Redundanz einen Beitrag zur Verdeutlichung eines Problems.
- *Notwendige Vielfalt:* Wenn Organisationsmitglieder über eine ausreichende Vielfalt verfügen, befähigt sie dies dazu, viele Eventualitäten zu bewältigen (siehe ebd.: 98). Eine Erhöhung der Vielfalt kann Nonaka und Takeuchi (1997: 99) zufolge z.B. durch den gleichberechtigten Zugang aller Unternehmensangehörigen zu einer breiten Palette von Informationen erzielt werden und/oder durch intensive Personalrotation (siehe ebd.: 99).

Sind die skizzierten Voraussetzungen gegeben, so kann eine Organisation in den Prozess der Wissensschaffung einsteigen. Die Wissensgenerierung erfolgt dabei durch ständige dynamische Interaktion zwischen explizitem und implizitem Wissen in Gestalt der vier im SECI-

Modell illustrierten Formen der Wissensumwandlung in einem spiralförmigen Prozess über die ontologischen Ebenen einer Organisation. Der Kernprozess der Wissensschaffung liegt dabei in der *Externalisierung*, bei der die Organisation Innovationen durch Explizierung impliziten Wissens schafft.

„Der wesentliche Prozess der Wissensschaffung findet statt, wenn implizites in explizites Wissen umgewandelt wird – das heißt, wenn unsere Ahnungen, Wahrnehmungen, Denkmuster, Vorstellungen und Erfahrungen in etwas Mittelbares transformiert und in systemischer Sprache ausgedrückt werden“ (Nonaka & Takeuchi 1997: 260).

Neben den oben dargelegten Voraussetzungen zur Ingangsetzung der Wissensspirale entwickeln Nonaka und Takeuchi (1997) weitere struktur- und prozessbezogene Gestaltungsvorschläge. So schlagen sie hinsichtlich der Prozessgestaltung Phasen vor, in denen sich eine idealtypische Wissensschaffung vollzieht: Dabei sollte im Idealfall zunächst implizites Wissen ausgetauscht werden, welches in der Folge in ein neues explizites Konzept umgewandelt wird. Letzteres muss dann erklärt und überprüft werden, um auf dieser Basis über die Weiterverfolgung des Konzepts entscheiden zu können. Im Anschluss an die Übereinkunft über das Konzept erfolgt eine Umwandlung in Archetypen (z.B. einen Prototyp oder ein Operationsmodell). Im letzten Schritt gilt es, das neu geschaffene Wissen zu vermitteln, das heißt, das Konzept sukzessive auf immer größere Bereiche und Ebenen der Organisation zu übertragen (siehe ebd.: 99-104). Im Blick auf strukturbezogene Gestaltungsvorschläge werden von Nonaka und Takeuchi insbesondere Wissensgemeinschaften (Communities) als zentraler Ort der Wissensschaffung erachtet. An den Gemeinschaften sind Mitarbeiter aus sämtlichen Bereichen bzw. Hierarchieebenen der Organisation beteiligt und übernehmen damit eine zentrale Rolle im Prozess der Wissensschaffung (siehe ebd.: 171-179). Communities nehmen auch in dem im nächsten Abschnitt vorgestellten Modell von Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach eine zentrale Stellung im Kontext von Wissensmanagement ein.

Die große Aufmerksamkeit, die dem SECI-Modell von Anfang an zukam, verdankt sich insbesondere der Thematisierung impliziten Wissens, mit dem der Blick auf schwierige Phänomene wie persönliche Erfahrung und lange gewachsene, personengebundene Expertise gerichtet wird, und zudem der Unterbreitung konkreter Vorschläge für den Umgang mit implizitem Wissen. Die von Nonaka und Takeuchi formulierten Interventionen offenbaren dabei eine systemische Sicht; sie laufen in einem hohen Maße auf Kontextgestaltung und -steuerung hinaus.

4.4.2 Münchener Modell

Das Münchener Modell von Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach (1999) schenkt den psychologischen (wie Emotion und Motivation im Zusammenhang mit Kognition) und pädagogischen (wie Vermittlungs- und Lernprozesse) Aspekten im Zusammenhang mit dem Phänomen Wissen besondere Aufmerksamkeit und antwortet damit auf den Befund bzw. das Defizit, dass in der bis dato erfolgten Wissensmanagement-Forschung, -Praxis und -Theorie die pädagogisch-psychologischen Voraussetzungen, Folgen und Begleitphänomene von Wissensmanagement eher wenig Berücksichtigung gefunden haben. Ihr Modell basiert auf langjährigen konzeptionellen und empirischen Arbeiten zum individuellen, sozialen und organisationalen Lernen (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 3; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2000a; Reinmann-Rothmeier, Mandl & Erlach 1999).

Dem Münchener Modell liegt in Anlehnung an Senge, Kleiner, Smith, Roberts und Ross (1997) die Annahme zugrunde, dass der eigentliche „Ort des Wandels“ der Mensch (innerhalb der Organisation) sei, wobei es in der Verantwortung der Organisation als „Ort des Handelns“ läge, durch die Gestaltung ihrer normativen, strategischen und operativen Dimension, Wandlungsprozesse zu initiieren, die sich angesichts der Beharrlichkeit menschlichen Handelns, Wollens und Glaubens nicht von alleine einstellen (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 8). Die Systematik des Münchener Modells nimmt auf diese drei gestaltungsrelevanten Dimensionen von Organisationen Bezug:

- Unter dem Gesichtspunkt *normativer* Elemente wird die *Leitidee* des Modells zu Wissen sowie die hinter dem Management von Wissen stehende Philosophie artikuliert.
- In der *strategischen* Dimension geht es um neue *Organisationsstrukturen*, mit denen im Münchener Modell die strukturellen Bedingungen für gelingendes Wissensmanagement geschaffen werden sollen.
- Im Blick auf die *operative* Ebene bietet das Münchener Modell einen Orientierungsrahmen, der zum adäquaten und gezielten Einsatz von Konzepten und Methoden des Wissensmanagements beitragen soll, indem er den Umgang mit Wissen in mehrere *Phänomenbereiche* unterteilt.

In den folgenden Ausführungen wird auf diese drei Komponenten Bezug genommen, wobei insbesondere den psychologischen Gesichtspunkten in Wissensmanagementprozessen im Blick auf die Phänomenbereiche des Umgangs mit Wissen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

Wissen und Management im Münchener Modell: Dem Münchener Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Wissen mindestens zwei Bedeutungen hat, die mit den Begriffen Informa-

tions- und Handlungswissen belegt werden und mit deren Verwendung im Münchener Modell angestrebt wird, die Objekt- und die Prozess-Perspektive auf Wissen miteinander zu versöhnen (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 13). Diese beiden Ausprägungsformen von Wissen spannen ein Feld auf, in dem viele Variationen zwischen diesen ‚Reinformen‘ bzw. Polen möglich und anzutreffen sind (siehe ebd.: 12). Mit dem Begriff *Informationswissen* wird die Nähe dieser Wissensform zu Information ausgedrückt: Wissen in diesem Sinne hat Objektcharakter; Wissen wird hier „(...) vor allem als Substantiv gebraucht und bezeichnet etwas, auf das man zugreifen kann, weil es in irgendeiner Form materialisiert ist“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 11). Es kann sich bei ihm beispielsweise um die in einer Enzyklopädie festgehaltenen Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung handeln. Demgegenüber wird mit dem Begriff *Handlungswissen* die Nähe und der Übergang dieser Wissensform zum Handeln markiert. Dass in dieser Sichtweise auf Wissen Wissen vor allem als Verb gebraucht wird, illustriert seinen dynamischen, prozesshaften Charakter. Handlungswissen manifestiert sich beispielsweise in den Fertigkeiten eines Experten, welche auf langjährige Erfahrung verweisen (siehe ebd.). Reinmann nennt folgende relevante Unterscheidungsmerkmale zwischen Informations- und Handlungswissen:

- „Informationswissen gibt es einzeln; Handlungswissen findet man nur in sinnvollen Bedeutungsnetzwerken.
- Informationswissen kann so wie es ist weitergegeben werden; Handlungswissen muss als Netz von bedeutungsvollen Verbindungen konstruiert werden.
- Informationswissen kommt auch ohne Kontext aus; Handlungswissen ist immer Teil eines Kontextes.
- Mit Informationswissen kann man Handlungswissen aufbauen; mit Handlungswissen bringt man Wissen zum Handeln.
- Dass man Informationswissen ‚besitzt‘, kann man durch Reproduktion beweisen; dass man Handlungswissen ‚konstruiert‘ hat, kann man nur durch seine Anwendung in neuen Kontexten zeigen.
- Informationswissen ist im Überfluss vorhanden und muss selektiv eingedämmt werden; Handlungswissen ist eher knapp und muss entsprechend gefördert werden“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 11f.).

Neben der konventionellen Begriffsbestimmung wird im Münchener Modell eine Analogie herangezogen, um das zugrundeliegende Wissensverständnis zu illustrieren. Die „Wasser Analogie“ zum Wissen symbolisiert die Bewegung des Wissens zwischen den Polen Handlungs- und Informationswissen durch die drei Zustandformen, welche Wasser annehmen

kann: flüssig, gefroren und gasförmig (siehe ebd. 2001: 12f.). Das ‚gefrorene‘ Informationswissen ist gut greifbar und einfach handhabbar, während eine Bewegung des Wissens in Richtung Handlungswissen mit einer ‚gasförmigen‘ Beschaffenheit einhergeht, die es schwer zugänglich und steuerbar macht. Informations- und Handlungswissen sind damit auch in der Terminologie von Nonaka und Takeuchi (1997) als die expliziten und impliziten Anteile des Wissens beschreibbar.

Im Blick auf die *Managementauffassung* im Münchener Modell wird ein *integratives Verständnis* vertreten, welches in Bezug auf die als berechenbar erachtete technische Seite der Organisation Kontrolle und direkte Regelung realisiert und im Blick auf die mit Unsicherheit und Unberechenbarkeit behaftete soziale und menschliche Seite die Funktion der Moderation und Metasteuerung übernimmt (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 13f.).

Auf dem Hintergrund der separaten Bestimmung des Wissens- und des Managementbegriffs entwirft Reinmann folgende Definition von Wissensmanagement:

„Wissensmanagement meint eine Gestaltung und Metasteuerung von Rahmenbedingungen sowie die Förderung von Wissensträgern derart, dass ein verantwortungsvoller und intelligenter Umgang mit Informations- und Handlungswissen wahrscheinlicher wird. Wissensmanagement kann und muss sich also sowohl auf informationsnahes als auch auf handlungsnahes Wissen beziehen, denn einseitige Ausrichtungen würden weder der Realität in Organisationen noch dem Bedeutungswandel im Wissensbegriff gerecht werden. Darüber hinaus ist gerade die Bewegung von der Information zum Handeln Gegenstand des Wissensmanagements. So gesehen hat Wissensmanagement zunächst einmal eine integrative Wirkung zwischen Information und Handeln“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 15).

Je nachdem, ob es sich – in der Begrifflichkeit der Wasser Analogie bleibend – um einen eher gefrorenen, flüssigen oder gasförmigen Zustand des Wissens handelt, welches es zu managen gilt, sind dem Management von Wissen mehr oder weniger enge Grenzen gesetzt. Die expliziten Anteile des Wissens erweisen sich Reinmann zufolge als besser beeinfluss- und steuerbar als seine impliziten Anteile (siehe ebd.: 16).

Neben dem pragmatischen Anspruch, der dem Wissensmanagement grundsätzlich eigen ist und dem auch im Münchener Modell seine Berechtigung eingeräumt wird, ist Wissensmanagement im Verständnis des Münchener Modells auch „(...) eine alternative ‚Philosophie‘ und Leitidee in der Wahrnehmung und im Umgang mit Wissen und Wissensträgern in Organisationen“ (ebd.: 17). Dieser Philosophie zufolge ist Wissen nicht nur eine ökonomische Ressource, sondern auch eine Art individuelles, soziales und kollektives Gut, dem besondere Wertschätzung gebührt. Letztere sollte dabei nicht nur dem Gut Wissen selbst, sondern auch seinen Trägern entgegengebracht werden (siehe ebd.).

„Wissensmanagement in diesem Sinne verkörpert den Versuch, eine neue Wissens- und Lernkultur zu etablieren, in der Themen wie Wissensteilung und gemeinsame Wissensschaffung sowie die Entfaltung von Kreativität und vorhandenen Lernpotentialen eine weitaus größere Rolle spielen als das bis dato der Fall ist (siehe Dick & Hainke 1999; Fried & Baitsch 1999). Wissensmanagement (...) wurzelt in der Kultur von Organisationen und kann ohne diese weder ausreichend verstanden noch wirksam in seinen Potentialen ausgeschöpft werden“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 17).

Phänomenbereiche des Umgangs mit Wissen: Da das Münchener Modell sich vor allem als Orientierungsrahmen und Verständigungsgrundlage für interdisziplinäre Forschung, bereichsübergreifende Zusammenarbeit in der Praxis sowie Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft zum Thema Wissensmanagement versteht, liefert es mit seiner Aufgliederung in vier Phänomenbereiche des Umgangs mit Wissen eine Systematik, um mögliche Wissensbewegungen und Methoden zur Gestaltung dieser Wissensbewegung überschaubar zu machen (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 16ff.). Die Phänomenbereiche tangieren sowohl individuelle als auch organisationale Vorgänge und Belange und tragen den psychologischen Aspekten von Wissensbewegungen Rechnung, deren Erhellung sich insbesondere den langjährigen Erkenntnissen der Metakognitionsforschung¹⁶⁰ verdankt (siehe ebd.: 18). Die Kategorisierung verschiedener für das Management von Wissen relevanter Vorgänge in die vier Phänomenbereiche Wissensrepräsentation, Wissensnutzung, Wissenskommunikation und Wissensgenerierung ist dabei dem Baustein-Modell des Wissensmanagements von Probst, Romhardt und Raub (1998) entlehnt.

Wissensrepräsentation: Mit Wissensrepräsentation ist die Herstellung von Wissenstransparenz angesprochen, die erfolgt, indem Wissen sichtbar, greifbar und verständlich gemacht wird, um den Wissenszugriff zu optimieren (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 18). Im Hinblick auf diese Bemühungen sind nach Reinmann folgende psychologische Aspekte zu berücksichtigen: Für die Herstellung von Wissenstransparenz müssen Menschen bereit sein, ihr Wissen aus der Person in die Organisation zu geben. Diese Bereitschaft kann durch verschiedene Barrieren eingeschränkt werden: Die Weitergabe des eigenen Wissens kann mit dem Gefühl der Preisgabe einhergehen; Ängste wie Macht- und Kontrollverlust sowie Austauschbarkeit und der damit verbundene Wertverlust der eigenen Person können eine Person davon abhalten, ihr Wissen bereitwillig offen zu legen. Neben der Bereitschaft, ist auch die Fähig-

¹⁶⁰ Metakognition bezeichnet das Wissen um das eigene Wissen bzw. dessen Anwendung und Nutzung. Neben allgemeinem Wissen über Strategien schließt metakognitive Kompetenz auch konditionale und relationale Aspekte ein, das heißt Kenntnisse darüber, welche Strategien in konkreten Lernbereichen und Anforderungssituationen in welchem Maße geeignet sind. Entscheidende Pionierarbeiten zur Metakognition, die letztere als entscheidenden Faktor zur Vorhersage von Lernerfolgen herausstellten, führten in den 1970er Jahren die Entwicklungspsychologen Brown (1978) und Flavell (1976) durch.

keit erforderlich, Wissen in ein Format zu bringen, das sowohl anderen als auch einem selbst den Umgang mit dem eigenen Wissen ermöglicht. Damit ist auf die Notwendigkeit eines hohen Maßes an Metawissen über die eigene Wissensbasis und die vorhandenen Wissenslücken verwiesen sowie auf die Fähigkeit zur Visualisierung und/oder Verbalisierung, die erforderlich ist, um das eigene Wissen nach außen zu tragen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Bemühungen um Wissenstransparenz in Organisationen nur gelingen können, wenn neben den technischen Tools und organisationalen Rahmenbedingungen auch die individuellen Kompetenzen in der Artikulation und Präsentation von Wissen berücksichtigt und gefördert werden (siehe ebd.: 19).

Wissensnutzung: Mit Wissensnutzung ist die Umsetzung von Wissen in Handeln und Entscheiden und damit seine Anwendung angesprochen (siehe ebd.). „Das Umsetzen von Wissen in sichtbare Ergebnisse durch Wissensnutzung ist für eine Organisation wichtig, weil letztlich nicht das Horten und der Besitz von Wissen, sondern die intelligente und zielsichere Anwendung vorhandenen Wissens über die Position und Zukunftschancen (...) entscheiden“ (ebd.: 20). Mit dieser Bewegung von Wissen in Richtung Handeln werden folgende psychologische Gesichtspunkte in Verbindung gebracht: Um Prozesse der Wissensnutzung zu bewirken, müssen Menschen bereit und in der Lage sein, die potentielle Trägheit ihres Wissens zu überwinden. Auch die Sorge, in eingefahrenen Routinen und gewohnten Mustern ‚gestört‘ zu werden, kann Widerstände hervorrufen. Diese Sorge greift vor allem dann um sich und ist auch nachvollziehbar, wenn Zeit- und Reaktionsdruck dominieren. Daneben erweist sich der in Organisationen häufig eingeschränkte Spielraum als problematisch, weil er es schwierig oder unmöglich macht, vorhandenes Wissen auch umzusetzen. Doch auch die Voraussetzung der Gegebenheit von solchen Handlungsspielräumen mit Tätigkeits-, Entscheidungs- und Kontrollbefugnissen reicht nicht unbedingt aus, wenn Menschen diese Spielräume nicht wahrnehmen und erkennen und darüber hinaus nutzen können und wollen. Wahrnehmung, Kompetenz, Motivation und Wille erweisen sich als psychologische Bedingungen der Nutzung von Wissen, die auch als Barrieren zum Tragen kommen können und häufig nur marginal beachtet werden (siehe ebd.: 20).

Wissenskommunikation: Im Phänomenbereich Wissenskommunikation sind Versuche anzusiedeln, Wissen auszutauschen und untereinander zu teilen, Wissen zu verteilen und zu vernetzen sowie Wissen letztlich in beobachtbare Bewegung zu bringen (siehe ebd.). „Das Teilen und verteilen von Wissen ist für eine Organisation wichtig, weil nur so sichergestellt werden kann, dass wertvolles Wissen Verbreitung findet, dass es wachsen kann und letztlich auch über den einzelnen Wissensträger hinaus zur Anwendung kommt“ (ebd.). Im Blick auf die

psychologischen Implikationen der Wissenskommunikation ist zunächst zu konstatieren, dass Kommunikation ein zentrales Element menschlichen Daseins darstellt. Im Blick auf die Bereitschaft, Wissen in Organisationen zu kommunizieren, bedürfen Menschen des Gefühls, dass dieser Austausch mit persönlichem Nutzen verbunden ist. Nur unter dieser Voraussetzung werden Organisationen zu Orten offener und lebendiger Wissenskommunikation. In der Kommunikation von Wissen offenbart sich, ob und inwieweit Menschen bereit und in der Lage sind, die Trägheit ihres Wissen zu bezwingen und ob und inwieweit sie ihr Wissen preisgeben können und wollen. Psychologische Barrieren, die im Zusammenhang mit der Wissensrepräsentation und -nutzung auftreten können und oben angeführt wurden, kommen Reinmann zufolge auch hier zum Tragen. Zur Verunmöglichung von Prozessen der Wissenskommunikation können mangelndes Vertrauen bis hin zu rigorosem Misstrauen, Kontakt- und Interaktionsschwellen bis hin zu generellen Antipathien zwischen Personen sowie defizitäre Fähigkeiten bis hin zur Teamunfähigkeit führen. Positiv gewendet erweisen sich Vertrauen, hohe Interaktionsdichte und -qualität sowie Teamgeist und Kooperationsbereitschaft als zentrale Stütze jeglicher Form von Wissenskommunikation (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 21).

Wissensgenerierung: Die Wissensgenerierung besteht in der Umwandlung von Informationen zu handlungsnahem Wissen. Der ‚Umbau‘ von Informationen zu Handlungswissen im Sinne der Generierung neuen Wissens baut darauf auf, dass Menschen lernen, aus Erfahrungen neues Wissen zu schaffen, aus Neugier unerwartete Erkenntnisse zu gewinnen und aufgrund ihres Kreativitätspotentials neue Gedanken produzieren und ausbauen können (siehe ebd.: 22). Im Blick auf den organisationalen Rahmen, der für die kreative menschliche Wissensgenerierung erforderlich ist, sollte er Reinmann zufolge Möglichkeiten bieten, bestehendes Wissen zu hinterfragen, noch nicht relevantes Wissen in die Zukunft zu projizieren und erlauben, Kreativität und Neugier überhaupt ausleben zu können. Auch im Kontext von Wissensgenerierung erweisen sich Metakognition, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Teilung von Wissen und zur Nutzung der daraus resultierenden Synergieeffekte für den Auf- und Umbau von Wissen als grundlegende Voraussetzungen. Daneben kommen bei der Generierung von Wissen ebenfalls die psychologischen Barrieren der Repräsentation und Kommunikation von Wissen zum Tragen. Als weitere Barrieren führt Reinmann mangelndes Vertrauen in die eigenen Lern-, Denk- und Problemlösefähigkeiten, fehlende zeitliche, äußere und innere Freiräume und letztlich nicht existente oder nicht wahrnehmbare Reibungen zwischen verschiedenen Sichtweisen an. Da allein Menschen dazu in der Lage sind, neues Wissen und Innovationen zu schaffen, kommt es darauf an, „(...) die hierzu vorhandenen Potentiale zu entdecken und zu mobilisie-

ren sowie die ‚richtigen‘ Menschen in Teams und Communities zusammenzubringen“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 22).

Die vier Phänomenbereiche des Umgangs mit Wissen werden im Münchener-Modell als Kategorien gefasst, mit denen die wichtigsten Wissensmanagementprozesse beschrieben werden. Wissensmanagement wird dabei insgesamt als ein Management-Regelkreis verstanden, in dem eine unternehmensrelevante Zielsetzung und eine entsprechende Evaluation den Anfangs- und Endpunkt der vier verschiedenen Wissensmanagementprozesse, die mit den Phänomenbereichen des Umgangs mit Wissen beschrieben werden, bilden (siehe Abbildung 5). Dabei ist für das Münchener Modell die Annahme leitend, dass wesentliche Prozesse des Wissensmanagements im Rahmen von Communities verwirklicht werden.

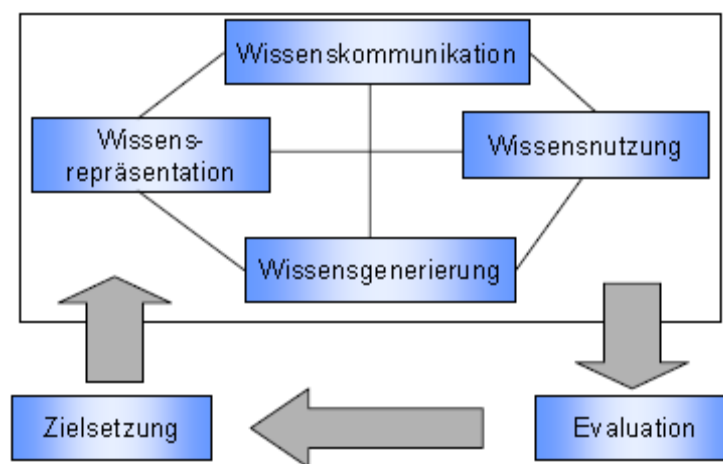


Abb. 5: Das Münchener Wissensmanagement-Modell (aus Winkler & Mandl 2003: 7)

Communities als innovative Organisationsstruktur: Neben dem Kern des Münchener Modells in Gestalt der vier Phänomenbereiche des Umgangs mit Wissen kennzeichnet dieses Modell die Annahme, dass sogenannte „Communities“ (siehe Wenger 1998b; Lave 1991; Lave & Wenger 1991) innovative Organisationsstrukturen und „Keimzellen“ des Wissensmanagements bilden, welche im Blick auf die skizzierten Wissensbewegungen besonders einflussreich sind (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 23). Bei diesen Communities handelt es sich um informelle und sich weitgehend selbst organisierende Interessengemeinschaften, die von der traditionellen Hierarchie in Organisationen unabhängig sind und deren wesentliche Treiber geteilte Interessen und/oder Problemstellungen sind (siehe ebd.). „Kommunikation, Kooperation, Erfahrungsaustausch, Wissensschaffung und wechselseitiges Lernen sind die zentralen Prozesse in einer Community“ (ebd.: 24). Hinzu kommen Eigenverantwortung, Selbststeuerung, eine gemeinsame Verständigungsbasis und geteilte Ressourcen sowie eine Gruppenidentität, welche Communities kennzeichnen (siehe ebd.). Im Münchener Modell

übernehmen Communities fünf Wissensmanagement-Funktionen (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 25f.):

- Sie dienen als *Knotenpunkt der Kommunikation*, weil sich durch Communities in Organisationen Information und Wissen unbürokratischer verteilen und einfacher teilen lassen. Demnach beeinflussen sie die *Wissenskommunikation* positiv.
- Communities bieten ein *Forum wechselseitigen Lernens*, indem in ihnen insbesondere implizite Formen des Wissens in Gestalt von Erfahrungen (mit erfolgreichen Praktiken sowie mit typischen Fehlern) ausgetauscht werden können. Damit leisten sie einen entscheidenden Beitrag zur *Wissensrepräsentation* in der Organisation.
- Sie können sich zu *Innovationstreibern* entwickeln, weil in ihrem informellen Kontext ein Austausch von Experten ermöglicht wird, der die in Organisationen üblicherweise eingehaltenen Grenzen von Abteilungen und Bereichen sprengt und aus dem Synergieeffekte und innovative Impulse resultieren können. Die Funktion des Innovations-treibers leistet ihre besonderen Dienste für die Prozesse im Phänomenbereich der *Wissensgenerierung*.
- Als *Kulturveränderer* können Communities fungieren, indem sie die Wissens-, Lern-, Kooperations-, Kommunikations- und Innovationskultur in einer Organisation fördern. In dieser Funktion tragen sie der *Philosophie* des Münchener Modells Rechnung.
- Communities können schließlich einen Gegenpol gegenüber den eher losen und anonymen Beziehungen und fragilen Wertesystemen in der heutigen Arbeitswelt bilden und damit ihrer Funktion als *Identitätsstifter* nachkommen, womit besonders die *psychologischen Implikationen* des Managements von Wissen im Münchener Modell berücksichtigt und gefördert werden.

Reinmann geht davon aus, dass Communities ihre zentrale Stellung im Rahmen von Wissensmanagement behaupten können, weil durch ihre Struktur die integrativen „(...) Zielsetzungen des Wissensmanagements verstärkt und zugleich die psychologischen Aspekte in einer Vielzahl von Wissensprozessen besser verstanden werden sowie auftretende und intendierte Wissensbewegungen eher gefördert und gestaltet werden“ (Reinmann-Rothmeier 2001: 26).¹⁶¹

4.5 Wissensmanagement-Instrumente

Im Rahmen dieses Kapitels sollen konkrete Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von Wissensmanagement vorgestellt werden. Einleitend sind dazu einige Begriffsklärungen, Er-

¹⁶¹ Für eine Darstellung von Communities als explizite Wissensmanagement-Methode siehe die Ausführungen in 4.5.2.

läuterungen zur Systematik der Darstellung und Hinweise auf die begrenzte ‚Machbarkeit‘ von Wissen in Organisationen vonnöten: Hinsichtlich der begrenzten Machbarkeit von Wissen mittels Instrumenteneinsatz ist zunächst festzuhalten, dass gerade ein systemisches Verständnis von Wissensmanagement impliziert, dass die entsprechenden Instrumente kontextsensitiv entwickelt und angepasst werden sollten und eben gerade *nicht* im Sinne von Patentrezepten oder einer fertigen Toolbox verstanden werden dürfen. Instrumente des Wissensmanagements fungieren demnach im Sinne exemplarischer Anregungen, die je eigene Situation und Konstellation zu überdenken und Varianten der Instrumente zu entwickeln, die an den jeweiligen Kontext anschlussfähig sind (siehe Willke 2004: 74f.). Roehl (2002) benennt in diesem Zusammenhang drei klassische Fehler, die bei der Einführung von Wissensmanagement in der Praxis häufig begangen werden. Ein Fehler besteht darin, die Übernahme von (Standard-) Lösungen in Form von Instrumenten der Diagnose vorzuziehen. „Die größte Gefahr bei der Einführung von Standardlösungen besteht in der Vernichtung eigener Koordinationsformen von Wissen“ (Roehl 2002: 193). Das heißt, dass bei jeglicher Form von wissensbezogener Intervention in Rechnung zu stellen ist, dass die Organisation zuvor schon mit Wissen gearbeitet hat und dementsprechend bereits bestehende Strukturen und Stärken in der Organisierung von Wissen zu identifizieren sind und an diese angeknüpft werden sollte, um sie unter Gesichtspunkten des Wissensmanagements weiter zu entwickeln. Es ist durchaus möglich, dass Organisationen bereits implizit kluge Formen von Wissensmanagement betreiben. Sie können beispielsweise systematische und gut auffind- und lesbare Formen der Dokumentation oder Traditionen im Blick auf regelmäßige Zusammenkünfte pflegen, bei denen Anregungen, Erfahrungen und Expertise ausgetauscht werden, ohne dass sie derartige Praktiken selbst als Wissensmanagement bezeichnen würden (siehe Willke 2004: 75). Ein zweiter klassischer Fehler besteht in der „Intervention ohne Probleme“ (Roehl 2002: 192). Das heißt, dass mit der Intervention Ziele verbunden sind, die keine Entsprechung in Problemen der Organisation finden. Instrumente, die mit bestimmten Zielen verknüpft sind, vermögen nur dann einen Beitrag zum strategischen Umgang mit Wissen zu leisten, wenn sie daran ansetzen, was organisationsintern wirklich als veränderungswürdig akzeptiert wird (siehe ebd.). Mit dem Fehler der Intervention ohne Probleme ist darauf verwiesen, dass es für einen veränderten Umgang mit Wissen notwendig ist, dass das bisherige Handeln in irgendeiner Form als suboptimal empfunden wird. „Das gelingt durch die Identifikation von Problemen. Sie verweisen auf Veränderungsbereitschaft und sind Zugänge zu Steuerungsmechanismen von Wissen“ (Roehl 2002: 192f.). Ein dritter klassischer Fehler, auf den im Kontext der Erläuterungen zu

der für Wissensmanagement vielfach erforderlichen Kulturveränderung¹⁶² bereits (indirekt) verwiesen wurde, wird dann begangen, wenn trotz einer Kultur des Misstrauens bzw. unter Absehung machtpolitischer Aspekte von Wissen interveniert wird. Vertrauen im Sinne der Erwartung, dass kooperatives Handeln nicht ausgebeutet wird, entsteht erst allmählich in Interaktionsbeziehungen und entfaltet sich nach einer gewissen Zeit als Koordinationsmechanismus. Auf organisationaler Ebene ist Vertrauen in der Organisationskultur verankert (siehe ebd.: 191f.). Ein Minimum an Grundvertrauen bildet die Voraussetzung für ein erfolgreiches Wissensmanagement (siehe ebd.: 191f.). Insbesondere die Einführung von IT-Lösungen unter Absehung einer notwendigen Kulturveränderung ist zum Scheitern verurteilt (siehe Willke 2004: 67ff.; Roehl 2002: 190f.). „Paradoxerweise wird in der Praxis oft genau dann auf Veränderungsbereitschaft, freien Austausch von Wissen und Kommunikation gesetzt, wenn das soziale System unter Druck ist und Unsicherheit grassiert“ (Roehl 2002: 192). Derartige Voraussetzungen bedeuten nicht, von Wissensmanagement gänzlich abzusehen, sondern vielmehr, es als bescheidenes Pilotprojekt in einem besonders geeigneten Bereich mit einzelnen Instrumenten anzulegen mit dem Ziel, Vertrauen graduell aufzubauen und schrittweise im Kleinen eine neue Kultur im Umgang mit Wissen zu etablieren (siehe Willke 2004: 70f.).

Insgesamt sollte vor dem Hintergrund der skizzierten Probleme und etwaigen Fehleinschätzungen hinsichtlich des kontextunabhängigen Lösungspotentials von Wissensmanagement-Instrumenten deutlich geworden sein, dass die im Rahmen dieses Kapitels exemplarisch dargelegten Methoden und Werkzeuge des Wissensmanagements nicht im Sinne statischer Rezepte zu verstehen sind und sowohl ihre Auswahl als auch ihr Einsatz mit Bedacht erfolgen sollte, um die genannten typischen Fehler möglichst zu vermeiden.

Im Blick auf die verwendeten Begrifflichkeiten und die hier gewählte Form bzw. Systematik der Darstellung ist Folgendes festzuhalten: In der Kapitelüberschrift taucht der Begriff „Instrumente“ auf. Roehl definiert *Instrumente* als „(...) beschreibbare und absichtsvoll einsetzbare Werkzeuge, Methoden, Verfahren oder Techniken, die eine eindeutige Wissensorientierung aufweisen und dennoch inhaltlich relativ unabhängig vom jeweiligen organisierten Wissen sind“ (Roehl 2002: 83). Der Instrumentenbegriff fungiert in diesem Rahmen im Sinne von Roehl als ein Oberbegriff, der aussagt, dass in den folgenden Abschnitten des Kapitels sowohl Methoden als auch Werkzeuge des Wissensmanagements dargelegt werden. Da sämtliche Begriffe („Instrumente“, „Werkzeuge“, „Methoden“, „Techniken“), mit denen Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von Wissensmanagement bezeichnet werden, in der Literatur einheitlich verwendet werden, ist neben der Klärung des Begriffs „Instrumente“ eine Klärung

¹⁶² Siehe hierzu insbesondere die Ausführungen in 4.3.3.4 und 4.3.4.

der in diesem Rahmen verwendeten Begriffe „Methoden“ und „Werkzeuge“ erforderlich. Reinmann formuliert für beide Begriffe Arbeitsdefinitionen, die an dieser Stelle übernommen werden sollen. Sie definiert *Methode* als ein:

„(...) Verfahren oder ein Vorgehen (...), das in irgendeiner Form nach Regeln und Grundsätzen geordnet ist und auf diesem Wege Handlungsanleitungen gibt, auch wenn sie nur heuristischen Charakter haben. So wäre z.B. die Empfehlung, Wissensgemeinschaften zu bilden oder Erfahrungen auszutauschen noch keine Methode, solange nicht konkreter gesagt wird, welche Schritte z.B. notwendig sind, um eine Wissensgemeinschaft zu bilden und welche Merkmale diese Gemeinschaft dann haben muss“ (Reinmann 2009: 73).

Der Begriff *Werkzeug* wird verstanden als ein:

„(...) Arbeits- und Hilfsmittel, das physikalischer (z.B. Hammer und Amboss) oder informationeller Natur (z.B. Formeln oder Software) sein kann. Es erfüllt den Zweck allerdings nur, wenn es durch Menschen gebraucht wird: Es ist also kein Werkzeug, sondern es wird zu einem Werkzeug, indem es als solches genutzt wird (...). Allen Werkzeugformen ist gemeinsam, dass sie einen unterstützenden Charakter haben und den Handlungsspielraum des Menschen erweitern können“ (Reinmann 2009: 73; siehe auch Roehl 2002: 81).

Wissensmanagement-Werkzeuge werden im Folgenden auf technische Werkzeuge begrenzt, weil sie im Rahmen von organisationalem Wissensmanagement die zentrale Rolle spielen und in diesem Sinne Werkzeuge die softwaretechnische Unterstützung von Wissensmanagement bilden (siehe Reinmann 2009: 73). Für einige Methoden und für die Mehrzahl der Werkzeuge gilt, dass diese nicht von vornherein auf Wissensmanagement aus- oder womöglich festgelegt sind (siehe ebd.; Roehl 2002: 83f.). Dieser Umstand entspricht jedoch auch der obigen Definition von Werkzeug, die ja besagt, dass es seine Funktion erst durch seinen spezifischen Gebrauch entfaltet. Dementsprechend ist es wenig sinnvoll, Werkzeuge im Kontext von Wissensmanagement zu kategorisieren. *Im Zentrum dieses Kapitels stehen Methoden des Wissensmanagements. Diesen werden jeweils beispielhaft verschiedene Möglichkeiten der softwaretechnischen Unterstützung (Werkzeuge) zugeordnet.* Im Blick auf eine systematische Darstellung von Methoden ergibt sich das Problem, dass bislang keine konsensfähige Kategorisierung von Wissensmanagement-Methoden existiert (siehe Reinmann 2009: 74; Roehl 2002: 83f.; Lehner 2009). Einen Grund dafür bildet die oben bereits angesprochene Problematik der uneinheitlichen Definition des Begriffs „Methode“, die mal im Sinne eines technischen Werkzeuges, mal im Sinne eines übergeordneten Prinzips und mal als eine Art Checkliste verstanden wird. Zudem sind Wissensmanagement-Methoden nicht trennscharf, sie verfolgen oft ähnliche Ziele oder können potentiell – wie auch Werkzeuge – zur Realisierung mehrerer Ziele eingesetzt werden. „Selbst wenn man mit einer Methode ein bestimmtes Ziel fokussiert,

resultieren oft Nebeneffekte, die womöglich eine andere Einteilung ebenso rechtfertigen würden“ (Reinmann 2009: 74). Im Rahmen dieses Kapitels wird mangels klarer Kriterien und weil es nicht das Anliegen dieser Arbeit ist, das Kategorisierungsproblem einer Lösung zuzuführen, auf eine Kategorisierung von Wissensmanagement-Methoden verzichtet. Die im Folgenden exemplarisch vorgestellten neun Methoden bzw. Methodenbündel sind nicht auf der gleichen logischen Ebene angesiedelt, was sie auf dem Hintergrund des Verzichts auf die Einordnung in ein Raster jedoch auch nicht sein müssen.

4.5.1 Wissenslandkarten

Wissenslandkarten dienen als klassische Wissensmanagement-Methode der Wissensidentifikation und dem Auffinden von Wissensträgern (siehe Seidel 2003: 65). Es handelt sich um grafische Verzeichnisse von Wissensbeständen, Wissensträgern und Beziehungen zwischen einzelnen Wissens-elementen. Wissenslandkarten tragen dazu bei, die organisationale Wissensbasis sichtbar zu machen, indem das organisationsintern vorhandene Wissen erfasst und grafisch abgebildet wird (siehe Reinmann 2009: 75f.; Lehner 2000: 273-278; Eppler 2003).

Arten von Wissenslandkarten und deren Erstellung: Der methodische Charakter von Wissenslandkarten manifestiert sich insbesondere in ihrer Struktur und in einer – je nach Art der Wissenslandkarte – spezifischen Form der Visualisierung. Dabei lassen sich folgende Arten von Wissenslandkarten unterscheiden (siehe Reinmann 2009: 75f.; Lehner 2000: 273-278):

- *Wissensträgerkarten* verweisen auf Wissensträger und führen demnach Experten und ihre jeweiligen Wissensgebiete innerhalb der Organisation auf. Als Wissensträgerkarten werden meist beispielhaft Expertenverzeichnisse oder „Gelbe Seiten“ angeführt. In letzteren sind, analog zu einem Telefonbuch, Personen und ihre jeweiligen Sachgebiete aufgeführt. Über das Wissensgebiet der Experten hinaus können auch Angaben z.B. über ihre Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz aufgeführt werden. Entsprechende Angaben geben Auskunft über den Ausprägungsgrad der Kompetenzen beim jeweiligen Experten, indem die Kompetenzen in einer Skala von Null (Grundkenntnisse) bis drei (Expertenwissen) eingestuft werden.
- *Wissensbestandskarten* zeigen auf, wo in welcher Menge, in welcher Form und in welchem Format (z.B. digital oder analog) Wissen in der Organisation bewahrt wird.
- *Wissensanwendungskarten* stellen eine besondere Form von Wissensträger- und Wissensbestandskarten dar. Sie ordnen bestehende Wissensressourcen bestimmten Prozessen oder Projektschritten zu. Das heißt, dass neben den Experten die jeweiligen Wissensgebiete als Projekt- oder Prozessschritte genauer dargelegt werden und die Rei-

henfolge der Schritte zur erfolgreichen Realisierung eines Projektes oder Prozesses abgebildet wird.

- *Wissensstrukturkarten* sind auf ein bestimmtes Wissensgebiet bezogene Abbildungen von bestimmten Elementen und deren Zusammenhängen. Hier werden demnach keine Experten aufgeführt, sondern Wissensstrukturen abgebildet, das heißt, das Wissen der Organisation oder Teile davon und die Beziehungen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten, die die einzelnen Wissens Elemente untereinander aufweisen.

Unabhängig davon, um welche Art von Wissenslandkarte es sich handelt, sind für ihre Erstellung und Etablierung als Methode in der Organisation vier Schritte vonnöten:

- *Identifikation*: Zuerst müssen relevante Wissensträger identifiziert werden. Die Identifikation kann zielgerichtet bezogen auf konkrete Aufgaben oder Projekte erfolgen, etwas breiter in Bezug auf die Geschäftsprozesse der Organisation oder aber auch bewusst offen gestaltet werden, um (möglicherweise nicht bekannte) Wissenspotentiale zu erschließen.
- *Modellierung*: Im Anschluss an die Identifikation müssen die Ergebnisse in irgendeiner Form geordnet, kodifiziert und je nach Art der angestrebten Wissenslandkarte aufbereitet werden.
- *Visualisierung*: Nach der Modellierung folgt die Visualisierung der Ergebnisse, für die abbildähnliche Formen (wie bei Landkarten) ebenso möglich sind wie logische Grafiken.
- *Pflege*: Sollen Wissenslandkarten ihren Zweck erfüllen, muss nicht nur auf sie zurückgegriffen werden, sondern sie müssen auch kontinuierlich aktualisiert werden.

Wissenslandkarten sind hinsichtlich ihrer Erstellung und Pflege mit großem Aufwand verbunden. Zudem ist festzuhalten, dass das Wissen in dieser Form immer nur fragmentarischen und verweishaften Charakter haben kann (siehe Roehl 2002: 141). Wissenslandkarten *enthalten* nicht das Wissen einer Organisation, können jedoch im Idealfall die innerhalb einer Organisation verteilte Expertise sichtbar machen. Sie sollen den Zugriff auf Expertenwissen erleichtern, den Auffindungsaufwand reduzieren und dazu dienen, Teams effizient zusammenzusetzen und Wissensinseln zu verbinden (siehe Reinmann 2009: 77). Neben diesen Funktionen ist der Lerneffekt zu bedenken, der sich im Zuge der Erstellung von Wissenslandkarten einstellen kann, wenn dabei Wissensträger und/oder -bestände zu Tage treten, derer man sich zuvor gar nicht bewusst gewesen ist.

Unterstützung durch Werkzeuge: Obgleich Wissenslandkarten – theoretisch – auch auf dem Papier bestehen können, sind sie faktisch ohne softwaretechnische Unterstützung kaum denk-

bar. Im Blick auf konkrete digitale Visualisierungswerkzeuge zur technischen Umsetzung von Wissenslandkarten lassen sich für Wissensstrukturkarten gängige Mapping-Werkzeuge nutzen (z.B. Cmap). Sofern in Organisationen mehrere verschiedene (Experten-) Verzeichnisse existieren, deren parallele Pflege sich problematisch gestaltet, kann eine technische Unterstützung darin bestehen, ein „Corporate Directory“ (Lehner 2009: 194) anzulegen. „Geografische Informationssysteme, mit denen man raumbezogene Daten digital erfassen, modellieren, reorganisieren, analysieren und grafisch darstellen kann, bieten auch für Wissenslandkarten interessante (und gängige) technische Umsetzungsmöglichkeiten“ (Reinmann 2009: 76).

4.5.2 Communities

Communities wurden im Kontext der Erläuterungen zu Wissensmanagement-Modellen bereits als zentrale Wissensmanagement-Strategie ausgewiesen bzw. angesprochen (siehe 4.4.1 und 4.4.2). Sowohl im Modell von Nonaka und Takeuchi (1997) als auch im Münchener Modell von Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach (1999) gelten sie als organisationale Strukturen, in denen sowohl Wissenskommunikation als auch Wissensgenerierung realisiert werden. Insgesamt werden Communities, denen theoretisch das Konzept der „Communities of Practice“ von Lave und Wenger (siehe Wenger 1998a; 1998b; Lave 1991; Lave & Wenger 1991) zugrunde liegt,¹⁶³ vielfach als *die* Schlüsselmethodik für effektives Wissensmanagement erachtet (siehe z.B. Bettoni, Clases & Wehner 2004; Winkler & Mandl 2003; 2002; North, Romhardt & Probst 2000). Im Kontext der Auseinandersetzung mit Communities im Wissensmanagement kursieren unterschiedliche Begrifflichkeiten (z.B. Wissensgemeinschaften, Learning Communities, Communities of Practice) mit teilweise identischer Bedeutung und auch die Beschreibungen des Phänomens „Communities“ differieren (siehe Winkler & Mandl 2003: 3). Dennoch lässt sich festhalten, dass unter einer Community im Kern ein informeller, vornehmlich selbst organisierter Zusammenschluss von Personen verstanden wird, die freiwillig aus einem gemeinsamen Interesse heraus über einen längeren Zeitraum Wissen austauschen und aufbauen (siehe Reinmann 2009: 81; Winkler & Mandl 2003: 3). Mitglieder einer solchen Gemeinschaft können sowohl Experten als auch Novizen sein, die dabei unterschiedliche Rollen übernehmen. Grundlegend sind die Identifikation der Mitglieder mit der Gemeinschaft und die innerhalb der Gemeinschaft herrschende Kultur der Wissensteilung, der kollektiven Wissensgenerierung und Problemlösung (siehe Reinmann 2009: 81).

¹⁶³ Zum Ursprung des Konzepts und seiner theoretischen Basis in Theorien des sozialen bzw. situierten Lernens siehe Anm. 151, S. 194.

Vorgehen bei der Bildung und Gestaltung von Communities: Mit einer Community beschreibt man zunächst nur die Struktur einer spezifischen sozialen Einheit innerhalb oder auch außerhalb einer Organisation. Zur Methode werden Communities erst dann, wenn Gestaltungsdimensionen existieren bzw. angegeben werden, die dabei helfen, eine Gemeinschaft zu initiieren und aufrecht zu erhalten. Dazu lassen sich vier Gestaltungsdimensionen von Communities benennen, die eine Zusammenschau zentraler Community-Konzepte bilden, und im Kontext von Wissensmanagement so weit wie möglich systematisch angegangen werden sollten (siehe Reinmann 2009: 81; Winkler & Mandl 2003: 4f.):

- *Zielsetzung:* Am Ausgangspunkt der Bildung einer Community steht ein geteiltes Interesse oder ein anvisiertes Ziel. Hinsichtlich der Zielsetzung besteht ein wesentlicher motivationaler Faktor darin, dass zur Realisierung der Ziele die Zusammenarbeit aller Beteiligten unerlässlich ist. Die daraus resultierende positive gegenseitige Abhängigkeit bildet einen zentralen Antrieb für die Gemeinschaft. Im Blick auf die Zieldimension ist jedoch nicht nur die Zusammenkunft bzw. Zusammenführung von Personen mit einem geteilten Interesse wichtig. Daneben bildet auch die Entscheidung darüber, ob und wie die Ergebnisse gemeinsamer Wissensschaffung künftig öffentlich zugänglich gemacht werden sollen und in welcher Form dieses Wissen öffentlich zugänglich ist, einen gestaltungsrelevanten Aspekt.
- *Mikro-Kultur:* Im Laufe der Zeit bildet sich innerhalb der Gemeinschaft eine Mikro-kultur heraus, die der Identität der Gemeinschaft Ausdruck verleiht. Es entwickeln sich gemeinsam geteilte Werte, Gepflogenheiten, Verhaltens- und Kommunikationsregeln, Vorgehensweisen und Rituale. Für den intensiven und vorbehaltlosen Wissensaustausch ist die Bildung einer Vertrauensbasis elementar. Durch gegenseitiges Vertrauen kann beispielsweise der Austausch impliziten Wissens über Geschichten¹⁶⁴ in der Gemeinschaft angeregt werden.
- *Interaktion:* Maßgeblich für die Art der Interaktion in der Gemeinschaft ist zunächst die Häufigkeit und Dauer der Treffen bzw. der Kontakte der Mitglieder. Gestaltungsrelevant sind jedoch nicht nur die Häufigkeit und Dauer von Präsenztreffen, sondern auch der Einsatz von Kommunikationstechnologien. Die eingesetzten Kommunikationskanäle bestimmen in hohem Maße die Möglichkeiten und Grenzen der Interaktion. Zudem ist die soziale Struktur, die sich im Laufe der Zeit in der Community selbst entwickelt, wesentlich für die Interaktionsprozesse in Gemeinschaften. Präformierte

¹⁶⁴ Zur Bedeutung der methodischen Rekonstruktion und Konstruktion von Geschichten siehe die Ausführungen in 4.5.8.

Hierarchien hemmen hingegen den Interaktionsprozess und erschweren die Entstehung von Vertrauen und Offenheit innerhalb der Gemeinschaft. Eine wesentliche Komponente zum Aufbau einer langfristig funktionierenden Gemeinschaft bilden Face-to-Face-Treffen, die insbesondere für die Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre und persönlicher Beziehungen wichtig sind.

- **Mitgliedschaft:** Die am Ausgangspunkt stehende Entscheidung zur Mitgliedschaft an einer Community beruht auf dem Interesse an den Zielen der Gemeinschaft. Das Wachstum der Gemeinschaft wird durch verschiedene Arten der Teilnahme gekennzeichnet: Es gibt Teilnehmer, die sich eher am Rande der Gemeinschaft bewegen und Mitglieder, die im Kernteam der Gemeinschaft arbeiten. Lave und Wenger (1991) beschreiben die Entwicklung hin zu unterschiedlichen Arten der Teilnahme als „legitimate peripheral participation“, die beispielsweise darin besteht, dass man als ein Novize in die Gemeinschaft eintritt und sich im Laufe der Zeit zu einem Experten und damit zum Mitglied des Kernteams entwickelt.

Gemeinschaften gelten als wissensfördernde Organisationsform. Über die oben beschriebenen konkreten Gestaltungshinweise bzw. -dimensionen grenzen sich Gemeinschaften von anderen Einheiten innerhalb von Organisationen relativ eindeutig ab. Abgrenzung bildet allerdings auch ein Problem von Communities innerhalb einer Organisation: Es lässt sich nur schwer steuern, ob und inwieweit das in der Gemeinschaft geteilte und neu geschaffene Wissen auch tatsächlich für die Organisation als Ganzes brauchbar und zugänglich ist. Denn wenn man die Idee der Gemeinschaft ernst nimmt, dann beruhen Communities auf Freiwilligkeit und Selbstorganisation, lassen sich demnach kaum formalisieren und können sich durch die für sie maßgebliche Ausbildung einer eigenen Kultur und Identität sowohl vom Zweck der Organisation als auch von ihrer Struktur leicht abkoppeln (siehe Reinmann 2009: 81f.). Die Paradoxie von Communities liegt, wenn man so will, darin, dass Abgrenzung für gelingende Wissensleistungs- und -generierungsprozesse innerhalb der Gemeinschaft einerseits als Voraussetzung gilt und sich damit zugleich die Rückbindung an die Gesamtorganisation, zu deren Wissensbasierung Communities ja eigentlich einen zentralen Beitrag leisten sollen, äußerst schwierig gestaltet.

Unterstützung durch Werkzeuge: Communities können soziale Gruppen sein, deren Mitglieder sich ausschließlich physisch treffen (face-to-face-Communities) oder sie können hybride Kommunikations- und Kollaborationsformen verwenden, das heißt Präsenztreffen mit digital unterstützen Treffen kombinieren; Communities können aber auch ausschließlich virtuell existieren (distributet bzw. virtuelle Communities). Im Falle hybrider oder virtueller Kommu-

nikations- und Kollaborationsformen kommen alle verfügbaren Groupware-Systeme (z.B. Commsys als webgestützte Kooperationsplattformen) wie auch Web 2.0-Anwendungen zum Social Networking (z.B. facebook) als Werkzeuge in Frage. Wenn die in einer Community generierten Wissensprodukte ebenfalls virtuell entstehen sollen, dann bieten sich Wiki-Systeme, also Wissensportale im Intra- oder Internet, an (siehe Reinmann 2009: 82).

4.5.3 Arbeitsplatzgestaltung

Arbeitsplatzgestaltung ist als Sammelbegriff zu verstehen, zu dem eine Reihe von Methoden zählen, die im Zusammenhang mit Wissensmanagement oft angeführt und praktiziert werden (siehe z.B. Reinmann 2009: 86ff.; Roehl 2002: 95ff.). Den verschiedenen Methoden, die zur Arbeitsplatzgestaltung gehören, ist gemein, dass ausschließlich Umgebungen geschaffen oder verändert werden, um beispielsweise den Wissensaustausch zu erleichtern oder die Wahrscheinlichkeit für Wissensgenerierungsprozesse zu erhöhen. Damit sind die Methoden im Wortsinn Formen der „Kontextsteuerung“, die indirekt Einfluss auf Wissensprozesse nehmen.

Raumgestaltung: Architektur und Gestaltung der unmittelbaren Arbeitsplatzumgebung können erheblichen Einfluss auf den Umgang mit Wissen nehmen, insbesondere im Fall von personalem Wissen, dessen Weitergabe direkte Kontakte erfordert. Es macht einen Unterschied, ob man in Einzel- oder Großraumbüros mit oder ohne Trennwände arbeitet, ob Räume für spontane Treffen zur Verfügung stehen oder Besprechungen nur an exklusiv dafür vorgesehenen Orten stattfinden können, ob die Breite von Fluren es ermöglicht, stehen zu bleiben und spontane Diskussionen zu führen oder nicht (siehe Reinmann 2009: 86; Roehl 2002: 94ff.). Umgekehrt spiegeln Architektur und Raumgestaltung (z.B. Raumgröße und -folge, Anordnung von Vor- und Hauptzimmer) oftmals die Werte und Spielregeln, also insgesamt die Kultur einer Organisation wider (siehe Roehl 2002: 95f.). Vor diesem Hintergrund liegt der Einbezug architektonischer und räumlicher Gestaltung ins Wissensmanagement nahe; und die gezielte Gestaltung kann nicht nur bei Neu- oder Umbauten erfolgen. Weniger umfangreiche und simplere Möglichkeiten bestehen beispielsweise darin, Arbeitsräume zu wechseln, um Personen, die kooperieren sollen, auch physisch näher zusammenzubringen. Als ebenfalls einfache, aber wirksame Form, um insbesondere die informelle Kommunikation und damit den Wissensaustausch zu fördern, gelten Kaffeecorner (siehe Reinmann 2009: 87).

Erweiterung von Räumen im übertragenen Sinne: Eine Erweiterung und Flexibilisierung von Räumen kann im übertragenen Sinne auch stattfinden, indem Aufgaben, Tätigkeiten und dazugehörige Handlungsspielräume verändert werden. Wesentliche Maßnahmen in diesem

Zusammenhang, die ursprünglich auf den Human-Relations-Ansatz¹⁶⁵ zurückgehen, sind (siehe Reinmann 2009: 87; Roehl 2002: 101f.):

- *Job Rotation*: Hier werden Arbeitsplatz und Arbeitsaufgabe planmäßig gewechselt. Rotation kann dabei innerhalb der Organisation zwischen verschiedenen Geschäftsbereichen oder zwischen Stabs- und Linienpositionen vor sich gehen. Zudem kann Job Rotation zwischen Organisationen gleichen Typs praktiziert werden. In jedem Fall erfordert der Wechsel von Arbeitskontexten erhebliche Lernleistungen von Individuen. Die immer neuen Perspektiven auf die Organisation, die sich sowohl für die wechselnden Mitglieder als auch für die bestehenden Bereiche ergeben, können für erhöhte Durchlässigkeit der Organisationsstrukturen für Wissen sorgen und Wissen organisationalisieren. Nonaka betont in seinen Arbeiten, dass durch Job Rotation der Wissensfluss erleichtert und anwendungsorientiertes sowie funktionsübergreifendes Wissen geschaffen wird (siehe Nonaka 2007; Nonaka & Konno 1998; Nonaka & Takeuchi 1997).
- *Job Enlargement*: Die Arbeitserweiterung dient der Erweiterung des individuellen Tätigkeitsspielraums mittels der (horizontalen) Anlagerung von weiteren Arbeitstätigkeiten, die auf derselben Ebene von Kompetenzen liegen. Sowohl die Arbeitserweiterung als auch die Arbeitsbereicherung (Job Enrichment) reduzieren die zum Teil äußerst kleinteilige Arbeitsorganisation, die für die klassische industrielle Organisation¹⁶⁶ des vergangenen Jahrhunderts charakteristisch ist, und in der der Arbeitsplatz und die Mitarbeiterkompetenz sich vor allem durch Spezialisierung auszeichneten.
- *Job Enrichment*: Die Arbeitsanreicherung dient der Vergrößerung der Entscheidungsspielräume und ist somit eine vertikale Arbeitserweiterung. Mittels Arbeitsanreicherung sollen im Kontext von Wissensmanagement Wissensbarrieren, die auf horizontale Differenzierungen zurückzuführen sind, überwunden werden. Durch die Integration von Aufgaben hierarchisch höher angesiedelter Arbeitsinhalte (wie z.B. Planungs- und Kontrollaufgaben) kann die Arbeitsaufgabe in einem größeren Zusammenhang begriffen werden, woraus wiederum sinnhaftes Wissen über die eigene Arbeit und deren wissensbezogene Aspekte erwachsen kann. Sowohl Arbeitserweiterung als auch Arbeitsanreicherung beziehen sich auf personales Wissen, worin auch ihre spezifische

¹⁶⁵ Zum Human-Relations-Ansatz, auf den die für den Schulentwicklungsansatz grundlegende Organisationsentwicklung zurückgeht, siehe die Ausführungen in 3.2.2.

¹⁶⁶ Siehe hierzu die Ausführungen zu Merkmalen der klassischen industriellen im Gegensatz zur intelligenten Organisation in 4.1.1.

Begrenzung liegt. Denn sie fördern vornehmlich die individuelle Entwicklung von Wissen, welches nur ansatzweise kollektiviert wird.

Unterstützung durch Werkzeuge: Die klassische Raumgestaltung entzieht sich eigentlich der elektronischen Unterstützung, weil es schließlich um die Gestaltung physischer Räume geht (siehe Reinmann 2009: 87). Dagegen kann man zur Gestaltung von Arbeitsumgebungen im weiteren Sinne durchaus auch „virtuelle Räume“ und elektronische Werkzeuge, die der Aufgabenbearbeitung dienen, zählen. Aus dieser Perspektive gehört auch das digitale Umfeld zu einer wissensfreundlichen Arbeitsplatzgestaltung, sodass man beispielsweise auch Maßnahmen zur Erhöhung der Nutzerfreundlichkeit unter die Methoden zur Arbeitsplatzgestaltung subsumieren kann. Job Rotation kann mit Lessons Learned (siehe 4.5.5) oder Mikroartikeln (siehe 4.5.7) und damit z.B. mit elektronischen Werkzeugen zur Erfahrungsdokumentation verbunden werden (siehe ebd.).

4.5.4 Best Practice Sharing

„Best Practice“ bedeutet, dass eine Aufgabe, ein Problem oder ein Projekt besonders gut bearbeitet bzw. gelöst wurde, sodass diese Lösung als Vorbild (oder Referenzprojekt) fungiert und nachahmungswürdig ist (siehe Reinmann 2009: 77). Best Practice Sharing als Methode beinhaltet nicht nur den Akt des Teilens, sondern umfasst auch Best Practices zu identifizieren, aufzubereiten, weiter zu vermitteln und zu entwickeln. Für den gezielten Zugriff von Organisationsmitgliedern auf das Wissen und die Erfahrungen, die andere Mitglieder zur Lösung spezifischer Probleme gesammelt bzw. generiert haben, liefert Best Practice Sharing die Grundlage. Durch den Einsatz dieser Methode soll Ressourcenverschwendung in Form von Doppelarbeiten vermieden oder reduziert werden. Vielfach wird heute auch von *Good* anstelle von *Best* Practice Sharing gesprochen, wenn deutlich gemacht werden soll, dass nicht nur die „besten“, sondern auch gute Praktiken verbreitet und mehrfach genutzt werden können (siehe ebd.).

Vorgehen beim Best Practice Sharing: Für die methodische Vorgehensweise beim Best Practice Sharing werden mindestens drei Schritte empfohlen (siehe Reinmann 2009: 77f.):

- Im ersten Schritt gilt es auszumachen, was Best Practices sind oder welche Praktiken als beste Praktiken gelten können. Hierzu werden unterschiedliche Formen von Benchmarking (engl. benchmark: Maßstab, Orientierungswert) vorgeschlagen, mittels derer man innerhalb oder außerhalb der Organisation durch systematische Suche und Vergleiche Ausschau hält nach den besten oder zumindest hinreichend guten Praktiken. Prinzipiell kann mit Praktiken alles gemeint sein, beispielsweise die Praxis ge-

lungener innerorganisationaler Kommunikation, eine gut funktionierende Datenbank oder ein erfolgreich umgesetztes Projekt.

- Der zweite Schritt besteht in der Aufbereitung und Bereitstellung bester oder guter Praktiken in einer Form, die es anderen Personen, Abteilungen oder Organisationen ermöglicht, dieses Wissen auch zu finden und zu verstehen. Dieser Schritt kann beispielsweise darin bestehen, dass man die der erfolgreichen Kommunikation zugrundeliegenden Regeln der Verständigung sowie die erforderlichen Rahmenbedingungen (z.B. räumliche und zeitliche Vorgaben) formuliert, mit Beispielen versieht und gezielt einer bestimmten Gruppe von Organisationsmitgliedern online zugänglich macht.
- Erst wenn der dritte Schritt realisiert wird, kann von Best oder Good Practice *Sharing* die Rede sein. Das heißt, Praktiken müssen aufgegriffen und im Sinne eines ‚Wissens-transfers‘ (erneut) genutzt werden. Transfer kann dabei im Sinne des oben (siehe 4.3.2) beschriebenen systemischen Verständnisses von Wissen nicht als Kopie des Wissens gesehen werden, sondern ist vielmehr als Einbettung rezipierter relevanter Informationen in einem neuen Kontext zu verstehen, in dem das ‚fremde‘ Wissen anderer nicht mehr dasselbe, sondern an die Gegebenheiten des neuen Kontextes angepasst ist.

Vorschläge für begleitende Maßnahmen zum Best Practice Sharing umfassen zum einen Maßnahmen, die die Bereitschaft zur Wissensteilung erhöhen (z.B. spezielle Anreizsysteme) und/oder zum anderen solche, die die Bereitschaft zur Übernahme ‚fremder‘ Lösungen bzw. Praktiken von anderen Personen, Abteilungen oder Organisationen fördern. Weder Teilungsnach Annahmefähigkeit können als selbstverständlich vorausgesetzt werden; sie erfordern eine Teilungskultur, eine verbindliche Austauschlogik, die auf wechselseitigem Geben und nehmen beruht (siehe ebd.: 78).

Best Practice Sharing ermöglicht, dass relevantes Wissen und für bedeutsam gehaltene Erfahrungen nicht verloren gehen und/oder aufwändige Lösungswege nicht doppelt entwickelt werden. Zudem kann Wissen mittels dieser Methode mehrfach angewendet werden. Allerdings liegt in der Übertragung von Wissen in andere Kontexte auch das Problem bzw. der Haken der Methode. Denn Lösungen, die in einem Kontext funktional sind und eindeutig als gute oder beste Praxis identifiziert werden, sind nicht notwendigerweise auch in anderen Kontexten optimale oder gute Lösungen. Mit der Methode gehen zwar keine Empfehlung zur Eins-zu-Eins-Übernahme einher, sie liefert jedoch auch keine Hinweise dazu, wie man die erforderlichen Anpassungen vornehmen kann (siehe ebd.: 79).

Unterstützung durch Werkzeuge: Best und Good Practice werden heute üblicherweise immer in digitaler Form dokumentiert, ob nun als Text oder in audiovisueller Form. Diese Dokumente in einer Datenbank abzulegen, zu strukturieren, mit Schlagworten zu versehen etc. ist inzwischen ebenfalls gängige Praxis und wird dann auch entsprechend als Best Practice Datenbank bezeichnet. Deshalb sind Datenbanken im Allgemeinen und Dokumenten Management Systeme im Besonderen als Werkzeuge für die Methode des Best Practice Sharing unverzichtbar. In der Regel werden solche Best Practice Datenbanken im Intranet (organisationsinternes Rechnernetz) eingerichtet. Daneben bzw. darüber hinaus sind aber im Blick etwa auf Netzwerke von Organisationen und im Hinblick auf eine Vielzahl von Open-Bewegungen Best Practice Datenbanken auch im öffentlichen Internet prinzipiell denkbar und möglich (siehe ebd.: 78).

4.5.5 Lessons Learned

Der Titel der Methode, „Lessons Learned“, sagt bereits aus, worum es hierbei geht, nämlich darum, die Lehren aus etwas, meist einem Projekt, zu ziehen und daraus zu lernen. Die Methode bezieht sich auf Erfahrungen und legt im Gegensatz zum Best Practice Sharing den Fokus insbesondere auf Probleme und Fehler, aus denen Lernchancen erwachsen und deren Wiederholung vermieden werden kann, wenn sie in Form von Lessons Learned dokumentiert und für andere zugänglich gemacht werden.

Vorgehen bei der Erarbeitung von Lessons Learned: Für die Realisierung der Methode Lessons Learned sind bestimmte Schritte konstitutiv, deren systematische Anwendung und Institutionalisierung in der Organisation dabei hilft, aus Fehlern zu lernen, von den Erfahrungen anderer zu profitieren und auf ihnen aufzubauen. Dabei sind drei bis vier Schritte vorzunehmen (siehe Reinmann 2009: 79):

- Der erste Schritt wird bisweilen nicht zur Methode dazugezählt, ist jedoch vorteilhaft. Er besteht darin, bereits während eines Projektes oder der Bewältigung einer komplexen Aufgabe im Sinne eines Monitorings wesentliche Prozesse zu dokumentieren und zu kommentieren.
- Der zweite Schritt besteht darin, am Ende eines Projektes die bedeutsamen Ereignisse und gesammelten Erfahrungen zu reflektieren und zu bewerten. Entfällt der erste Schritt und damit die Dokumentation von Erfahrungen in dem Moment, in dem sie anfallen, so ist es umso wichtiger, am Ende eines Projektes die wichtigsten Ereignisse und Erfahrungen rückblickend festzuhalten und zu bewerten. Die Entscheidung darüber, was genau die jeweils gezogenen Lehren sind, ist wichtig.

- Der dritte Schritt betrifft die Aufbereitung der Fehler und Erfahrungen in einer Form, die gewährleistet, dass man wirklich daraus lernen, also z.B. die Bedeutung wie auch die Grenzen für andere Projekte erkennen kann. Die Aufbereitung muss sich auch daran ausrichten, dass andere, die nicht in das jeweilige Projekt involviert waren, davon profitieren können. Eine mögliche Form der Aufbereitung stellen die weiter unten vorgestellten Mikroartikel dar (siehe 4.5.7).
- Erst wenn Organisationsmitglieder bei neuen Projekten gezielt auf die als Lektionen dokumentierten Erfahrungen aus der Vergangenheit zurückgreifen – seien es nun ihre eigenen oder die Erfahrungen anderer aus vergleichbaren Projekten – entstehen *Lessons Learned*. Die Methode findet also ihren gelungenen Abschluss immer erst dann, wenn die Erfahrungen tatsächlich auch genutzt werden.

Grundsätzlich setzt die *Lessons Learned*-Methode eine gewisse fehlerfreundliche Kultur voraus, in der Fehler als Lernchance begriffen werden und keine Scheu besteht, sich diese einzugestehen und sie festzuhalten. Einerseits setzt die Methode ein hohes Maß an Vertrauen voraus, andererseits kann sie auch als Unterstützung fungieren, um wechselseitiges Vertrauen aufzubauen.

Unterstützung durch Werkzeuge: Ähnlich wie *Good and Best Practices* (siehe 4.5.4) können Erfahrungen und Fehler in digitaler Form dokumentiert werden, wobei auch in diesem Fall prinzipiell alle Formate in Frage kommen. In der Regel werden auch *Lessons Learned*-Dokumente in intranetbasierten oder internetbasierten Datenbanken abgelegt, strukturiert und mit Schlagworten versehen. Hinsichtlich der Frage, wie *Lessons Learned* dokumentiert und abgelegt werden können, gibt es keine klaren Empfehlungen (siehe Reinmann 2009: 80).

4.5.6 Debriefing

Übersetzt bedeutet Debriefing Nach- bzw. Schlussbesprechung oder Manöverkritik. Grundsätzlich zielt Debriefing auf die Sicherung und Wiederverwendung wertvollen Wissens auf der Grundlage seiner Explizierung und Dokumentation ab. Dabei lassen sich zwei Varianten von Debriefing anhand ihres Bezugspunktes unterscheiden: Zum einen kann sich Debriefing an einen einzelnen Mitarbeiter, dem innerhalb der Organisation ein Expertenstatus zukommt, richten, zum anderen an eine Gruppe von Mitarbeitern, an ein Projektteam. Im ersten Fall wird das (*Experten-*) *Debriefing* im Vorwege des Arbeitsplatzwechsels oder Ausscheidens (z.B. Ruhestand) eines Organisationsmitglieds in Form einer strukturierten Abschlussbesprechung praktiziert, um den Verlust wertvollen Experten- und Erfahrungswissen zu verhindern oder adäquat und zeitnah ersetzen zu können (siehe z.B. Völker, Sauer & Simon 2007: 53ff.). Die Durchführung des Debriefings erfolgt auf Basis von strukturierten Interviews oder Frage-

bögen, mittels derer das ausscheidende Organisationsmitglied gezielt zur Explizierung seines spezifischen, am Arbeitsplatz gesammelten Erfahrungswissens angeregt wird und Auskunft darüber gibt, welches Wissen für seinen Nachfolger besonders relevant ist und gegebenenfalls durch ihn erworben werden sollte. Die Ergebnisse des Interviews werden zu Zwecken der personenunabhängigen Bewahrung des Wissens in der Organisation kodifiziert und abgelegt. Die zweite Variante der Debriefing-Methode wird als *Projekt-Debriefing* bezeichnet und nach Abschluss eines Projektes eingesetzt, um das im Rahmen des jeweiligen Projektes erworbene Wissen zu bewahren und auch nicht beteiligten Organisationsmitgliedern zur Verfügung zu stellen (siehe Voigt 2009: 53ff.). In diesem Fall meint Debriefing also die gezielte methodische Erhebung von Mitarbeiterwissen nach Beendigung eines Projektes oder auch eines Prozesses mit dem Ziel der Bewahrung und Wiederverwendung wertvollen Wissens der Beteiligten für künftige, vergleichbare Projekte. Debriefing wird im Rahmen eines Workshops unter Leitung eines externen Moderators mit den Projektbeteiligten durchgeführt. Dabei lassen die im Folgenden dargelegten, für ein Debriefing konstitutiven Schritte erkennen, dass Debriefing ähnliche Funktionen wie Lessons Learned erfüllt bzw. Lessons Learned umfasst mit dem Unterschied, dass Lessons Learned als eigenständige Methode nicht an die Workshopform (und einen Moderator) gebunden sind und zudem auch die Auswertung und Dokumentation von Erfahrungen während eines Projektes umfassen (können), während Debriefing erst am Ende eines Projektes stattfindet. Debriefing beinhaltet drei grundlegende Schritte:

- Zu Beginn erfolgt eine retrospektive Betrachtung im Rahmen derer die Gründe, die zum Status Quo des Projektes geführt haben, analysiert und aufbereitet werden.
- Im Anschluss daran gilt es, die relevanten Abläufe und Aktionen im Rahmen der Projektentwicklung zu erfassen und auszuwerten.
- Zum Abschluss werden Optimierungsvorschläge ausgearbeitet und in der Form von Lessons Learned dokumentiert und weitervermittelt.

Unterstützung durch Werkzeuge: Da sich Projekt-Debriefing letztlich (nur) hinsichtlich der Anbindung an ein Workshop-Setting und des Einbezugs eines (externen) Moderators von Lessons Learned als eigenständige Methode unterscheidet, sind die in Frage kommenden digitalen Formen der Dokumentation von Debriefings mit denen von Lessons Learned identisch. Das heißt, dass für ihre Dokumentation prinzipiell alle Formate in Frage kommen und die aus einem Debriefing-Prozess resultierenden Lessons Learned in der Regel in intranet- oder internetbasierten Datenbanken abgelegt, strukturiert und mit Schlagworten versehen werden.

4.5.7 Mikroartikel

Der Mikroartikel (auch abgekürzt mit MikroArt) wurde von Willke (2001a) aus der Praxis des Wissensmanagements heraus entwickelt. Mit der Methode des Mikroartikels sollen Lernerfahrungen systematisch expliziert, reflektiert und vermittelt werden. Die Bezeichnung Mikroartikel erklärt sich daraus, dass es sich bei dem zu erstellenden Dokument um ein Hybrid aus einer Karteikarte und einem ausgewachsenen Artikel handelt. Der Text umfasst eine halbe bis maximal drei Seiten und soll insgesamt pointiert formuliert und für den Autoren selbst sowie für dritte verständlich und erfahrungsbasiert sein. Mikroartikel stellen Dokumentationen hochgradig kontextualisierten Wissens dar.

Vorgehen bei der Erstellung von Mikroartikeln: Am Ausgangspunkt der Methode Mikroartikel steht eine individuelle Lernerfahrung, Erkenntnis, Idee, Expertise, Überlegung, Reflexion etc., die es in eine bestimmte Form zu bringen gilt. Mit der Erstellung und dem Einsatz eines Mikroartikels sind dabei zunächst folgende Anforderungen verbunden (siehe Willke 2004: 84): Erst einmal muss der Autor Wissen *generieren*, also eine Lernerfahrung machen, eine Idee oder Einsicht haben, eine Konzeption entwerfen etc. Zudem muss der Autor sich seine Expertise selbst so klar machen, also *explizieren*, dass er sie schriftlich formulieren kann. Da der Mikroartikel auf das Verhältnis von Autor und Leser ausgerichtet ist, besteht die Anforderung an den Verfasser des Artikels darin, sein Wissen so auszudrücken, dass *Nachvollziehbarkeit* und *Verständlichkeit* gewährleistet sind. Des Weiteren muss der Autor den Artikel einem interessierten Publikum zugänglich machen, ihn also *publizieren*. Der Erfolg des Artikels bemisst sich schließlich daran, von welchen und wie vielen Personen er gelesen und *genutzt* wird. Zuletzt steht ein geschriebener, veröffentlichter und gelesener Artikel nicht allein, sondern ist Element eines kontinuierlichen Prozesses der Umwälzung und *Revision* von Wissen, denn seine Nutzung soll Anlass zur Übernahme in andere Kontexte, zur Kritik, zu Erweiterungen, Nachfragen und neuen Anregungen geben.

Im Einzelnen sind bei der Erstellung eines Mikroartikels fünf Schritte zu vollziehen, aus deren Realisierung sich die Grundstruktur des Mikroartikels (siehe Abbildung 6) ergibt, wobei für die Qualität des Mikroartikels Schritt zwei und drei entscheidend sind (siehe Willke 2004: 85ff.):

- Zuerst muss das Thema, das Problem, welches im Zentrum des Artikels steht, in einer *Headline* formuliert und mit einigen Stichworten versehen werden.
- Daraufhin muss der Lernanlass bezeichnet und die dazugehörige *Geschichte*, also der Kontext, in den die Lernerfahrung eingebettet ist, aufgeschrieben werden. Erst die erzählte Geschichte hebt den Mikroartikel über die Ebene von Daten und Information

hinaus. Sie bietet Anschlussstellen dafür, dass die Leser das in der Geschichte explizierte Wissen mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden können. Erst wenn diese Verknüpfung gelingt, vollzieht sich der Wissenstransfer, um den es bei dieser Methode insbesondere geht.

- Im dritten Schritt geht es darum, die aus der Geschichte resultierende grundlegende *Einsicht*, den Sinn der Geschichte, ihre Lektion zu formulieren. Dieser Schritt erfordert, dass der Autor Distanz einnimmt, um die Geschichte in ihrer Gesamtheit in Augenschein zu nehmen und so dem Kern des Ganzen auf den Grund zu gehen.
- Der vierte Schritt besteht in der Formulierung von einzelnen *Folgerungen*, die sich aus der Geschichte ableiten lassen und im Gegensatz zur grundlegenden Einsicht konkreter gefasst sind.
- Zuletzt werden *Anschlussfragen*, die aus der Lernerfahrung heraus als künftig relevant erachtet werden, formuliert. Sie fungieren als Reflexionsimpuls für weitere, sich an die Geschichte anschließende Überlegungen.

Um sicher zu stellen, dass der im Mikroartikel dargestellte Fall bzw. die erzählte Geschichte schnell verstanden wird, sollte der Mikroartikel folgende Eigenschaften haben: Sein Aufbau sollte klar und möglichst einfach sein. Es sollte die in Abbildung 6 aufgezeigte Grundstruktur beibehalten werden, um eine gewissen Routine beim Verfassen von Mikroartikeln aufzubauen. Der Einbau grafischer Elemente ist wünschenswert, weil sie die Übersichtlichkeit und ein rasches Erfassen der Inhalte fördern. Auch Audio- und Videoformate sind für die Darstellung der Geschichte sowie der resultierenden Einsicht möglich (siehe Reinmann 2009: 83). Ziel ist es letztlich, Mikroartikel in einem organisationsweiten Prozess routinierter Erstellung, Revision und Nutzung zu installieren (siehe Willke 2004: 92ff.).



Abb. 6: Grundstruktur des Mikroartikels (Willke 2004: 85)

Unterstützung durch Werkzeuge: Eine spezielle softwaretechnische Unterstützung, welche beispielsweise die oben dargelegte Grundstruktur des Mikroartikels vorgibt, gibt es nicht. Dennoch können Mikroartikel zugunsten des einfacheren Zugriffs in digitalisierter Form intranetbasiert in Datenbanken abgelegt werden. Zum Verfassen eines Mikroartikels genügt ein gängiges Textverarbeitungsprogramm. Mikroartikel sind nicht auf Einzelautorenschaft festgelegt, sondern können auch zu zweit, in kleinen Gruppen oder Projektteams verfasst werden. In diesem Fall bieten sich Wiki-Systeme als Werkzeuge an (siehe Reinmann 2009: 83).

4.5.8 Erfahrungsgeschichten

Die Methode zur Konstruktion von „Learning Histories“, die hier Erfahrungsgeschichten genannt werden, ist den narrativen Methoden (siehe Reinmann 2005; Reinmann & Vohle 2005; 2002) im Kontext von Wissensmanagement zuzuordnen, die oft relativ undifferenziert allesamt als *Story Telling* bezeichnet werden. Unter den narrativen Ansatz im Wissensmanagement, auf dessen Charakteristika im Folgenden kurz eingegangen werden soll, fallen jedoch nicht nur Varianten der Story Telling-Methode. Da sich der erzählende Ausdruck (lateinisch: *narrare* = erzählen) sowohl in Worten als auch in statischen oder dynamischen Bildern niederschlagen kann, fallen unter diesen Ansatz neben dem methodischen Einsatz von Geschichten und narrativen Interviews auch der Einsatz von Analogien, Metaphern (siehe 4.5.9) und lautem Denken sowie bildhafte und szenische Repräsentationsformen (z.B. Rollenspiel) (siehe Reinmann & Mandl 2002).¹⁶⁷ Insgesamt wird mit den Methoden des narrativen Ansatzes auf den Umstand reagiert, dass die im Kontext von Wissensmanagement eingesetzten IT-Tools (hier Werkzeuge genannt) vielfach den sozialen Kontext nicht berücksichtigen und zudem nicht in der Lage sind, dem Problem der Explizierung und Vermittlung impliziten Wissens gerecht zu werden.

„Wie wenig die klassischen Wissensmanagementmethoden die Bedeutung des sozialen Kontextes berücksichtigen, zeigt sich auch beim Thema des Wissenstransfers. IT-gestützte Projektdokumentationen und dergleichen leisten gute Dienste, wenn es um die Dokumentation und Verbreitung von leicht

¹⁶⁷ Darauf, dass für den Einsatz von narrativen Methoden wie Story Telling oder auch Mikroartikel empirische Befunde sprechen, weisen Reinmann-Rothmeier und Mandl (2002) hin: Ergebnisse aus kognitionspsychologischen Studien zum Expertiserwerb (Gruber 1998) zeigen, dass die Erfahrungen, die im Gedächtnis für spätere Handlungen gespeichert werden, nicht in der Form von Merkmalslisten oder Tabellen (die man schrittweise abarbeitet), sondern in Gestalt von komplexen Mustern wie Schemata, Skripten oder Fällen im Gedächtnis vorliegen. Bei der Aktivierung dieser Muster kann rasch und zuverlässig eine Umsetzung in Handlungen erfolgen (siehe Kolodner 1997). Sofern man davon ausgeht, dass diese Muster genau diejenigen impliziten Anteile enthalten, die als Hintergrundwissen die Tätigkeiten in Gang halten, ermöglicht die Rekonstruktion von Schemata, Skripten und Fällen wie sie durch Story Telling methodisch unterstützt wird, auch die Verbalisierung impliziten Wissens (siehe Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 12).

verbalisierbarem Faktenwissen geht. Doch das schwer verbalisierbare Wissen über soziale Aspekte und kulturelle Besonderheiten einer Organisation fällt durch das Erfassungsraster klassischer Wissensmanagementmethoden“ (Erlach & Thier 2003: 535).

Generell werden narrative Methoden im Kontext von Wissensmanagement vor allem dann eingesetzt, wenn:

- es bei der *Zusammenlegung* von Abteilungen oder Organisationen darum geht, auch deren implizites Wissen auszutauschen und zusammenzuführen;
- angestrebt wird, *Innovationen* zu entwickeln, die auf das Einbringen impliziten Wissens angewiesen sind;
- das Problem des *Expert-Leaving* sich stellt, das heißt ein erfahrener Mitarbeiter die Organisation verlässt und sein wertvolles Erfahrungswissen droht, mit ihm zu gehen;
- nach der *Beendigung eines Projektes* gezielt das Erfahrungswissen der Mitarbeiter erhoben werden soll, um das Rad nicht immer wieder neu zu erfinden und sich die gelernten Lektionen bewusst zu machen;
- eine Veränderung der *Unternehmenskultur* angestrebt wird, was zunächst voraussetzt, dass die tradierten Werte, Normen, Mythen, impliziten Regeln und Traditionen der Organisation bewusst gemacht werden, um Ansatzpunkte für den Wandel zu erhalten.

Vorgehen bei der Konstruktion von Erfahrungsgeschichten: Die im Folgenden vorgestellte Methode der Erfahrungsgeschichten geht auf Kleinert und Roth (1998; 1996) zurück und ist im Vergleich zu verschiedenen anderen Story Telling-Varianten (siehe hierzu Reinmann & Vohle 2005) insofern besser ausgearbeitet, als genaue Angaben zur Konstruktion im Story Telling-Prozess und zu den Merkmalen der resultierenden Geschichte gemacht werden. Zudem ist die Konstruktion von Erfahrungsgeschichten nicht nur gut dokumentiert, sondern auch gut erprobt (siehe Reinmann 2009: 84f.). Sie bietet methodische Unterstützung bei der Explizierung impliziten Wissens mit dem Ziel, die in der Organisationskultur verankerten Normen und Werte transparent zu machen und die im Arbeitsumfeld gesammelten Erfahrungen der Mitarbeiter zu erfassen, um sie anschließend in der gesamten Organisation zu kommunizieren (siehe Erlach & Thier 2003: 535). Erlach und Thier beschreiben den Ablauf der Story Telling-Methode wie folgt:

„Story-Telling bedeutet, alle Beteiligten an einem herausragenden Ereignis (etwa ein besonders gut oder schlecht gelaufenes Projekt) hinsichtlich ihrer Erlebnisse und Beobachtungen zu interviewen. Aus den unterschiedlichen Erzählungen und Perspektiven wird eine provokante Erfahrungsgeschichte entwickelt, die das Wissen und die Einstellung im Unternehmen zu Aspekten wie zum Beispiel Kommunikation, Teambildung, Einarbeitung, Führung oder Kooperation erfasst. In Workshops mit den Beteiligten und anderen Firmenmitgliedern wird die Geschichte reflektiert und so im Unternehmen verbreitet“ (Erlach & Thier 2003: 535).

Mittels Story Telling wird also implizites Wissen zu wichtigen Vorkommnissen in einer Organisation wie zum Beispiel Umstrukturierungen, Führungswechsel oder abgeschlossenen Projekten gehoben, indem es schrittweise rekonstruiert und damit verbalisierbar gemacht wird. Durch die Zusammenführung, Fixierung und den Austausch der individuellen und subjektiven ereignisbezogenen Erfahrungen in narrativer Form kann ein für die Organisation bedeutsames Ereignis auch für die gesamte Organisation verständlich, nachvollziehbar und lehrreich gemacht werden (siehe Neubauer, Erlach & Thier 2004). Im Einzelnen lässt sich die Durchführung der Story-Telling Methode durch ein externes Berater- oder Moderatorenteam in fünf Phasen unterteilen (siehe Erlach und Trier 2003: 336), in denen das verborgene Wissen schrittweise gehoben wird:

- *Planungsphase:* Hier geht es um die Klärung der Zielperspektive, die der Erstellung einer Erfahrungsgeschichte in der betreffenden Organisation zugrunde liegt. So kann es beispielsweise um die Erhebung von Wissen in Bezug auf Kommunikationsprobleme zwischen Teammitgliedern gehen oder auch um die Schaffung von Transparenz im Blick auf die praktizierte Organisationskultur. Nach der Zielklärung wird ein markantes Ereignis in der Geschichte der Organisation ausgemacht, anhand dessen die Erstellung der Erfahrungsgeschichte erfolgen soll.
- *Interviewphase:* In dieser Phase wird anvisiert, möglichst viele Personen, die in das vorab festgelegte herausragende Ereignis involviert waren, zu befragen, um eine entsprechende Perspektivenvielfalt im Blick auf den Sachverhalt zu erlangen. Dabei kommt eine Kombination aus narrativen und halbstrukturierten Interviews zur Anwendung: Mittels der halbstandardisierten Anteile erfolgt durch konkrete Fragen eine Anknüpfung an die von der Organisation verfolgten Ziele, wohingegen die narrativen Anteile den Interviewten Raum bieten, um nicht antizipierte neue Aspekte in das Gespräch einzubringen und ihre persönlichen Einstellungen zu artikulieren.
- *Phase des Extrahierens:* Hier kommt die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1993) zum Einsatz, um die unterschiedlichen Aussagen der Befragten auszuwerten. Ereignisse und Erzählungen, die in den Interviews wiederholt aufgegriffen wurden und damit augenscheinlich eine zentrale Rolle für die Interviewten spielen, werden als thematische Schwerpunkte herausgearbeitet und mit entsprechenden Zitaten unterfüttert. Das obige Beispiel aufgreifend können Aussagen der Befragten extrahiert werden, die auf die Kommunikation im Team Bezug nehmen und diese in unterschiedlichen und ggf. gegensätzlichen Facetten beleuchten.

- *Erstellungsphase:* In dieser Phase wird sich dem Zusammenfügen der aus der Auswertung hervorgegangenen Einzelteile zu einer Erfahrungsgeschichte gewidmet. Das Resultat der Erstellungsphase weist dabei folgendes Format auf: Das Erfahrungsdokument besteht aus mehreren Kurzgeschichten mit möglichst ansprechenden Titeln und jeweils einem Vorspann, in dem skizziert wird, worum es geht. Der restliche Inhalt des Dokuments wird in zwei Spalten festgehalten: die rechte Spalte sieht wörtliche Zitate der befragten Personen vor, in denen die persönliche Sichtweise pointiert zum Ausdruck kommt. Die Originalzitate verleihen der Geschichte einen authentischen Charakter und spiegeln die verschiedenen Sichtweisen auf ein und dasselbe Ereignis wieder. In der linken Spalte geben die Autoren des Erfahrungsdokuments Impulse, indem sie die Zitate in der rechten Spalte durch provokative Fragen, erklärende Erläuterungen etc. kommentieren und damit Anstoß zur Reflexion geben.
- *Verbreitungsphase:* Nachdem die Erfahrungsgeschichte von den Beteiligten zu Zwecken der Validierung gelesen und freigegeben wurde, wird sie in dieser Phase gezielt in der Organisation verbreitet. Die Verbreitung erfolgt zum Beispiel im Rahmen von Vorträgen oder Workshops, in denen sich die Mitarbeiter der Organisation über ihre Meinungen und die Lehren, die sie aus der Erfahrungsgeschichte ziehen, austauschen können. Es geht darum, einen gemeinsamen Reflexionsprozess anzustoßen Bezugnehmend auf die Frage, wie die Organisation aus ihren Erfahrungen in der Vergangenheit für die Zukunft lernen kann.

Sowohl an das gesamte Vorgehen als auch das Resultat in Gestalt der Erfahrungsgeschichte wird der Anspruch gestellt, nachprüfbar zu sein und im weitesten Sinne auch wissenschaftlichen Kriterien zu genügen („true to the data“). Gleichzeitig soll die Geschichte Interesse wecken, Spannung erzeugen und die Vorteile des Narrativen nutzen („true to the story“). Zuletzt gilt es zu gewährleisten, dass die Geschichte nachvollziehbar für den Leser ist und Akzeptanz bei den Adressaten erfährt („true to the audience“) (siehe Reinmann 2009: 85). An den für die Durchführung der Methode konstitutiven Phasen und den an sie gestellten Anforderungen wird deutlich, dass sie einen erheblichen Aufwand verursacht, den es zu rechtfertigen gilt. Die individuellen und sozialen Prozesse, die durch diese Methode angestoßen werden, sind im Vergleich zum Best Practice Sharing (siehe 4.5.4) und zu Lessons Learned (siehe 4.5.5) umfangreicher, was unter anderem auch in der längeren Dauer der Methode begründet liegt (siehe ebd.).

Unterstützung durch Werkzeuge: Spezielle softwaretechnische Unterstützungen für Erfahrungsdokumente, die etwa den oben beschriebenen Aufbau (siehe Erstellungsphase) vorge-

ben, existieren nicht. Es spricht jedoch nichts dagegen, Erfahrungsgeschichten digital verfügbar zu machen, zumal sie beispielsweise mit neuen Web 2.0-Anwendungen leichter als früher von anderen kommentiert und mit eigenen Beiträgen versehen werden können. Die Phasen des Interviewens und des Extrahierens bzw. Auswertens können mit gängigen Werkzeugen aus der empirischen Sozialforschung (digitalen Interviewaufzeichnungen und speziellen Auswertungshilfen wie z.B. MAXQDA) unterstützt werden (siehe Reinmann 2009: 85).

4.5.9 Metaphern und Analogien

Bereits im Kontext der Erläuterungen zum SECI-Modell und der Wissensspirale¹⁶⁸ von Nonaka und Takeuchi (1997) wurde die Bedeutung des Einsatzes von Metaphern und Analogien im Wissensmanagement angedeutet: Sie nehmen einen hohen Stellenwert bei der Wissensumwandlung von implizitem zu explizitem Wissen ein. So gehen Nonaka und Takeuchi davon aus, dass Metaphern und Analogien der Unterstützung von Externalisierungsprozessen dienen können. Sie ermöglichen einen Zugang zu implizitem Wissen und können durch anschließende Interaktion zwischen Personen zur Konkretisierung und schließlich zur Explizierung des impliziten Wissens beitragen.

Metaphern: Im wissenschaftlichen Kontext kursiert zunächst eine schier unübersichtliche Zahl an Definitionen für den Begriff „Metapher“ (siehe Schmitt 2007). Laut Brockhaus handelt es sich bei einer Metapher um die bildhafte Übertragung eines Ausdrucks. Im Kontext von Wissensmanagement werden Metaphern ähnlich weit gefasst und vornehmlich im Sinne des Verständnisses der kognitiven Linguistik (Lakoff & Johnson 1980) aufgegriffen (siehe z.B. Moser 2004), was den Vorteil hat, dass damit auch alltägliche Metaphern erfasst werden können. Nach dem Verständnis der kognitiven Psychologie gelten als Metapher „(...) alle Redewendungen, in denen Bedeutungen von einer Bild-Quelle auf ein Bild-Ziel übertragen werden (...). Rhetorische Differenzierungen wie Symbol, Chiffre, Vergleich und Allegorie werden aufgegeben“ (Schmitt 2009: 6; siehe hierzu Lakoff & Johnson 1980: 10 u. 14). Beim Gebrauch von Metaphern wird ein Wort oder eine Wortgruppe aus dem eigentlichen Bedeutungszusammenhang in einen anderen übertragen, ohne dass dem ein direkter Vergleich zwischen dem Bezeichnenden und dem Bezeichneten zugrunde liegt. Eine Metapher wird beispielsweise dann verwendet, wenn man sagt, dass das Wissen wie ein Eisberg ist, von dem man in der Organisation nur die Spitze sieht (siehe Reinmann & Eppler 2008: 120f.). Im Blick auf die im Wissensmanagement virulente Problematik, dass sich implizites Wissen kaum oder gar nicht eins zu eins und direkt explizieren und weitergeben lässt, bieten Meta-

¹⁶⁸ Siehe hierzu die Ausführungen in 4.4.1.

phern die Möglichkeit, implizites Wissen analog, also nur ähnlich und nicht direkt, zu repräsentieren. Dabei erweisen sich für das Wissensmanagement folgende Annahmen aus der kognitiven Psychologie zu Metaphern als bedeutsam (siehe Moser 2004: 330f.): Zum einen wird über Metaphern eine *Komplexitätsreduktion* erzielt, Markantes tritt hervor, anderes in den Hintergrund. Lakoff und Johnson (1980) gehen davon aus, dass unser Denken und Handeln durch die beiden kognitiven Mechanismen *highlighting* und *hiding* geprägt wird, die bestimmte Aspekte im Blick auf menschliche Verhältnisse hervorheben und verdeutlichen und andere außer Acht lassen oder sogar verhindern, dass sie wahrgenommen werden. Bei der Bildung von Metaphern werden ursprünglich sinnliche Erfahrungen auf abstrakte Inhalte übertragen, weshalb über Metaphern implizit eine spezifische Erlebnisqualität wie auch eine kognitive Struktur vermittelt wird. Sie macht abstrakte Sachverhalte erleb- und verstehbar. Zum anderen sind Metaphern auch als Ausdruck kulturell und sozial geteilter *mentaler Modelle* zu verstehen. Die Verständlichkeit von Metaphern in einem bestimmten Sprachraum hängt von soziokulturellen Konventionen ab. Die Vermittlung von Metaphern als Teil der allgemeinen Sprachkompetenz erfolgt über Enkulturations- und Sozialisationsprozesse, weshalb sich berufliche Sozialisationsprozesse auch in fachspezifischen Metaphern niederschlagen. Zuletzt kann aufgrund der *Allgegenwart* von Metaphern in der Alltags- und Fachsprache der Zugang zu mentalen Modellen und damit zu impliziten Wissensanteilen über die Analyse von Metaphern auf der Grundlage fast jeden sprachlichen Materials erfolgen. Vor diesem Hintergrund lassen sich mit Moser (2004: 331-333) drei zentrale Funktionen von Metaphern für die Repräsentation und Kommunikation von Wissen im Wissensmanagement anführen:

- Sie erfüllen die Funktion, Abstraktes anschaulich darzustellen.
- Ihr Einsatz kann als Mittel fungieren, Neues zu ‚begreifen‘, weil Unbekanntes entlang der Erfahrung von Bekanntem erfasst wird.
- Sie haben eine motivierende Funktion, weil Metaphern nicht neutral, sondern affektiv gefärbt sind.

Die gezielte Sammlung und Analyse von Metaphern, die in einer Organisation verwendet werden, kann im Kontext von Wissensmanagement zudem (siehe Moser 2004: 329):

- für die Akteursgebundenheit von Wissen sensibilisieren,
- die Schaffung gemeinsamer mentaler Modelle unterstützen und
- die gemeinsame Wissensentwicklung fördern.

Analogien: Coenen (2002) zufolge handelt es sich bei Analogien um „Verhältnisbeschreibungen“ zwischen zwei Gegenständen, wobei das Verhältnis selbst auf Symmetrie, Ähnlich-

keit und Entsprechung abstellt. Demnach wird mit Analogie der explizite Vergleich zwischen zwei Sachverhalten bezeichnet, mit dem auf strukturelle („das ist aufgebaut wie...“) oder funktionale („das funktioniert wie...“) Ähnlichkeiten (Relationen) zwischen diesen Sachverhalten aufmerksam gemacht wird. Das Erkennen dieser Relationen durch den Zuhörer bildet die Voraussetzung für die Rekonstruktion der Analogie und damit für die Vernetzung von Alt- und Neuwissen (siehe Vohle 2004: 342).

„Der Einsatz von Analogien im Rahmen der Kommunikation ist vergleichsweise alt – analoge Darstellungsformen in Bild, Sprache oder Szene spielen immer dann eine entscheidende Rolle, wenn Wissen in einer anschlussfähigen Form gegenüber Zuhörern vermittelt werden soll“ (Vohle 2004: 341).

Als ein Beispiel für eine (strukturelle) Analogie lässt sich die dem Wissensbegriff des Münchener Modells¹⁶⁹ (Reinmann-Rothmeier, Mandl & Erlach 1999) unterlegte Wasser-Analogie anführen, mit der die Bewegung und damit der dynamische Charakter des Wissens zwischen Information und Handeln entlang der drei Aggregatzustände von Wasser illustriert wird. Im Rahmen des Münchener Modells wird die Analogie demnach eingesetzt, um komplexes Wissen (in diesem Fall: über das Phänomen Wissen) zu vermitteln. Ein Bezugspunkt für den Rückgriff auf Analogien kann die Experten-Laien-Kommunikation sein, in der sich das Problem stellt, dass es ersteren häufig schwer fällt, ihr Fachwissen gegenüber Fachfremden oder Neulingen zu artikulieren (siehe hierzu Vohle 2004). Wie auch beim Einsatz von Metaphern geht es bei der Nutzung von Analogien in ihrer Kommunikationsfunktion als Methode des Wissensmanagements darum, dass betreffende Wissen nicht direkt verbal abzubilden, sondern das Unausprechliche bzw. schwer Vermittelbare in einen anderen Kontext zu stellen, in einen anderen Gegenstand zu transformieren, um es auf diesem Wege zum Ausdruck zu bringen (siehe Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 12). Dabei kann eine Analogie sowohl verbal präsentiert werden als auch bildhaft (z.B. Grafik, logisches Bild, Abbild, Collage, Bilderabfolge) oder szenisch (Rollenspiel: live oder gefilmt). Die ausweglos erscheinende Situation eines Teams, das mit der Lösung eines Problems befasst ist, kann beispielsweise durch das Bild eines Hamsters im Rad illustriert werden. Eine wiederholt auftretende Konfliktsituation kann im Rollenspiel szenisch nachgestellt und auf das ihr unterliegende Muster hin analysiert werden (siehe Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 12). Neben der Kommunikation von komplexem und implizitem Wissen fungieren Analogien im Kontext von Wissensmanagement – wie einleitend bereits angesprochen – auch als Methode zur Wissensschaffung. Bei-

¹⁶⁹ Siehe hierzu die Ausführungen in 4.4.2.

spielsweise sind Analogien in der Bionik ein bewährtes Mittel, um neues Wissen zu generieren: Im Blick auf ein bestehendes technisches Problem (Zielbereich) wird recherchiert, ob die Biologie (als Quellebereich) darauf eine passende Antwort hat, die technisch umgesetzt werden kann (siehe Reinmann 2009: 93).¹⁷⁰

4.6 Zusammenfassung

Den Gegenstand dieses Kapitels bildete das organisationale Wissensmanagement, welches im folgenden Kapitel mit dem Schulentwicklungsansatz in Verbindung gebracht werden soll. Entsprechend der systemischen Perspektive, die bei der Betrachtung von Wissensmanagement eingenommen wurde, erfolgte in diesem Kapitel zunächst eine zweifache Kontextualisierung von Wissensmanagement. So wurde Letzteres zum einen in der Wissensgesellschaft und zum anderen im Kontext kognitiver Ansätze der theoretischen Modellierung und praktischen Gestaltung von Organisationen verortet. Das Wissensmanagement vor dem Hintergrund des Aufkommens einer Wissensgesellschaft zu begreifen, bedeutet, seine gesellschaftliche Relevanz zu erkennen und zu verstehen, dass Organisationen nur einen Bezugspunkt von Wissensmanagement neben anderen bilden. Für Organisationen impliziert die mit der Wissensgesellschaft eng verbundene, zunehmende Wissensarbeit, einen geeigneten Rahmen für die Praxis der Wissensarbeit bereitzustellen. Für Wissensarbeit selbst ist konstitutiv, das relevante Wissen kontinuierlich zu revidieren und es nicht als Wahrheit, sondern als Ressource zu betrachten, die untrennbar mit Nicht-Wissen gekoppelt ist. Die neue Anforderung an Wissensarbeit besteht nun darin, nicht mehr nur individuelle Expertise isoliert zu entwickeln, sondern über den Rand des eigenen Wissensgebietes hinaus zu blicken, Zusammenarbeit im Team mit Spezialisten zu praktizieren und dabei auch die Organisation und deren Funktionieren im Blick zu haben. Die organisationale und die personale Komponente bilden im Kontext der Wissensgesellschaft und damit auch für das Wissensmanagement zwei konstitutive Momente, die nicht durch die jeweils andere Seite substituiert werden können.

Mit der Verortung von Wissensmanagement im Kontext kognitiver Organisationsansätze, mit denen die Abkehr von Erklärungen für organisationales Verhalten im Sinne eines bloßen Reflexes auf Umweltreize einhergeht und der Blick auf die organisationsinternen Prozesse der Umsetzung und Verarbeitung von Umweltreizen gerichtet wird, wurde die für ein systemi-

¹⁷⁰ Der methodische Einsatz von Metaphern und Analogien im Wissensmanagement zur Externalisierung impliziten und zur Generierung neuen Wissens findet sein empirisches Pendant in Befunden zum analogen Wahrnehmen, Denken und Problemlösen: Die Wahrnehmung des Menschen findet nicht auf einer Tabula rasa statt, sondern basiert auf bereits gemachten Erfahrungen, weshalb es häufig zu analogem Erkennen im Sinne von „das ist ja ähnlich wie...“ und analogem Denken im Sinne von „das funktioniert ja wie...“ kommt (siehe Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002: 13).

sches Verständnis konstitutive Auffassung, dass Organisationen gegenüber Personen eine eigenständige Ebene des Wissens und Lernens ausbilden, verdeutlicht. Zudem wurde auf die enge Verzahnung zwischen Wissensmanagement und einem seiner Vorläuferkonzepte, der Lernenden Organisation, verwiesen. Wissensmanagement ist als Bestandteil und Realisierungsinstrument der Lernenden Organisation zu begreifen. Lernen ist Veränderung von Wissen, die sich entweder durch den Aufbau neuen oder die Revision vorhandenen Wissens vollzieht.

Im Anschluss an seine Verortung wurde das organisationale Wissensmanagement selbst fokussiert. Konstitutiv für diesen Ansatz sind zum einen sein pragmatischer Anspruch bzw. sein vergleichsweise instrumenteller Charakter und zum anderen die Annahme eines organisationalen, in Prozessen und Strukturen inkorporierten Wissens, das gleichwertig neben der personalen Ebene des Wissens und Lernens anerkannt wird. Beide Ebenen, die personale und die organisationale, bilden den Gegenstand der Analyse und Strategien des Wissensmanagements.

Im Blick auf die im Zentrum des Wissensmanagements stehende Ressource, Wissen, welches es in Organisationen zu erfassen, zu koordinieren und an den richtigen Stellen einzusetzen gilt, wurden insgesamt vier gestaltungsrelevante Unterscheidungen eingeführt. Dabei wurde anhand der Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen, mit der ein dreistufiger innerer Aufbau von Wissen beschrieben wird, insbesondere Folgendes deutlich: Alles, was ein System in seiner Umwelt beobachtet, alles, mit dem es aus seiner Umwelt konfrontiert wird, sind zunächst nur Daten. Sowohl Wissen als auch Informationen gibt es nur systemintern; sie sind systemrelative Konstrukte. Informationen entstehen auf dem Hintergrund systemeigener Relevanzkriterien durch Einbettung von Daten in einen ersten Kontext von Relevanzen. Die Erzeugung von Wissen setzt die Einbettung von Informationen in Erfahrungskontexte voraus, aus der eine neue oder veränderte Praxis resultiert. Wissen ist somit immer kontextgebunden. Es ist am Handeln ausgerichtet und ermöglicht soziales Handeln; es bedarf der sozialen Validierung und ist damit nicht allein durch die Übereinstimmung von Konzept und Realität zu begründen. Wissen qualifiziert sich nicht über Kriterien wie Objektivität oder Wahrheit, sondern über seine Relevanz, Lebensbefähigung und Plausibilität.

Während die Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen vor allem verdeutlicht, wann von *Wissensmanagement* die Rede sein kann, wurde durch die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen einsichtig, dass es im Wissensmanagement nicht um eine restlose Verdrängung von Nichtwissen in Organisationen und seine Ersetzung durch sicheres Wissen gehen kann. Vielmehr ist ein kompetenter Umgang mit Nichtwissen anzustreben. Dieser setzt

ein möglichst klares Bild darüber voraus, was man nicht weiß und was man nicht wissen muss, um effektiv handeln zu können. Die in der Folge eingeführte Unterscheidung von personalem und organisationalem Wissen ist konstitutiv für das organisationale Wissensmanagement, da letzteres darauf abzielt, dass sowohl die Person als auch die Organisation Wissen generieren, nutzen und sich wechselseitig ihr Wissenspotential zu Verfügung stellen. Organisationales Wissen, das in den Operationsformen, Artefakten und sonstigen Verkörperungen der Problemlösefähigkeit eines sozialen Systems zu verorten ist, kommt zwar nicht ohne Personen in Gang und wird auch nicht ohne diese erzeugt, ist jedoch unabhängig von bestimmten Personen, individuellen Motiven und Präferenzen. Als abstrakt symbolisiertes Wissen existiert es losgelöst von den personalen Wissenslieferanten und kann als organisationales Wissen weitervermittelt, zurückgehalten, modifiziert etc. werden. Personales Wissen wiederum, das als unsichtbare Ressource an die mentalen Systeme von Personen gebunden ist, kommt für eine Organisation nur dann ins Spiel, wenn es kommuniziert, also versprachlicht wird. Dabei verwies die vierte und zuletzt eingeführte Unterscheidung zwischen dem unbewussten und nur schwer artikulierbaren impliziten Wissen und dem bewussten, kommunizierbaren und dokumentierten expliziten Wissen auf die besondere Problematik der Übergänge zwischen personalem und organisationalem Wissen. Die Explizierung impliziten Wissens stellt ein Kernproblem und zugleich eine Kernaufgabe von Wissensmanagement dar. Sie ist Voraussetzung dafür, dass personales Wissen zu organisationalem Wissen werden kann und umgekehrt. Von der Explizierung können nicht nur andere profitieren, die dadurch Zugang zum wertvollen Erfahrungswissen eines Wissensträgers bekommen, sondern auch der Wissensträger selbst. Sowohl für die Person als auch für die Organisation hat die Explizierung ihres impliziten Wissens einen Selbstklärungseffekt und bietet die Möglichkeit, das eigene Wissen zu hinterfragen und gegebenenfalls zu modifizieren und zu revidieren.

Auf die Erläuterung relevanter Unterscheidungen, anhand derer Wissen und seine Veränderung in Organisationen unter Gesichtspunkten der Gestaltung im Wissensmanagement fokussiert werden, folgte die exemplarische Darstellung zweier Wissensmanagement-Modelle. Im Modell der Wissensgenerierung von Nonaka und Takeuchi steht das implizite Wissen im Zentrum, durch dessen ständige Interaktion mit explizitem Wissen neues Wissen geschaffen wird. Beide Wissensformen werden nicht als Dichotomie, sondern als komplementäre Größen begriffen, deren gelingendes Zusammenspiel es durch Interventionen, die in hohem Maße auf Kontextsteuerung hinauslaufen, zu organisieren gilt. Das Münchener Modell von Reinmann-Rothmeier, Mandl und Erlach verdeutlicht insbesondere die psychologischen Implikationen des Umgangs mit Wissen. Misstrauen, Angst um Statusverlust durch die Preisgabe des eige-

nen Wissens, fehlendes Wissen hinsichtlich der eigenen Wissensbasis und Möglichkeiten seiner Vermittlung stellen zentrale Barrieren der Wissensteilung und kooperativen Wissensentwicklung dar. Dagegen bilden Vertrauen in das eigene Wissen, in die Erwartbarkeit von Gegenleistungen und Zugewinn durch die Preisgabe von Wissen sowie eine fehlerfreundliche Kultur die Basis für einen gewinnbringenden und gelingenden Umgang mit Wissen in Organisationen. Die jeweilige Organisationskultur, welche wiederum selbst einen Teil des impliziten Wissens der Organisation verkörpert, wird dabei im Kontext von Wissensmanagement-Modellen grundsätzlich als maßgebliche Einflussgröße in Bezug auf den Umgang mit Wissen innerhalb der Organisation erachtet.

Den Abschluss des Kapitels bildete die exemplarische Darstellung von Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von Wissensmanagement in Form von Instrumenten. Ihr Einsatz soll die Transparenz, die Teilung, die Vermittlung, die Sicherung, die Generierung und die Reflexion von Wissen auf personaler und organisationaler Ebene unterstützen. Sie sind jedoch nicht als Patenrezepte oder fertige Lösungen zu verstehen, sondern sollten kontextsensitiv und -spezifisch angepasst werden, an bereits existierende Formen der Organisierung von Wissen anknüpfen und schließlich mit Bedacht und unter Bezug auf organisationsspezifische Probleme ausgewählt werden.

Nachdem in diesem Kapitel das Wissensmanagement unter systemischem Blick beleuchtet wurde, gilt es im folgenden Kapitel, die in diesem Rahmen eingeführte Wissensperspektive auf den schulischen Kontext zu entfalten, indem mögliche Ansatzpunkte und Funktionen von Wissensmanagement in der Schulentwicklung identifiziert und expliziert werden.

5 Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklung

Den Gegenstand dieses Kapitels bildet die Zusammenführung von Wissensmanagement im Sinne des bewussten und systematischen Umgangs mit der Ressource Wissen und Schulentwicklung im Sinne eines geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozesses in der Organisation Schule. Die in diesem Rahmen zu leistende Verknüpfung von Schulentwicklung und Wissensmanagement orientiert sich dabei an den zwei forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit, die da lauten:

- 1) „Welche Ansatzpunkte bieten sich für Wissensmanagement in der Schulentwicklung?“
- 2) „Welche Funktionen kann Wissensmanagement in Schulentwicklungsprozessen erfüllen?“

Demnach gilt es, Wissensmanagement in folgender Art und Weise auf Schulentwicklung zu beziehen: Zum einen wird Wissensmanagement auf konkrete, in den einzelnen Dimensionen der Organisation Schule verortete Schulentwicklungsinitiativen bezogen und dargelegt, wo es im Rahmen dieser Bestrebungen ansetzen kann (5.1). Zum anderen werden wesentliche Funktionen von Wissensmanagement aufgezeigt, die es in Schulentwicklungsprozessen erfüllen kann (5.2). Die Funktionen sind den Ansatzpunkten insofern übergeordnet, als sie nicht auf bestimmte Schulentwicklungsinitiativen in einzelnen Systemdimensionen bezogen und begrenzt sind, sondern beschreiben, was Wissensmanagement von einer grundsätzlicheren und allgemeinen Betrachtungsebene aus gesehen im Kontext von Schulentwicklung leisten kann. Im Zentrum dieses Kapitels steht somit die Erschließung von Potentialen des Wissensmanagements in Bezug auf die gelingende Realisierung von Schulentwicklung. Es geht also in erster Linie darum, verbesserte Entwicklungschancen durch Wissensmanagement aufzuzeigen. Dass jegliche Form von Veränderung zugunsten erhöhter Entwicklungsfähigkeit aus systemtheoretischer Sicht stets auf dem Hintergrund der Normalität von Veränderungsresistenz¹⁷¹ zu begreifen ist und dementsprechend Potentialvorstellungen, die mit Veränderungsansätzen einhergehen, mit äußerster Vorsicht zu genießen sind, wurde im Rahmen dieser Arbeit mehrfach betont und theoretisch begründet. Grundlegend für die Annahme der Unwahrscheinlichkeit des Gelingens gezielter Veränderung sind die allgemeinen Merkmale komplexer Systeme¹⁷² wie sie im ersten Kapitel dargelegt und für den Fall der Organisation¹⁷³ als einem Typus sozialer Systeme ausführlich beschrieben und spezifiziert wurden. Spezifische Probleme, die sich im Blick auf die Entwicklung der Organisation Schule aus ihrer tradierten Ordnung

¹⁷¹ Siehe hierzu die Ausführungen zu vier wesentlichen Quellen organisationaler Veränderungsresistenz in 3.4.1.

¹⁷² Siehe hierzu vor allen die Ausführungen zu den Merkmalen der drei Klassen komplexer Systeme in 1.3.1.

¹⁷³ Siehe hierzu insbesondere die Ausführungen zu Organisationen als soziale Systeme in 1.3.3.

insgesamt und insbesondere aus den Eigentümlichkeiten der Arbeitsprozesse im Kerngeschäft ergeben, wurden im Kontext der Organisationsanalyse¹⁷⁴ im zweiten Kapitel aufgezeigt und im dritten Kapitel aufgegriffen, um auf etwaige Grenzen von Schulentwicklungsbestrebungen, die tradierten Systemgewohnheiten¹⁷⁵ zuwiderlaufen, zu verweisen. Zuletzt wurde auch im Kontext der Betrachtungen zum Wissensmanagement im vierten Kapitel deutlich, dass sich Wissensprozesse in Organisationen einer direkten Steuerung entziehen¹⁷⁶ und Instrumente des Wissensmanagements nicht im Sinne von Patentrezepten, mittels derer ein veränderter Umgang mit Wissen in Organisationen umstandslos machbar¹⁷⁷ ist, verstanden werden dürfen. Insgesamt sind die soeben knapp skizzierten, aus den vorangegangenen Kapiteln erwachsenen Einsichten als Hintergrund der folgenden Ausführungen zu möglichen Ansatzpunkten und Funktionen von Wissensmanagement in der Schulentwicklung mitzudenken. Um Redundanzen zu den vorangegangenen Ausführungen zu vermeiden, wird in diesem Kapitel zwar nicht gänzlich, aber weitestgehend darauf verzichtet, im Zusammenhang mit den aufgezeigten Potentialen von Wissensmanagement jeweils erneut die Grenzen und Probleme, die sich aus allgemeinen Systemmerkmalen und schulorganisationsspezifischen Charakteristika ergeben, zu explizieren.

Insgesamt bildet dieses Kapitel die letzte Station des theoretischen Teils der Gesamtarbeit. Auf den theoretischen Teil, der in diesem Kapitel seinen Abschluss findet, folgt der empirische Teil, welcher der Anreicherung und Ausdifferenzierung der theoretischen Erträge dient und in dieser Funktion den Schlusspunkt der Gesamtarbeit bildet.

5.1 Ansatzpunkte von Wissensmanagement in der Schulentwicklung

Im Folgenden werden Ansatzpunkte, die sich für Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklung bieten, herausgearbeitet. Die Ansatzpunkte werden dabei entlang der fünf Systemdimensionen identifiziert und referiert, die im ersten Kapitel eingeführt wurden (siehe 1.3.3.2 und 1.3.3.3), im zweiten Kapitel der Organisationsanalyse von Schule zugrunde gelegt wurden (siehe 2.4.1 bis 2.4.6) und schließlich im dritten Kapitel als Rahmen für die abschließende Verortung grundlegender Schulentwicklungsbestrebungen und -maßnahmen innerhalb der Organisation fungierten (siehe 3.5). Zur Herausarbeitung von Ansatzpunkten wird in den folgenden Abschnitten jeweils wie folgt verfahren: Zunächst werden die in der jeweiligen

¹⁷⁴ Siehe hierzu die Ausführungen zu den Charakteristika der Organisationsdimensionen von Schule in 2.4.

¹⁷⁵ Siehe hierzu das Fazit zur Schulentwicklung in 3.5, wo letztere knapp mit tradierten Systemgewohnheiten kontrastiert wird.

¹⁷⁶ Siehe hierzu insbesondere die Ausführungen in 4.3.3, wo Grenzen der ‚Managebarkeit‘ von Wissen expliziert werden.

¹⁷⁷ Siehe hierzu die einleitenden Ausführungen zu klassischen Fehlern bei der Einführung von Instrumenten in 4.5.

Dimension angesiedelten Schulentwicklungsinitiativen unter Rückgriff auf die Erträge des dritten Kapitels knapp rekapituliert. Daraufhin wird eine Wissensperspektive auf die Schulentwicklungsinitiativen in der jeweiligen Organisationsdimension entfaltet. Dazu wird auf die im vierten Kapitel eingeführten Leitunterscheidungen, entlang derer sich Wissen und seine Veränderung in Organisationen beobachten lassen, zurückgegriffen und herausgearbeitet, welche wissensbezogenen Unterscheidungen im Blick auf die Entwicklungen in der jeweiligen Dimension besonders relevant sind. Die primären Ansatzpunkte von Wissensmanagement ergeben sich dementsprechend aus der Identifikation derjenigen Wissensformen und (Umwandlungs-) -prozesse, die in der jeweiligen Dimension eine bedeutsame Rolle für das Gelingen von Schulentwicklung spielen.

5.1.1 Ansatzpunkte in der Grenzdimension

In der *Grenzdimension* der Organisation, die auf dem Aufbau systemspezifischer sozialer Beziehungen beruht und die Beziehungen zwischen dem System und relevanten Umwelten umfasst (siehe Willke 2006: 84ff.; 1999: 205), geht es der Schulentwicklung um eine *Öffnung* des Systems gegenüber seiner Umwelt (siehe z.B. Höhmann, Holtappels & Schnetzer 2004: 259ff.). Zum einen sollen Kooperations- und Austauschbeziehungen mit relevanten Umwelten wie Eltern, Betrieben, Vereinen, anderen Schulen, der Gemeinde oder auch Universitäten eingegangen bzw. intensiviert werden. Zum anderen gilt es, externe Beratungs- und Unterstützungssysteme wie Qualitätsagenturen und Schulaufsicht einzubeziehen, denen unter anderem auch die Aufgabe der externen Evaluation zukommt. Die Öffnung zielt insgesamt auf die verstärkte Rückbindung des Systems an Umwelterwartungen und den Aufbau produktiver Umweltbeziehungen ab.

Aus der Wissensperspektive erweist sich die angestrebte Öffnung des Systems als eines der anspruchvollsten Vorhaben im Kontext von Schulentwicklung. Im Wesentlichen lassen sich dafür drei Gründe anführen. Zunächst wurde im Rahmen der Organisationsanalyse von Schule bereits aufgezeigt, dass bei Schulen im Vergleich zu Unternehmen die Tendenz zur Innenorientierung stärker ausgeprägt ist. Schulen fehlt ein klares Feedback über den Markt; die kontinuierliche Beobachtung der Konkurrenz und Ausrichtung an Kundenbedürfnissen sind insofern nicht überlebensnotwendig, als für Schulen eine staatliche Bestandsgarantie gilt. Das heißt, dass sowohl die Orientierung an externen Referenzen als auch leistungsbezogene Rückmeldungen aus der Umwelt dem System genuin eher fremd sind. Neben diesen Systemgewohnheiten, die zu der für Öffnungsprozesse erforderlichen Außenorientierung und produktiven Verarbeitung von Umweltfeedbacks im Spannungsverhältnis stehen, wird eine weitere Problematik über die Unterscheidung von *Daten, Informationen und Wissen* ersichtlich. Um-

weltdaten müssen systemintern mit Relevanz versehen werden, um zu Informationen zu werden und wirken wiederum nur dann handlungsrelevant und -leitend, wenn aus ihnen Wissen konstruiert wird. Die dritte Schwierigkeit liegt in der Ablehnungswahrscheinlichkeit fremden Wissens, die sich daraus erklärt, „(...) dass damit sowohl die Realitätssicht des sozialen Systems, in dem dieses Wissen kommuniziert wird, als auch das System selbst, das sich diese und nicht eine andere Realität konstruiert, auf dem Spiel steht“ (Baecker 1998: 10). Das heißt, dass Wissensangebote von außen stets Gefahr laufen, mit dem internen Wissen, mit den etablierten Gewohnheiten, Sichtweisen und Überzeugungen zu kollidieren und daraufhin abgelehnt zu werden.

Blickt man nun auf dem Hintergrund der soeben knapp skizzierten, wissensbezogenen Schwierigkeiten im Kontext von Schulentwicklung in der Grenzdimension auf mögliche Ansatzpunkte von Wissensmanagement, so besteht ein wesentlicher Ansatzpunkt in der produktiven *Verarbeitung von Umweltdaten zu Informationen und Wissen*. Mit Umweltdaten sind dabei Feedbacks in Gestalt von Ergebnissen externer Evaluation¹⁷⁸ (durch Qualitätsagenturen oder die Schulaufsicht) gemeint. Denn derartige Rückmeldungen liegen zunächst nur als Daten vor, die der systeminternen Verarbeitung bedürfen, um zu Informationen und schließlich – sofern entsprechende Konsequenzen aus den gewonnenen Informationen gezogen werden – zu neuem Wissen zu werden, das sich in einer veränderten Praxis niederschlägt. Nur auf dem Hintergrund der Unterscheidung von Daten, Informationen und Wissen wird das im Kontext von Fremdevaluation vielfach auftretende Problem, dass die gewonnenen Ergebnisse keine Folgen für die Entwicklung der Schule zeitigen, weil sich aus ihnen – eben weil es zunächst und in erster Linie nur Daten sind – keine unmittelbaren Schlüsse für konkrete Veränderungen ziehen lassen, verstehbar (siehe Rolff 2007: 172-194; Combe 1999: 123). Selbstverständlich beeinflusst auch die Qualität der Ergebnisse die Möglichkeiten und Grenzen der schulinternen Veränderungswirksamkeit solcher Untersuchungen. Da mit dem Ansatzpunkt der Verarbeitung jedoch die interne Vermittlung und vor allem der *interne* Umgang fokussiert werden und nicht die externe Konstruktion, wird dieser Aspekt im Folgenden vernachlässigt. Im Blick auf den internen Umgang ist zunächst in Rechnung zu stellen, dass – wie oben bereits angesprochen – Rückmeldungen dem System in seiner tradierten, tendenziell indifferenten Beziehung zur Umwelt (siehe Brüsemeister 2006: 200; Oelkers 2003a; Krainz-Dürr 1999: 427) eher fremd sind. Dementsprechend müssen Offenheit und Bereitschaft, sich ‚fremden Blicken‘ auszusetzen und sich mit den daraus resultierenden Ergebnissen schulintern auseinanderzusetzen, erst geschaffen werden. In diesem Zusammenhang spielt zum einen die

¹⁷⁸ Zur genaueren Erläuterung externer Evaluation im Kontext von Schulentwicklung siehe die Ausführungen in 3.4.5.

Schulleitung eine zentrale Rolle; die Haltung, die sie im Umgang mit externer Evaluation an den Tag legt und gegenüber dem Kollegium kommuniziert, nimmt maßgeblich Einfluss auf die Akzeptanz innerhalb des Kollegiums. Zum anderen sind es die externen Evaluatoren selbst, die durch entsprechende Informationen im Vorwege der Untersuchung für Einsicht in den Sinn und potentiellen Nutzen der Evaluation Sorge zu tragen haben und zudem maßgeblichen Einfluss auf die interne Verarbeitung der Ergebnisse dadurch nehmen, in welcher *Form* die Ergebnisse vermittelt werden. Die bloße Aushändigung eines Berichts hat weniger Aussicht auf Erfolg als ein mündlicher Vortrag, bei dem Nachfragen gestellt und erste Konsequenzen erwogen werden können. In jedem Fall sollte die Verarbeitung nicht individualisiert, sondern kollektiv in Foren wie beispielsweise Konferenzen erfolgen, wenn neues Wissen in Form veränderter oder neuer Praktiken auf der Systemebene entstehen soll. Leitfragen, die einer systematischen und kollektiven Auswertung zugrunde gelegt werden sollten, können etwa lauten (siehe Boomgaarden 2006: 32): Welche Ergebnisse überraschen uns sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht? Auf welche Ergebnisse sind wir stolz? In welchen Bereichen liegen die größten Abweichungen von einem Zielergebnis bzw. vom gesamtschulischen Ergebnis, die Handlungsbedarf auslösen? Welche Maßnahmen werden beschlossen, wo liegen unsere Entwicklungsschwerpunkte im Schulentwicklungsprozess? Die Entwicklung gemeinsamer Relevanzkriterien, anhand derer aus den Evaluationsdaten Informationen abgeleitet werden, bedarf der Verständigung innerhalb des Kollegiums, weil Gleichsinnigkeit nicht als bereits gegeben angenommen werden kann. Dies wiederum impliziert, dass auch entsprechende Zeiten für Verständigung vorgesehen werden müssen.

Der zweite Ansatzpunkt von Wissensmanagement im Kontext der Öffnungsbestrebungen in der Grenzdimension besteht in der *Gewinnung externen Wissens*. Im Blick auf die Gewinnung externen Wissens erweist sich zunächst die Formulierung von Wissenszielen als zentral. Letztere lassen sich aus den jeweiligen Entwicklungsschwerpunkten, die im Rahmen von Schulentwicklung gesetzt werden, ableiten. Wissensziele beschreiben, welches Wissen für die Realisierung von Entwicklungsvorhaben gebraucht wird (z.B. Wissen über neue Unterrichtsmethoden, über Projektmanagement, über Suchtprävention etc.) und grenzen damit ein, worum es bei der Wissensgewinnung in der Hauptsache geht. Die Zielklarheit ist deshalb wichtig, weil sonst möglicherweise externe Beratung ohne klaren Auftrag engagiert oder Kooperationen eingegangen werden, ohne zu wissen, welche Fähigkeiten man in ihnen erwerben will. Negative Folgen, die aus der Unklarheit resultieren können, bestehen darin, dass der für die Wissensgewinnung aufgebrauchte Aufwand im Ungleichgewicht zum Nutzen des erworbenen Wissens steht (siehe Romhardt 1998: 165f.). In Folge der Formulierung von Wissenszielen,

gilt es, externes Wissen zu gewinnen, um davon intern zu profitieren. Dies kann über den Austausch und die Kooperation mit anderen Schulen erfolgen, die mit den anvisierten Entwicklungsvorhaben vergleichbare Herausforderungen bereits bewältigt haben. Die Adaptierbarkeit und Akzeptanz von Wissen, das in anderen Schulen gesammelt wurde, ist dabei wahrscheinlicher als im Falle von in schulfremden Kontexten generiertem Wissen, welches leicht der Ablehnung mit dem Argument der Praxisferne und -untauglichkeit ausgesetzt ist (siehe z.B. Fenkart & Krainz-Dürr 2001: 14; Hameyer 2000: 59; Grossmann, Heimerl, Heller & Scala 1997: 48). Auch die Beteiligung an regionalen oder überregionalen Netzwerken von mehreren Schulen eignet sich als Maßnahme, um externes Wissen zu beziehen und gleichzeitig eigene Erfahrungen anderen zugänglich zu machen. Netzwerke beruhen dabei auf Selbstbindung und Selbstverpflichtung der Teilnehmer, die ein gemeinsames Basisinteresse, ein bestimmtes Thema, verbindet und deren Beziehung auf dem Tauschprinzip beruht (siehe Boos, Exner & Heitger 2000: 16f.). „Materialien, die von Kollegen der Partnerschulen adaptiert (...) werden können, entlasten bzw. bereichern die eigene Arbeit (...). Zudem wird für die Beteiligten erfahrbar, dass andere Kollegen die an der eigenen Schule erarbeiteten Ansätze einsetzen und für sinnvoll halten“ (Czerwanski 2000: 42).

Unabhängig davon, ob nun externes Wissen auf Basis von Kooperations- und Austauschbeziehungen mit anderen Schulen, Universitäten oder Betrieben erworben wird, sind es einzelne Lehrkräfte oder auch die Schulleitung, die solche Kontakte aufnehmen und betreiben, also die jeweilige externe Wissensquelle *kennen*. Es handelt sich demnach um an einzelne Organisationsmitglieder gebundenes *personales Wissen über externe Quellen*. Sofern dieses Wissen innerhalb der Organisation nicht kommuniziert, dokumentiert und langfristig gepflegt wird, droht die jeweilige externe Wissensquelle beim Ausscheiden des jeweiligen Organisationsmitglieds der Organisation abhanden zu kommen. Dementsprechend bildet die von *bestimmten* Personen unabhängige *Bewahrung von externen Wissensquellen* einen weiteren wesentlichen Ansatzpunkt von Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklungsbestrebungen in der Grenzdimension. Die Bewahrung externer Wissensquellen betrifft dabei zweierlei Aspekte: Zum einen bezieht sich die Bewahrung darauf, dass die von der Organisation auf Basis von Austauschbeziehungen einzelner Mitglieder akquirierten externen Quellen auch den übrigen und nachfolgenden Mitgliedern bekannt sein müssen, um weiterhin genutzt werden zu können. Dafür bieten sich zwei Wissensmanagement-Maßnahmen an. Zum einen die Erstellung eines Verzeichnisses, in dem sämtliche der externen Quellen (Partner) mit Kontaktdaten und der durch sie vertretenen Wissensdomäne aufgeführt sind und das leicht auffindbar an einem zentralen Ort in der Organisation ausliegt oder ins Intranet gestellt wird. Zum anderen

können etwa im Jahresturnus regelmäßige Austauschforen innerhalb der Schule institutionalisiert werden, in denen externe Partner sich dem Gesamtkollegium vorstellen und mit ihm in Austausch treten. Der zweite Aspekt der Bewahrung bezieht sich auf die geregelte Aufrechterhaltung von externen Wissensquellen in Gestalt von Umweltbeziehungen. Das heißt, es sollte von der Schulleitung für eine verbindliche Fortsetzung der Kontakte durch andere Lehrkräfte gesorgt werden, wenn die jeweils ursprünglich für den Kontakt verantwortliche Lehrkraft ausscheidet oder nicht mehr zur Verfügung steht.

Zusammenfassend ergeben sich im Blick auf die in der Grenzdimension durch Öffnung gegenüber dem Umfeld realisierte Schulentwicklung drei wesentliche Ansatzpunkte von Wissensmanagement: Die systematische und kollektive schulinterne Verarbeitung von Feedbackdaten zu Informationen und Wissen, die gezielte Gewinnung externen Wissens und zuletzt die von bestimmten Personen unabhängige Bewahrung externer Wissensquellen. Die nachstehende Tabelle 11 fasst die zentralen Ansatzpunkte sowie die ihnen jeweils zugeordneten Methoden und Maßnahmen im Überblick zusammen:

Ansatzpunkte von Wissensmanagement	Mögliche Maßnahmen und Methoden
<p>Systematische und kollektive Verarbeitung von Feedbackdaten aus externer Evaluation zu Informationen und Wissen durch Entwicklung gemeinsamer Relevanzkriterien auf Basis kollektiver Verständigung</p> <p>Gewinnung externen Wissens durch gezielten Aufbau von Umweltkontakten</p> <p>Bewahrung externer Wissensquellen durch organisationsinterne Bekanntmachung/ Dokumentation und Regelung der Pflege/ Aufrechterhaltung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schaffung von Bereitschaft und Offenheit im Kollegium, sich ‚fremden Blicken‘ auszusetzen als durch die Schulleitung zu bereite Grundlage einer produktiven Verarbeitung ▪ Verständigung über Sinn und potentiellen Nutzen der Evaluation zwischen Schulmitgliedern und Evaluatoren im Vorwege der Durchführung ▪ Kollektive (anstatt vereinzelte) Auswertung auf Basis von Leitfragen, entlang derer Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen werden ▪ Formulierung von Wissenszielen, die eingrenzen um welche entwicklungsrelevante Wissensdomäne es bei der externen Wissensgewinnung primär geht ▪ Besuch von und Austausch mit Schulen, die mit den anvisierten Vorhaben vergleichbare Herausforderungen bereits bewältigt haben ▪ Beteiligung an Netzwerken von Schulen, in denen themenspezifisch bestimmtes Wissen geteilt und generiert wird ▪ Erstellung eines Verzeichnisses, das alle externen Quellen (Partner) mit Kontaktdaten und der durch sie jeweils vertretenen Wissensdomäne enthält ▪ Schaffung institutionalisierter Austauschforen, in denen externe Partner und Schulmitglieder zusammenkommen ▪ Verbindliche Regelung der Übernahme von Umweltkontakten beim Ausscheiden von Mitgliedern

Tab. 11: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Grenzdimension

5.1.2 Ansatzpunkte in der Ressourcendimension

In der *Ressourcendimension* sind die Kernkompetenzen angesiedelt, welche die Basis der Generierung organisationspezifischer Leistungen bilden (siehe Willke 1999: 205f.). Im Kontext der Organisationsanalyse wurde aufgezeigt, dass dem Personal als Träger professioneller Kompetenzen in der Schule eine bedeutsame Stellung zukommt, weil die organisationspezifischen Leistungen in der Interaktion des Personals mit den Teilnehmern (Schülern) generiert werden und demnach in hohem Maße personenabhängig sind. Schulentwicklung wird in der Dimension der Organisation durch *Personalentwicklung*, die Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst, betrieben (siehe Rolff 2007: 26f. u. 134).

Aus der Wissensperspektive stehen in der Ressourcendimension das *personale Wissen* und seine Entwicklung im Blickpunkt, wobei ein zentraler Ansatzpunkt des Wissensmanagement hier in der *Überführung von personalem in organisationales Wissen* liegt. Denn das Lernen der Organisation Schule ist zwar auf das Lernen und das Wissen der Organisationsmitglieder angewiesen, aus einer systemischen Perspektive reicht dies allein jedoch nicht aus (siehe z.B. Willke 2001a; Grossmann, Heimerl, Heller & Scala 1997). Um individuelle Lernprozesse und Wissensbestände für die Organisation fruchtbar zu machen, muss singulär erworbenes, personales Wissen zunächst *kommuniziert* werden, um für die Organisation überhaupt existent zu werden, und in organisationales Wissen überführt werden.

Konkretisiert man den Ansatzpunkt der Überführung personalen in organisationales Wissen für den Fall der Personalfortbildung als Bestandteil der im Rahmen von Schulentwicklung in der Ressourcendimension betriebenen Personalentwicklung, geht es darum, das im Rahmen von Fortbildung durch einzelne Lehrkräfte erworbene individuelle Wissen in die Organisation zu tragen. So bleiben Lerneffekte nicht auf die individuelle Ebene begrenzt, sondern können Transfereffekte in das System erzeugen. Wissensmanagement-Maßnahmen zur Vergemeinschaftung individuell erworbenen Wissens bestehen darin, organisierte Formen der Vermittlung innerhalb der Organisation zu etablieren. Als geeignete Maßnahme erweist sich beispielsweise die Einrichtung regelmäßiger Berichtsstunden, in denen das erworbene Fortbildungswissen (mit-) geteilt wird oder die Etablierung schulinterner Kursangebote, in denen Lehrkräfte das erworbene Wissen an die Kollegen vermitteln. Für die Vergemeinschaftung des singulär erworbenen Wissens ist dabei die verbindliche Übernahme der Multiplikatorenfunktion für das (Fach-) Kollegium grundlegend. Zudem können dokumentierte Wissensbestände, also Materialien, die auf Fortbildungen erstellt oder ausgehändigt wurden, durch die Einrichtung von Fortbildungsmaterial-Pools kollektiviert werden. Derartige Material-Pools können entweder in digitalisierter Form erstellt werden, also durch Einspeisung der Materia-

lien in intranetbasierte Datenbanken, oder auch in der Form von nach Fortbildungsinhalten bzw. -themen sortierten Aktenordnern, die an zentralen Orten in der Schule (Lehrerzimmer, Lehrerbibliothek etc.) ausgelegt werden sollten. Die Einführung expliziten Wissensmanagements, das am systematischen Umgang mit singulär erworbenem Fortbildungswissen zu Zwecken seiner Kollektivierung ansetzt, ist im Fall der Organisation Schule deshalb notwendig, weil Vergemeinschaftung hier nicht als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden kann. Denn: „Weiterentwicklung wird oft nur als individuelle Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft einer Schule angesehen“ (Krainz-Dürr 2000: 136; siehe auch Buhren & Rolff 2002: 146ff.). Für das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften sind Strittmatter zufolge zwei informelle Regeln prägend: „Es ist der einzelnen Lehrkraft überlassen, welche Weiterbildung sie unternimmt (...). Weiterbildung ist Privatsache. Was die Lehrperson dabei lernt, gehört ihr allein und ist nicht mitteilungs pflichtig“ (Strittmatter 2001: 17). Mit der erstgenannten Regel ist ein weiterer Ansatzpunkt des Wissensmanagements im Kontext von Personalentwicklung angesprochen. Denn das Verfügbarmachen und die Sicherung der Zugänglichkeit von personalem Wissen bilden nur einen Aspekt der Wissensperspektive auf Personalentwicklung in der Ressourcendimension des Systems. Zudem besteht ein weiterer, in dieser Dimension zur vorrordender Wissensmanagement-Ansatzpunkt in der *strategischen Entwicklung personalen Wissens*, also darin, die personale Wissensentwicklung auf die Ziele des Gesamtsystems abzustimmen, indem die Fortbildung an Entwicklungszielen der Organisation ausgerichtet und kollektiv im Kollegium geplant wird. Aus den Entwicklungsvorhaben, die im Kontext von Schulentwicklung anvisiert werden, gilt es demnach, strategische Wissensziele in Gestalt der erforderlichen und durch das Personal zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten abzuleiten. Auf Basis der Formulierung strategischer Wissensziele kann die Fortbildung des Personals systematisch und kooperativ abgestimmt und geplant werden. Damit erfolgt der Wissenserwerb nicht mehr willkürlich entlang individueller Präferenzen, sondern koordiniert und ausgerichtet an den Zielen des Gesamtsystems. Die gemeinschaftliche Abstimmung der personalen Wissensentwicklung bringt dabei nicht nur Vorteile hinsichtlich des Entwicklungspotentials des Gesamtsystems mit sich. Sie kann auch Mitglieder potentiell entlasten, weil an die Stelle der im Rahmen der Organisationsanalyse als Charakteristikum der Schule ausgewiesenen All- und Alleinzuständigkeit jeder einzelnen Lehrkraft eine geteilte Verantwortung tritt. Letztere äußert sich darin, dass zur Bewältigung von geplanten Entwicklungen nicht jeder alles können muss, sondern eine verbindliche Aufteilung erfolgt (siehe Brüsemeister 2004: 192). Allerdings impliziert diese Aufteilung auch Differenzen in Gestalt von Expertise, die durch einzelne Lehrkräfte in bestimmten relevanten Wissensdomänen erworben wird. Derar-

tige Unterschiede laufen dem ebenfalls aus der Organisationsanalyse hervorgegangenen berufsrollentypischen Anspruch auf Gleichheit zuwider, weshalb in diesem Zusammenhang mit Ablehnung zu rechnen ist.

Im Blick auf das im Zentrum der Ressourcendimension stehende personale Wissen besteht ein weiterer Ansatzpunkt des Wissensmanagement darin, sich innerhalb der Organisation Klarheit darüber zu verschaffen, was die Mitglieder wissen, also Transparenz im Blick auf das personale Wissen herzustellen mit dem Ziel, die *Zugänglichkeit personalen Wissens zu erleichtern*. Um sich innerhalb der Organisation über das auf Personen verteilte Wissen bewusst zu werden und einen Überblick darüber zu gewinnen, bietet sich die Erstellung von Wissensträgerkarten¹⁷⁹ (z.B. „Gelbe Seiten“) als Wissensmanagement-Methode an. Diese erleichtern den Mitgliedern das Auffinden und den Zugang zu den Fähigkeiten und Kenntnissen anderer und tragen wesentlich zur organisationsinternen Kommunikation bei. Derartige Topographien des in der Organisation verteilten personalen Wissens sind insbesondere für neue Mitglieder eine zentrale Orientierungshilfe, die es ihnen ermöglicht, bei auftretenden Problemen und Wissensbedarfen die richtigen Ansprechpartner schnell zu finden. Im Blick auf den Einstieg von neuen Mitgliedern, insbesondere von Lehrkräften in Ausbildung (Referendaren), kommt zudem die *Überführung von organisationalem in personales Wissen* als ein weiterer Ansatzpunkt des Wissensmanagements im Kontext von Personalentwicklung ins Spiel. Dieser bezieht sich auf den Umstand, dass Neueinsteiger in der Alltagspraxis nicht immer auf erfahrene Kollegen zurückgreifen können, wenn Fragen im Blick auf die korrekte Abwicklung von Aufgaben und die Einhaltung standardisierter Verfahrensabläufe auftreten. Als geeignetes Instrument erweisen sich hier Organisationshandbücher (siehe z.B. Roehl 2002: 110f.; Nonaka & Takeuchi 1997: 83), in denen ausgearbeitete Standardprozeduren der schulischen Praxis dokumentiert sind, und die auch wichtige Formulare als Kopiervorlage enthalten können. Im umgekehrten Fall, also beim Ausscheiden (Pensionierung oder Schulwechsel) von Mitgliedern aus der Organisation, gilt es, dem oben bereits als grundlegend ausgewiesenen Ansatzpunkt, *der Überführung von personalem in organisationales Wissen*, Rechnung zu tragen. Das wertvolle, im Rahmen der Berufspraxis erworbene Wissen bleibt für die Organisation nur dann erhalten, wenn es expliziert und dokumentiert wird, sodass Nachfolger davon profitieren und darauf aufbauen können. Eine geeignete Wissensmanagement-Methode zur Sicherung des Wissens ausscheidender Mitglieder bildet das (Experten-) Debriefing.¹⁸⁰ Es wird im Vorwege des Organisationsaustritts in Form einer moderierten Wissenskommunikation zwischen

¹⁷⁹ Für eine genaue Beschreibung von Wissensträgerkarten und ihrer Umsetzung siehe die Ausführungen in 4.5.1.

¹⁸⁰ Für eine genaue Beschreibung der (Experten-) Debriefing-Methode und ihrer Umsetzung siehe die Ausführungen in 4.5.6.

dem ausscheidenden Organisationsmitglied und seinem Nachfolger auf Basis eines strukturierten Interviews, dessen Ergebnisse dokumentiert und in der Organisation gespeichert werden (z.B. im Intranet), durchgeführt.

Zusammenfassend ergeben sich im Blick auf die in der Ressourcendimension durch Personalentwicklung betriebene Schulentwicklung vier wesentliche Ansatzpunkte von Wissensmanagement: Die Überführung personalen Wissens in organisationales Wissen, die Überführung organisationalen Wissens in personales Wissen, die auf strategische Wissensziele abgestimmte personale Wissensentwicklung und zuletzt die Vereinfachung der Zugänglichkeit personalen Wissens. Die nachstehende Tabelle 12 fasst die zentralen Ansatzpunkte sowie die ihnen jeweils zugeordneten Methoden und Maßnahmen im Überblick zusammen.

Ansatzpunkte von Wissensmanagement	Mögliche Maßnahmen und Methoden
<p>Überführung: personales → organisationales Wissen durch Vermittlung/Teilung und Dokumentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berichtsstunden/schulinterne Kursangebote zur Vermittlung erworbenen Fortbildungswissens ▪ Verbindliche Übernahme der Multiplikatorenfunktion für das (Fach-) Kollegium ▪ Fortbildungsmaterial-Pools zur Kollektivierung dokumentierten Wissens ▪ Debriefing zur Sicherung des beruflichen Erfahrungswissens ausscheidender Mitglieder
<p>Überführung: organisationales → personales Wissen durch Aufbereitung und Dokumentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisationshandbuch zur Vermittlung organisationsinterner Standardprozeduren an neue Mitglieder
<p>Strategische Entwicklung personalen Wissens durch auf die Ziele des Gesamtsystems abgestimmten Expertiseerwerb in relevanten Wissensdomänen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kollektiv abgestimmte Fortbildungsplanung auf Basis der Formulierung strategischer Wissensziele, die aus den Entwicklungszielen abgeleitet werden
<p>Erleichterung der Zugänglichkeit personalen Wissens durch Identifikation und Visualisierung des auf Wissensträger verteilten personalen Wissens</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissensträgerkarten, die Kompetenzen ‚sichtbar‘ machen und den Zugriff auf personales Wissen erleichtern und beschleunigen

Tab. 12: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Ressourcendimension

5.1.3 Ansatzpunkte in der Strukturdimension

Die *Strukturdimension* der Organisation konstituiert sich aus der Definition der grundlegenden Arbeitsteilung, der Festlegung von Rollen, Regeln und Verantwortungen (siehe Willke 2006: 87ff.; 1999: 206f.). Im Rahmen von Schulentwicklung werden in dieser Dimension *Teileinheiten* in Form von *Projektgruppen*, *Arbeitsgruppen* und *Lehrerteams* gebildet, die neue Themenkomplexe und Problemstellungen bearbeiten. Zur Planung, Bewertung und Koordination der Entwicklungsvorhaben werden zudem *Steuergruppen* eingerichtet, in denen die wichtigsten Gruppierungen der Schule repräsentiert sind und die neben der Schulleitung – abgesichert durch ein Mandat der Schulkonferenz – eine Steuerungsfunktion für Schulentwicklungsprozesse übernehmen (siehe z.B. Rolff 2007: 94-112; Berkemeyer & Holtappels 2007).

Aus der Wissensperspektive ist mit der in Rahmen von Schulentwicklung in der Strukturdimension realisierten Projektorganisation die *Generierung von Gruppenwissen* als ein Ansatzpunkt wissensbezogener Gestaltung angesprochen. Denn Projekte sind zeitlich befristete und aufgabenspezifisch zusammengestellte Arbeitsgruppen, die zur Bearbeitung einer bestimmten Aufgaben- bzw. Problemstellung eingerichtet werden und damit eine kollektive Lernfunktion übernehmen (siehe Roehl 2002: 104). Gestaltungsrelevant erweist sich hier zum einen die Zusammensetzung von Projektgruppen. Die Projektorganisation bietet die Chance, die Arbeitsgruppe nicht nur quer zur üblichen organisationsinternen Differenzierung des Personals nach Fächern zusammenzusetzen, sondern auch Schüler und Eltern mit einzubeziehen. Insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Hintergründe und Perspektiven auf die Schule, die durch eine gezielt heterogene Zusammensetzung in die Arbeit eingebracht werden, sind die wechselseitigen Lernprozesse, in denen neues Wissen generiert werden kann, potentiell reicher. Sofern Eltern und/oder Schüler nicht einbezogen werden (können), kann eine auf Komplementarität der Kompetenzen abzielende Zusammensetzung der beteiligten Lehrkräfte auch unter Rückgriff auf die oben bereits angesprochenen Wissensträgerkarten (siehe 5.1.2), die die in der Organisation vorhandenen, unterschiedlichen Kompetenzen der Mitglieder ‚sichtbar‘ machen, erfolgen. Obgleich sich aus der Wissensperspektive aus einer in (Projekt-) Gruppen organisierten Wissensarbeit große Chancen im Blick auf kollektive Lernprozesse ergeben, muss gleichzeitig auch mit wissensbezogenen Schwierigkeiten gerechnet werden. So können beispielsweise Ängste im Blick auf die Bewertung des eigenen Wissens und Nichtwissens durch die Gruppenmitglieder bestehen. Derartige Ängste können gelingenden Austausch und damit letztlich auch ein Projekt selbst zum Scheitern bringen. Dementsprechend bildet die Schaffung einer Kultur, die durch Offenheit, tatsächlichen Austausch, Fehlertoleranz und Lernbereitschaft innerhalb der Gruppe gekennzeichnet ist, einen weiteren gestaltungsrelevanten Faktor im Kontext der Generierung von Gruppenwissen (siehe Roehl 2002: 109). Sofern eine solche Kultur nicht vorhanden ist, kann sie zwar nicht unmittelbar ‚hergestellt‘ werden, sondern entwickelt sich gegebenenfalls erst auf Basis positiver Erfahrungen, die im Laufe der Interaktion der Gruppenmitglieder gesammelt werden, dennoch kann die Einführung von Kommunikationsregeln (wie z.B. aktives Zuhören, Verbalisieren, Paraphrasieren) im allgemeinen und Feedbackregeln (wie z.B. Ich-Botschaften, sach-, anstatt personenbezogene Kritik) im speziellen (siehe Pallasch & Kölln 2002) zur Entwicklung einer offenen, den Wissensaustausch fördernden Kultur innerhalb einer Gruppe beitragen. Als konkrete Wissensmanagement-Werkzeuge für kooperative Wissensgenerierung eignen sich zum einen Groupware-Systeme (z.B. Commsys), also webbasierte Kooperationsplattformen, in denen

Gruppenmitglieder Informationen und Ideen miteinander austauschen und bearbeiten und Arbeitsergebnisse nicht nur dokumentieren, sondern auch veröffentlichen, also nicht beteiligten Schulmitgliedern zugänglich machen können. Zum anderen kann gemeinschaftlich produziertes Wissen ebenfalls virtuell entstehen, dazu bieten sich Wiki-Systeme, also Wissensportale im Intra- oder Internet an (siehe Reinmann 2009: 82).

Ein zweiter Ansatzpunkt des Wissensmanagements bezieht sich auf das Verhältnis der im Kontext von Schulentwicklung gebildeten Arbeitsgruppen und dem Gesamtsystem. Durch die Bildung von funktional (aufgabenspezifisch) differenzierten Teileinheiten im Kollegium entstehen neue Grenzen, die es zu überbrücken gilt, wenn die in einzelnen Arbeitsgruppen generierten Wissensprodukte als Neuerungen Eingang in die Gesamtpraxis finden sollen. „Das Schicksal einer Neuerung, seine Effektivität und Akzeptanz, hängt (...) weniger von ihrer unmittelbaren Qualität ‚für sich‘ ab, als vielmehr auch davon, inwieweit eine Einbettung in das Ganze einer Schule gelingt“ (Krainz-Dürr 2000: 132). Diese Einbettung ist nur dann aussichtsreich, sofern kein Mangel an Informiertheit im Blick auf die in einzelnen Arbeitsgruppen geplanten und entwickelten Neuerungen besteht. Herrscht dagegen Informationsmangel vor, lässt dieser Freiraum für individuelle und kollektive Phantasien und es entsteht Misstrauen, das die Akzeptanz von Neuerungen schwächt und zu Widerständen führt. Dementsprechend setzt Wissensmanagement hier ganz wesentlich an der *Organisierung des Austauschs zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium* an. Dieser Austausch erfordert deshalb den gezielten Aufbau eines stabilen Kommunikations-Arrangements, weil letzteres durch die gegebenen Kommunikationsstrukturen der Organisation nicht gewährleistet ist. Wie im Kontext der Organisationsanalyse aufgezeigt, ist die Austausch- und Abstimmungsintensität innerhalb des Kollegiums insgesamt eher gering. Zudem erfolgt kollegialer Austausch vielfach lediglich informell unter einzelnen Kollegen (siehe Krainz-Dürr 1999: 439). Demnach gilt es, Foren für den kollektiven Austausch zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium einzurichten oder bereits bestehende Foren wie schulinterne Konferenzen regelmäßig so zu planen, dass Anteile einer Konferenz inhaltlich und zeitlich exklusiv für die Präsentation von Zwischenergebnissen der Arbeit in Gruppen geblockt werden. Durch die punktuelle und gezielte Involvierung der nicht beteiligten Mitglieder in den Prozess von Arbeitsgruppen kann einer Entkopplung von Einzelinitiativen vom Gesamtzusammenhang entgegengewirkt werden. Kritische Rückmeldungen aus dem Gesamtkollegium können so in die Arbeit von Gruppen eingehen (siehe Krainz-Dürr 2000: 133), was die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz und Anschlussfähigkeit von in Teileinheiten entwickelten Lösungen erhöht. Die zentrale Verantwortung für die Schaffung von entsprechenden Räumen liegt bei der Schulleitung. Steuergruppen, die im

Kontext von Schulentwicklung als koordinierende, Teilprojekte integrierende Instanz fungieren, eignen sich, um die konkrete Gestaltung des kollektiven Austauschs zu planen und in den entsprechenden Foren selbst als Moderatoren zu fungieren. Zwei weitere, wissensmanagementrelevante Funktionen, die Steuergruppen im Kontext der Organisierung des Austauschs zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium übernehmen können, sind zum einen die Rolle des Informationsmaklers (siehe Roehl 2002: 98). Informations- oder auch Wissensmakler sind als Instrument der kommunikativen Infrastruktur diejenigen Personen in einer Organisation, deren Anwesenheit bewusst etabliert wird, um eine wissensbezogene Vermittlungsfunktion zu institutionalisieren (siehe ebd. 98f.). Die Übernahme dieser Rolle durch Steuergruppenmitglieder impliziert, dass sie offiziell als zentrale Ansprechpartner fungieren, an die sich an einzelnen Entwicklungsvorhaben nicht beteiligte Mitglieder bei Informations- und Wissensbedarfen richten können, und die in Kenntnis des Gegenstandes der jeweiligen Arbeitsgruppen und der an ihnen beteiligten Personen zwischen Wissenssuchenden und den entsprechenden Wissensträgern vermitteln. Zum anderen eignen sich Steuergruppen als den einzelnen Arbeitsgruppen übergeordnete Instanz dazu, sowohl die Orte, an denen entsprechende dokumentierte Informations- und Wissensbestände in der Organisation hinterlegt werden, als auch die Form und das Format (z.B. digital oder analog), in denen diese dokumentiert werden, projektgruppenübergreifend festzulegen. Dies erleichtert zum einen die Auffindbarkeit und zum anderen die ‚Lesbarkeit‘, weil durch ein gewisses Maß an Standardisierung der Dokumentationsform eine routinisierte Rezeption verschiedener Inhalte erfolgen kann.

Während der Ansatzpunkt der Organisierung des Austauschs zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium im Wesentlichen auf den bewussten und systematischen Umgang mit Informationen und Wissen im Stadium der Entwicklung von Lösungen Bezug nimmt, bezieht sich der im Folgenden dargelegte Ansatzpunkt vor allem auf das Endstadium von Projekten. Denn einen dritten und wesentlichen Ansatzpunkt von Wissensmanagement im Kontext von projektförmig realisierten Entwicklungsvorhaben bilden die *Auswertung und Sicherung von Projekterfahrungen*. Dieser Ansatzpunkt nimmt auf den Umstand Bezug, dass im schulischen Kontext vielfach ein recht sorgloser Umgang mit der Ressource Wissen dominiert, der sich im Blick auf Entwicklungsvorhaben darin äußert, dass wichtige Prozesse nicht dokumentiert und Projekterfahrungen kaum ausgewertet werden (siehe Fenkart & Krainz-Dürr 2001: 11). Dies hat zur Folge, dass Projekte versanden oder es zu Mehrfachentwicklungen kommt, weil in Unkenntnis bereits erfolgter Bemühungen und vorhandener Erfahrungen das Rad immer wieder neu erfunden werden muss. Eine geeignete Wissensmanagement-Methode, die der Aus-

wertung und Sicherung von Projekterfahrungen dient, bilden Lessons Learned,¹⁸¹ deren systematische Anwendung und Institutionalisierung in der Organisation dabei hilft, aus Fehlern zu lernen, von den Erfahrungen anderer zu profitieren und auf ihnen aufzubauen. Lessons Learned umfassen die Dokumentation und Kommentierung wichtiger Prozesse während eines Projektes. Ihr Kern besteht darin, am Ende eines Projektes die Frage nach dem konkreten Zustandekommen der Projektergebnisse zu fokussieren, bedeutsame Ereignisse und gesammelte Erfahrungen, die auch aufgetretene Schwierigkeiten und unterlaufene Fehler betreffen, zu reflektieren und auszuwerten und auf dieser Basis die gelernten Lektionen so aufzubereiten, dass auch andere Mitglieder künftig davon profitieren, also die Bedeutung und die Grenzen für andere Aufgaben und Projekte erkennen können.

Zusammenfassend ergeben sich im Blick auf die in der Strukturdimension durch projektförmig in Arbeitsgruppen realisierte Schulentwicklung drei wesentliche Ansatzpunkte von Wissensmanagement: Die Generierung von Gruppenwissen, die Organisation des Austauschs zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium und schließlich die Auswertung und Sicherung von Projekterfahrungen. Die nachstehende Tabelle 13 fasst die zentralen Ansatzpunkte sowie die ihnen jeweils zugeordneten Methoden und Maßnahmen im Überblick zusammen.

¹⁸¹ Für eine genaue Beschreibung der Lessons Learned-Methode siehe die Ausführungen in 4.5.5.

Ansatzpunkte von Wissensmanagement	Mögliche Maßnahmen und Methoden
<p>Generierung von Gruppenwissen durch wechselseitige Lernprozesse von Mitgliedern in (Projekt-) Arbeitsgruppen, die eine kollektive Lernfunktion in der Organisation übernehmen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gezielt heterogene Gruppenzusammensetzung, quer zur Differenzierung des Personals nach Fächern und unter Einbezug von Eltern und Schülern; ▪ Wissensträgerkarten als Basis für auf Komplementarität der Kompetenzen abzielende Zusammensetzung von Lehrerarbeitsgruppen ▪ Schaffung einer offenen, fehlertoleranten, lernbereiten Austauschkultur, Einführung von Kommunikations- und Feedbackregeln ▪ Nutzung von Groupware- und Wiki-Systemen zur webbasierten Kooperation und Wissensproduktion
<p>Organisierung des Austauschs zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium durch gezielte Schaffung eines stabilen schulinternen Kommunikationsarrangements und Ausdifferenzierung von wissensbezogenen Vermittlungsrollen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schaffung von kollektiven Austauschforen durch die Schulleitung, in denen Arbeitsgruppen das Kollegium regelmäßig über den Stand der Entwicklung informieren und Rückmeldungen aus dem Kollegium erhalten ▪ Planung der Gestaltung des kollektiven Austauschs und Moderation durch Steuergruppenmitglieder ▪ Übernahme der Rolle des Informationsmaklers durch Steuergruppen, die als Instrument der kommunikativen Infrastruktur zwischen Arbeitsgruppen und nicht Beteiligten vermitteln ▪ Projektgruppenübergreifende Festlegung von Orten, Formaten und Formen der in Gruppen generierten Informations- und Wissensbestände durch Steuergruppen
<p>Auswertung und Sicherung von Projekterfahrungen durch retrospektive Reflexion und Analyse bedeutsamer Ereignisse und gewonnener Erfahrung zum Ende von Projekten und Aufbereitung der Einsichten in einer für Nicht-Beteiligte aussagekräftigen Form</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Systematische Anwendung und Institutionalisierung der Lessons Learned-Methode, um die Wiederholung von Fehlern zu vermeiden und auf den Erfahrungen aus der Vergangenheit aufzubauen

Tab. 13: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Strukturdimension

5.1.4 Ansatzpunkte in der Prozessdimension

In der *Prozessdimension* sind die Arbeitsprozesse zur Generierung organisationspezifischer Leistungen angesiedelt (siehe Willke 2006: 90ff.; 1999: 207). In dieser Dimension wird Schulentwicklung durch *Unterrichtsentwicklung* realisiert (siehe z.B. Bastian 2007; Rolff 2007: 131-154). Die Entwicklung von Unterricht umfasst die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf abzielen, die Unterrichtspraxis zu optimieren (siehe Horster & Rolff 2001b: 92; 2001a). Bezugspunkte für Unterrichtsentwicklung können Lerntheorien, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsformen, Unterrichtsreflexion, Haltungen und Werte der Lehrenden und Lernenden sein.

Aus der Wissensperspektive ist in dieser Dimension das *unterrichtsbezogene Wissen* der Lehrkräfte, das zugunsten der Weiterentwicklung des Unterrichts reflektiert, revidiert, erweitert, eingesetzt und weitergegeben werden soll, angesprochen. Die *Reflexion* des vorhandenen, in der alltäglichen Praxis aktualisierten Wissens stellt einen zentralen Ansatzpunkt für Wis-

sensmanagement in der Arbeitsprozessdimension dar. Sie bildet die Basis für Unterrichtsentwicklung und ist „(...) ein wichtiger Bestandteil der professionellen Lehrarbeit und der Schulentwicklung (...). Alle Konzepte, die sich mit Unterrichtsreflexion beschäftigen, gehen davon aus, dass es wichtig ist, unterrichtsbezogene Kognitionen bewusst zu machen, sie zu analysieren und gegebenenfalls zu ändern“ (Wyss 2008: 9). Als geeignete Wissensmanagement-Maßnahmen, mittels derer gezielt Reflexionsimpulse gesetzt werden können, erweisen sich gegenseitige Unterrichtshospitationen unter Kollegen. Diese können auf Basis von Beobachtungsbögen, anhand derer die Unterrichtsinteraktion unter bestimmten Gesichtspunkten durch den hospitierenden Kollegen analysiert wird, erfolgen. Die gemeinsame Auswertung im Anschluss bietet dabei – wie auch die Hospitation selbst – nicht nur Lernmöglichkeiten für den beobachteten, sondern ebenso auch für den Feedback gebenden Kollegen. Gelingt die Einführung und Etablierung regelmäßiger wechselseitiger Hospitationen, so kann die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen auch ‚ausgebaut‘ werden, indem mehr als zwei Perspektiven einbezogen werden: Die Installation von Feedbackgruppen, in denen auf Basis dokumentierter Unterrichtsbeobachtungen eine systematische Unterrichtsreflexion erfolgt, vervielfacht die Lernchancen insofern, als sich die Anzahl unterschiedlicher Blickwinkel auf die Unterrichtspraxis erhöht. Neben der Installation unterrichtsbezogener kollegialer Feedbacks bildet die Etablierung von Schüler-Feedbacks eine weitere mögliche Maßnahme, die Unterrichtspraxis gezielt zu reflektieren und sie auch den Bedürfnissen der Schüler entsprechend weiter zu entwickeln. Grundsätzlich ist jedoch bei jeglicher Form von Bemühungen, innerschulische Feedbackeinrichtungen zu Zwecken systematischer Reflexion zu etablieren, in Rechnung zu stellen, dass der Einsichtigkeit des potentiellen Gewinns derartiger Maßnahmen der Umstand gegenübersteht, dass Rückmeldungen zur eigenen Unterrichtspraxis – wie im Rahmen der Organisationsanalyse aufgezeigt – nicht zum tradierten Inventar der Lehrerrolle gehören.

Ein weiterer Ansatzpunkt, der sich für das Wissensmanagement im Blick auf Unterrichtsentwicklung in der Prozessdimension von Schule ergibt, ist eng mit der Reflexion unterrichtsbezogenen Wissens verbunden und bildet zum Teil die Voraussetzung für Reflexion. Dieser Ansatzpunkt besteht in der *Explizierung von implizitem Erfahrungswissen*. Letzteres macht einen Großteil des zur Bewältigung der Unterrichtspraxis erforderlichen Wissens von Lehrkräften aus und wird nicht in der formalen Ausbildung, sondern erst in der Praxis erworben (siehe z.B. Kuper 2009: 559f.; Kocher & Wyss 2008; Wiater 2006: 185; Brönnner 2003: 46; Bromme 1992). Dieses Erfahrungs- bzw. Expertenwissen ist in Form von Schemata, Fällen und komplexen Mustern im Gedächtnis gespeichert, seinem Träger selbst nicht bewusst und liegt somit nicht als explizites oder problemlos explizierbares Regel- und Faktenwissen vor.

„Auch Überzeugungen (beliefs), Wertorientierungen oder Alltagskonzepte (teacher concepts) sind oft implizit (...). Solche impliziten Konzepte und Überzeugungen von Lehrpersonen sind für das berufliche Handeln vermutlich oft einflussreicher als das formale wissenschaftliche Berufswissen“ (Messner 2007: 367f.). Sollen nun im Rahmen von Unterrichtsentwicklung die eigene Praxis sowie die ihr zugrundeliegenden Haltungen und Werte reflektiert werden und ein gegenseitiger Austausch über sowie die Weitergabe von Unterrichtserfahrungen stattfinden, so bildet die Explizierung impliziten Wissens einen notwendigen Bestandteil dieses Prozesses. Zur methodischen Unterstützung von Explizierungsprozessen können zum einen Metaphern und Analogien¹⁸² eingesetzt werden, über die nur schwer verbalisierbares implizites Wissen nicht eins zu eins und direkt veräußert, sondern analog, also nur ähnlich und indirekt, repräsentiert wird. Zum anderen können Mikroartikel¹⁸³, über die implizites Erfahrungswissen in Form von Geschichten in eine mitteilbare Form gebracht wird, als Wissensmanagement-Methode fungieren. Werden Mikroartikel in digitaler Form dokumentiert und in eine intranet-basierte Datenbank der Schule eingespeist, so vereinfacht dies die Zugriffsmöglichkeiten. Der Vorteil der sprachlichen oder über andere Repräsentationsformen realisierten Veräußerung liegt auf der Ebene der einzelnen Person darin, dass man sich häufig erst wenn man mit sich selbst oder anderen kommuniziert, darüber klar wird, was man gelernt hat und über welches Wissen man verfügt (siehe Willke 2004: 40f.; Altrichter & Posch 2007: 321ff.). Durch Methoden des Wissensmanagements gestützte Explizierungsprozesse geben Anstoß zur Reflexion und zur (Selbst-) Klärung und ermöglichen, möglicherweise inadäquates Wissen zu modifizieren oder zu revidieren. Die Überführung impliziten Wissens in eine mitteilbare Form ist zudem Voraussetzung dafür, dass das Erfahrungswissen von Lehrkräften für andere zugänglich wird.

Der dritte wesentliche Ansatzpunkt von Wissensmanagement im Kontext von Unterrichtsentwicklung bezieht sich auf die *Kombination expliziter unterrichtsbezogener Wissensbestände*, also schriftlich dokumentierter Unterrichtsmaterialien. Denn neues Wissen muss nicht notwendigerweise von Grund auf neu geschaffen werden, sondern kann auch aus der Zusammenführung bestehenden Wissens resultieren. So mag beispielsweise eine Lehrkraft einen reichen Fundus an eigens erstellten Arbeitsplättern und Aufgabenstellungen zur Philosophie der Antike gesammelt haben und eine andere über eine Sammlung zu methodischen Umsetzungsmöglichkeiten selbstorganisierten Lernens verfügen. Die Einsicht in die dokumentierten

¹⁸² Für eine genaue Beschreibung des Einsatzes von Analogien und Metaphern zur Vermittlung impliziten Wissens siehe die Ausführungen in 4.5.9.

¹⁸³ Für eine genaue Beschreibung der Erstellung und des Aufbaus von Mikroartikeln siehe die Ausführungen in 4.5.7.

Wissensbestände der jeweils anderen kann beide dazu anregen, Elemente des ‚fremden‘ Wissens in die eigene Unterrichtspraxis zu integrieren und sie dadurch zu entwickeln. Als zentrale Wissensmanagement-Maßnahme in diesem Zusammenhang erweist sich die systematische Kollektivierung von Unterrichtsmaterialien durch Einrichtung von schulinternen Material-Pools in Form von Methoden-Pools sowie nach Fächern und Jahrgängen geordnete Pools für unterrichtsinhaltsbezogene Materialien und Klausuren. Neben den sich daraus ergebenden Kombinationsmöglichkeiten erwächst aus der Zusammenführung singularer erworbener oder erstellter dokumentierter Wissensbestände auch potentiell Entlastung, weil nicht jede Lehrkraft jede der für ihren Unterricht relevanten Themenstellungen, Klausuren und Methoden von Grund auf selbst erarbeiten muss.

Zusammenfassend ergeben sich im Blick auf die in der Prozessdimension durch Unterrichtsentwicklung betriebene Schulentwicklung drei wesentliche Ansatzpunkte von Wissensmanagement: Die Reflexion des unterrichtspraktischen Wissens, die Explizierung impliziten Erfahrungswissens zum Unterricht und schließlich die Kombination expliziter, dokumentierter Wissensbestände. Die nachstehende Tabelle 14 fasst die zentralen Ansatzpunkte sowie die ihnen jeweils zugeordneten Methoden und Maßnahmen im Überblick zusammen.

Ansatzpunkte von Wissensmanagement	Mögliche Maßnahmen und Methoden
<p>Reflexion unterrichtsbezogenen Wissens durch unterrichtsbezogene Feedbacks und Analysen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etablierung kollegialer Hospitationen (auf Basis von Beobachtungsbögen) ▪ Installation von Feedbackgruppen zur Reflexion und Analyse von Beobachtungsergebnissen ▪ Regelmäßige Einholung von Schüler-Feedbacks zum Unterricht
<p>Explizierung impliziten Erfahrungswissens zum Unterricht durch sprachliche oder bildhafte Veräußerung und zwecks Bewusstwerdung, Klärung, Hinterfragung, Entwicklung und Vermittlung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einsatz von Metaphern und Analogien zur analogen Repräsentation und Vermittlung unterrichtsbezogenen Erfahrungswissens ▪ Verfassen von Mikroartikeln zur Explizierung, Reflexion und Vermittlung unterrichtsbezogenen Erfahrungswissens
<p>Kombination expliziten unterrichtsbezogenen Wissens durch Kollektivierung und zwecks Wissenssynergien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einrichtung schulinterner Unterrichtsmaterial-Pools zur Zusammenführung individueller, dokumentierter Wissensbestände

Tab. 14: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Prozessdimension

5.1.5 Ansatzpunkte in der Reflexionsdimension

In der *Reflexionsdimension* sind die Ziele und Prioritäten der Organisation zu verorten (siehe Willke 2006: 94-115; 1999: 208). Schulentwicklung wird in dieser Dimension durch die Entwicklung eines *Schulprogramms*, eines hierin formulierten *Leitbildes* sowie die Erarbeitung einer Vision als zukunftsgerichteter Projektion praktiziert. Das Schulprogramm als schüler- und standortspezifisches Ergebnis innerschulischer Verständigungsprozesse, artikuliert die

pädagogische Grundorientierung der Schule und enthält zur Umsetzung der festgelegten Ziele und Schwerpunkte einen Maßnahmenkatalog und einen Zeitplan (siehe z.B. Holtappels 2004; Haenisch 1997).

Im Blick auf die im Rahmen der Schulprogramm- und Leitbildentwicklung zu vollziehende Bilanzierung des Status Quo, von der aus die schwerpunktmäßige (Neu-) Ausrichtung der Organisation an bestimmten Zielen und Prioritäten erfolgen soll, wird aus der Wissensperspektive insbesondere das *Wissen auf der organisationalen Ebene* relevant. Analog zum Reflexions- und Klärungseffekt, der auf der personalen Ebene durch die Explizierung impliziten Wissens erzielt wird, bildet Explizierung auch auf der organisationalen Ebene die Grundlage dafür, dass die Organisation sich über sich selbst klar wird und darauf aufbauend neue Entwicklungen vollziehen kann. Denn implizites Wissen wirkt unterschwellig und beeinflusst das ‚Oberflächengeschehen‘ in der Organisation maßgeblich. Es kursiert innerhalb der Organisation in Gestalt von scheinbaren Selbstverständlichkeiten, anonymen Erwartungen, vermeintlich geteilten Überzeugungen, zugeschriebenen Konsensen sowie tradierten Werten, Normen, Mythen und impliziten Regeln, die insgesamt die organisationsspezifische Kultur ausmachen (siehe Willke 2004: 40f.), welche – wie bereits im Kontext der Erläuterung zu Quellen organisationaler Veränderungsresistenz aufgezeigt¹⁸⁴ – eine wesentliche und Luhmann (2000: 46ff.) zufolge die zentralste Quelle von Lernresistenz bildet. Nur wenn das implizite Wissen auf der Ebene der Organisation identifiziert und in explizierter Form einer Reflexion und Korrektur durch die Organisationsmitglieder unterzogen werden kann, hat eine Neuausrichtung an festgelegten Zielen und Prioritäten die Chance, nicht bloß eine im Schulprogramm dokumentierte Formel darzustellen, sondern tatsächlich realisiert zu werden. In diesem Sinne setzt Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklungsbestrebungen in der Reflexionsdimension auf der organisationalen Ebene bei der *Explizierung impliziten Wissens der Organisation* an. Eine geeignete Methode, die auf die Explizierung impliziten Wissens abzielt, indem tradierte Werte, Normen, Mythen, impliziten Regeln und Traditionen der Organisationen bewusst gemacht werden, um Ansatzpunkte für den Wandel zu erhalten, bildet das Story Telling-Verfahren.¹⁸⁵ Letzteres wird von einem externen Moderatoren- oder Beratungsteam durchgeführt, das auf Basis von Interviews mit den Organisationsmitgliedern eine Erfahrungsgeschichte konstruiert, die die prägenden Merkmale der jeweiligen Organisationskultur transparent macht und im Rahmen von Workshops oder Vorträgen an die Mitglieder rückge-

¹⁸⁴ Siehe hierzu die Ausführungen in 3.4.1.

¹⁸⁵ Zur genauen Beschreibung von Story Telling und seiner methodischen Umsetzung siehe die Ausführungen in 4.5.8.

koppelt wird, um sie in diesem Rahmen einer kollektiven Auseinandersetzung zu unterziehen (siehe Erlach & Thier 2003: 535).

Während sich der erste Ansatzpunkt von Wissensmanagement auf die Identifikation und Reflexion von Wissen, das Veränderungen potentiell verhindert, bezieht, nimmt der zweite Ansatzpunkt von Wissensmanagement auf die *Identifikation und Bilanzierung von in der Organisation bereits vorhandenem Wissen* Bezug, das zur Realisierung der anvisierten Ziele möglicherweise genutzt werden kann, aufgrund seiner Verteiltheit innerhalb der Organisation aber gar nicht vollumfänglich bekannt bzw. bewusst ist. Im Rahmen der für Schulentwicklung in der Reflexionsdimension konstitutiven Bilanzierung des Status Quo, die der Ermittlung von Entwicklungsbedarfen dient und die Basis für entsprechende Schwerpunktsetzungen, die Planung von Entwicklungsvorhaben und deren schriftlicher Verankerung im Schulprogramm bildet, kann das in der Organisation bereits vorhandene Wissen identifiziert und unter Gesichtspunkten seines Nutzens und seiner Relevanz für die Bewältigung von Entwicklungsvorhaben bilanziert werden. Zum einen bezieht sich die Identifikation auf das auf die Mitglieder verteilte personale Wissen, zum anderen auf die dokumentierten Wissensbestände in der Organisation. Bevor möglicherweise Energien und Zeit in aufwendige Neuerungen investiert werden, sollte die Frage gestellt werden, ob Ressourcen eingespart werden können, indem bereits vorhandenes Wissen ‚wachgerufen‘ und durch gezielten Einsatz und geschickte Kombination zur Realisierung von Neuerungen genutzt wird. Zur Identifikation von personalem Wissen und schriftlich dokumentierten Wissensbeständen bietet sich als Wissensmanagement-Methode die Kombination zweier Arten von Wissenslandkarten¹⁸⁶ an. Mittels der Erstellung einer oben bereits angesprochenen Wissensträgerkarte (siehe 5.1.2) kann personales Wissen identifiziert werden; die Identifikation dokumentierter Wissensbestände kann über die Anfertigung einer Wissensbestandskarte, die aufzeigt, wo in welcher Menge, in welcher Form und in welchem Format Wissen in der Organisation bewahrt wird, erfolgen. In die Recherche zur Ermittlung von Wissensträgern können auch externe Wissensträger wie beispielsweise Lehrkräfte aus anderen Schulen, die bereits Erfahrungen mit bestimmten Neuerungen gemacht haben, einbezogen werden. Auch der Blick auf die Klientel der Schule, die Schülerschaft bzw. Teile von ihr, kann entwicklungsrelevante Wissenspotentiale erschließen. Wenn beispielsweise ein vereinbarter Schwerpunkt in der Einführung oder dem verstärkten Einsatz von Neuen Medien liegt, so ist vielfach davon auszugehen, dass Schüler in diesem Bereich über deutliche Wissensvorsprünge gegenüber Lehrkräften verfügen. Infolge der Identifikation

¹⁸⁶ Für eine genaue Beschreibung von Wissenslandkarten und ihrer methodischen Umsetzung siehe die Ausführungen in 4.5.1.

könnte dementsprechend auch erwogen werden, ob einzelne Schüler in eine Arbeitsgruppe, die sich dem Thema Neue Medien widmet, einbezogen werden sollten.

Zusammenfassend ergeben sich im Blick auf die in der Reflexionsdimension der Organisation betriebene Schulentwicklung, welche auf Basis der Ermittlung des Status Quo durch Schulprogrammentwicklung und die Formulierung eines schuleigenen Leitbildes realisiert wird, zwei wesentliche Ansatzpunkte von Wissensmanagement: Zum einen die Explizierung impliziten organisationalen Wissens und zum anderen die Identifikation und Bilanzierung von explizit in der Organisation vorhandenem Wissen. Die nachstehende Tabelle 15 fasst die zentralen Ansatzpunkte sowie die ihnen jeweils zugeordneten Methoden und Maßnahmen im Überblick zusammen.

Ansatzpunkte von Wissensmanagement	Mögliche Maßnahmen und Methoden
<p>Explizierung impliziten Wissens der Organisation durch Aufdeckung organisationsspezifischer, kulturell verankerter Annahmen und Regeln zwecks Reflexion, Selbstklärung und Identifikation von Ansatzpunkten für Veränderung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einsatz der Story Telling-Methode (Konstruktion von Erfahrungsgeschichten) zur Bewusstmachung tradierter Werte, Normen, Mythen, impliziter Regeln und Traditionen und kollektiven Auseinandersetzung mit den aufgedeckten Merkmalen der Organisationskultur
<p>Identifikation und Bilanzierung expliziten Wissens auf personaler und organisationaler Ebene durch organisationsinterne (und externe) Recherchen und Auswertung der Ergebnisse unter Gesichtspunkten ihres Nutzens/ihrer Relevanz für die Realisierung der im Schulprogramm fixierten Entwicklungsziele</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kombinierte Erstellung von Wissensbestands- und Wissensträgerkarten zur Identifikation bereits vorhandener/verfügbarer dokumentierter und personaler Wissensbestände; Beurteilung ihrer Entwicklungsrelevanz, ihrer Einsatz- und Kombinationsmöglichkeiten

Tab. 15: Ansatzpunkte und Maßnahmen/Methoden von WM im Rahmen von SE in der Reflexionsdimension

5.2 Funktionen von Wissensmanagement in der Schulentwicklung

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Relevanz von Informations- und Wissensprozessen für gelingende Schulentwicklung anhand der Identifikation und Erläuterung von möglichen Ansatzpunkten für Wissensmanagement aufgezeigt wurde, können hiervon ausgehend vier wesentliche Funktionen, die Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklung erfüllen kann, abgeleitet werden. Die vier Funktionen sind die:

- Sensibilisierungsfunktion,
- Dokumentationsfunktion,
- Entlastungsfunktion und
- Reflexionsfunktion.

Sensibilisierungsfunktion: Zunächst und ganz grundlegend übernimmt die Entfaltung einer Wissensperspektive auf Schulen und ihre Entwicklung eine sensibilisierende Funktion und

zwar im Hinblick auf das Bewusstsein der Mitglieder, die mit der Ressource Wissen oft recht sorglos umgehen, obgleich sie sowohl die Basis als auch das Produkt von Entwicklungen auf personaler und organisationaler Ebene darstellt. Gleichwohl der Lehrerberuf zu den klassischen Professionen der Wissensarbeit (Drucker 1969; Stehr 1994; Willke 1998a) zählt, sind Lehrkräfte – wie im Rahmen der Organisationsanalyse aufgezeigt – als Einzelarbeiter mit Fokus auf ihr Fach und dessen Unterrichtung sozialisiert (siehe z.B. Terhart 2001: 50), weshalb ihnen Wissensarbeit auf der organisationalen Ebene, die durch Kommunikation, Kooperation und Teamarbeit realisiert wird (siehe z.B. Willke 1998a; Grossmann, Heimerl, Heller & Scala 1997), zunächst fremd ist (siehe z.B. Brüsemeister 2004: 1995). Wissensmanagement führt nun diejenigen Unterscheidungen ein, in deren Kenntnis und Bewusstsein die für die Schulentwicklung erforderliche Umstellung von auf das eigene Unterrichtsfach fokussierter Einzelarbeit zu kooperativer und organisationsbewusster Wissensarbeit einsichtig wird: Die Besonderheiten des Phänomens Wissen gegenüber Daten und Informationen und die Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen sowie von organisationalem und personalem Wissen machen die Relevanz und den potentiellen Gewinn von expliziertem und geteiltem Wissen bewusst und sensibilisieren für die Problematik der Übergänge von einer Wissensform in die andere. Aus dieser Sensibilisierung für Wissens- und Informationsprozesse in der Organisation resultiert, dass mit Wissen nicht nur unterschwellig und nebenbei, sondern bewusster und systematischer umgegangen wird, was letzten Endes zu einer effektiveren Schulentwicklung führt.

Dokumentationsfunktion: Mit der Dokumentationsfunktion, die Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklung erfüllt, wird auf das Problem Bezug genommen, dass die Zugänglichkeit von Informationen und die Nutzung von Erfahrungen anderer im schulischen Binnenraum kaum gesichert sind. Wie im Rahmen der Organisationsanalyse aufgezeigt, ist die Abstimmungs- und Austauschintensität innerhalb des Kollegiums gering, und vielfach finden relevante Kommunikationsprozesse nur im informellen Raum zwischen einzelnen Kollegen statt. Zudem bedingt die tradierte Form der Einzelarbeit der Lehrkraft, dass die Erfassung der eigenen berufsrelevanten Wissensbestände auf organisationaler Ebene zumeist als nicht notwendig erachtet wird (siehe z.B. Brüsemeister 2004: 195f.; Krainz-Dürr 2000; 1999). Im Blick auf Entwicklungen, die von Gruppen vorgenommen werden und im Anschluss organisationsweit etabliert werden sollen, haben der Mangel an Dokumentation sowie an Systematik und Intensität des innerschulischen Austauschs zur Folge, dass aufgrund von Informationsmangel Misstrauen bei den nicht unmittelbar Beteiligten entsteht. Letzteres schwächt die Akzeptanz von Neuerungen und ruft häufig Widerstände hervor. Die daraus resultierenden

Probleme wurden im Rahmen der Identifikation von Ansatzpunkten bereits skizziert: Projekte verharren oft im Stadium von ‚Insellösungen‘ oder versanden völlig. Zudem werden wertvolle Projekterfahrungen vergessen, weil sie nicht expliziert, bilanziert und dokumentiert werden, woraufhin es nicht selten zu Mehrfachentwicklungen kommt. Bezogen auf das Wissen Einzelner bedingt seine mangelhafte oder vollständig ausbleibende Dokumentation eine Personenabhängigkeit, die dazu führt, dass das Wissen beim Ausscheiden von Mitgliedern der Organisation verloren geht.

Der Einsatz von Wissensmanagement setzt mit der Dokumentationsfunktion an diesen Problemen an, indem die an Personen und Gruppen gebundenen Informations- und Erfahrungsbestände in entsprechende Formate überführt, in der Organisation hinterlegt und damit so fixiert werden, dass die Organisation nicht unabhängig von Personen, aber losgelöst von *bestimmten* Personen dauerhaft von ihnen profitieren kann.

Entlastungsfunktion: Die entlastende Funktion von Wissensmanagement in der Schulentwicklung lässt sich zunächst als Folge der Erfüllung der Sensibilisierungs- und Dokumentationsfunktion argumentieren: Wird durch die Sensibilisierung für die Relevanz und Problematik von Informations- und Wissensprozessen in der Organisation ein bewusster, systematischer und kooperativer Umgang mit der Ressource Wissen gepflegt und findet das personale Wissen durch Dokumentation auch eine Verankerung auf der organisationalen Ebene, so entlastet Wissensmanagement Schulentwicklungsprozesse. Auf personaler Ebene werden durch den gezielten Austausch, die Teilung von Wissen sowie die Aufteilung der Verantwortung im Blick auf die Erschließung entwicklungsrelevanter Wissensdomänen sowohl Synergie- als auch Entlastungseffekte erzielt. Die tradierte All- und Alleinzuständigkeit jedes Einzelnen (siehe Oelkers 2004a: 14f.; Brüsemeister 2004: 195), die häufig zu Überlastungserscheinungen angesichts von Entwicklungsanforderungen und in der Konsequenz zu Skepsis oder rigoroser Ablehnung führt, wird zugunsten der Nutzung ‚stellvertretender‘ Lernerfahrungen aufgelöst. An die Stelle von Individuallösungen tritt die kooperative Wissensentwicklung, bei der wissensbezogene Funktionseinheiten Lösungen für das Ganze erarbeiten, sodass nicht jeder alles können muss, aber jeder weiß oder wissen kann, wo er die benötigte Expertise findet. Auf der organisationalen Ebene greift die Entlastungsfunktion, indem bereits erarbeitete Lösungen auf der Organisationsebene gespeichert werden, sodass sie den Wechsel von Personen überdauern und Mehrfachentwicklungen vermieden werden. Die Wahrscheinlichkeit der entmutigenden Wiederholung von Fehlern sinkt, weil Projekte nach ihrer Beendigung bilanziert und die Ergebnisse auf der organisationalen Eben verankert werden.

Reflexionsfunktion: Die Reflexionsfunktion, die Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklungsprozessen erfüllt, wird primär über den Fokus auf die Explizierung impliziten Wissens realisiert. Damit nimmt die Reflexionsfunktion Bezug auf das Problem, dass anvisierte Ziele und entwickelte Lösungen, die auf zuviel Unbewusstem und Unausgesprochenem basieren, an den eigentlichen Problemen vorbeigehen (siehe Krainz-Dürr 1999). Auf der organisationalen Ebene können durch wissensmanagementgestützte Explizierungsprozesse Scheinklarheiten, anonymisierte Erwartungen, implizite Regeln, leitende Normen, Werte, Mythen und Traditionen, die als implizite Annahmen in der Organisation kursieren und das ‚Oberflächengeschehen‘ unterschwellig beeinflussen, identifiziert, hinterfragt und gegebenenfalls korrigiert werden. „Erst wenn solche Regeln *zur Sprache* gebracht werden, also explizit thematisiert werden, sind sie auf ihren Realitätsgehalt überprüfbar“ (Willke 2004: 40). Die auf der organisationalen Ebene ansetzende Reflexionsfunktion von Wissensmanagement übernimmt damit eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der für bewusste Veränderungen erforderlichen Selbstthematisierung des Systems. Auf der personalen Ebene erklärt sich die Reflexionsfunktion von Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklung daraus, dass das unterrichtsbezogene Wissen von Lehrkräften routinisiert und habitualisiert ist und damit zu einem großen Teil als unbewusstes, implizites, personen- und situationsgebundenes Wissen vorliegt. Die Reflexion, Überprüfung und Revision des unterrichtsbezogenen Wissens bilden notwendige Bestandteile der auf Veränderung der Praxis abzielenden Unterrichtsentwicklung und sind aufgrund der Implizität des Wissens auf Explizierung angewiesen, die durch den systematischen Einsatz von Wissensmanagement-Methoden gestützt werden kann. Wissen ist nicht nur Produkt, sondern auch Grundlage von Lernen, es bildet die Strukturen entlang derer neue Informationen verarbeitet werden. Sollen im Rahmen von Schulentwicklung zielorientierte Lernprozesse auf personaler und organisationaler Ebene vollzogen werden, so bildet die Reflexion und Klärung bestehender Strukturen einen notwendigen Bestandteil dieser Prozesse.

5.3 Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Kapitels erfolgte die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen auf theoretischer Basis. Es wurden insgesamt fünfzehn Ansatzpunkte von Wissensmanagement und darauf aufbauend vier wesentliche Funktionen, die Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklung erfüllen kann, herausgearbeitet. Zusammenfassend ergibt sich aus der Entfaltung einer Wissensperspektive auf Schulentwicklungsinitiativen in den unterschiedlichen Systemdimensionen folgendes Bild im Blick auf die *primären Ansatzpunkte* von Wissensmanagement (für einen Überblick siehe Tabelle 16 unten): In der Dimension der *Grenzbildung*,

in der im Rahmen von Schulentwicklung eine Öffnung des Systems gegenüber seiner Umwelt angestrebt wird, setzt Wissensmanagement an der systematischen und kollektiven schulinternen Verarbeitung von Feedbackdaten aus externer Evaluation zu systemrelevanten Informationen und Wissen, an der Gewinnung externen Wissens durch gezielten Aufbau von Umweltkontakten und schließlich an der Bewahrung externer Wissensquellen durch organisationsinterne Bekanntmachung, Dokumentation und Regelung der Pflege externer Kontakte an. In der Dimension der *Ressourcengewinnung*, mit der die Ausbildung von Kernkompetenzen der Organisation angesprochen ist, wird Schulentwicklung mittels Personalentwicklung betrieben. Hier setzt Wissensmanagement zum einen an der Überführung singular erworbenen personalen Wissens in organisationales Wissen durch organisationsinterne Vermittlung und Dokumentation an. Zum anderen geht es um die Personalisierung von organisationalem Wissen sowie um die strategische Entwicklung personalen Wissens durch kollektiv abgestimmte und an den Zielen des Gesamtsystems ausgerichtete Fortbildungsplanung, aus der eine geteilte Verantwortung im Blick auf den Expertiseerwerb in relevanten Wissensdomänen resultiert. Zuletzt setzt Wissensmanagement in dieser Dimension an der Erleichterung der organisationsinternen Zugänglichkeit personalen Wissens an. In der *Strukturdimension* der Organisation kommt es durch die Projektorganisation von Schulentwicklung zur Bildung von Teileinheiten als neuem strukturellem Element innerhalb der durch ein Mehr-desselben gekennzeichnete Struktur des Kollegiums. Hier setzt Wissensmanagement im Blick auf die gebildeten Teileinheiten an der Generierung von Gruppenwissen an. Auf das Verhältnis zwischen (Projekt-) Arbeitsgruppen und Gesamtsystem nimmt Wissensmanagement in Gestalt der Organisierung des Austauschs zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium Bezug. Die Austauschorganisation besteht dabei in der gezielten Schaffung eines stabilen schulinternen Kommunikationsarrangements sowie in der Ausdifferenzierung von wissensbezogenen Vermittlungsrollen. Zuletzt geht es im Wissensmanagement in dieser Dimension um die Auswertung und Sicherung von Projekterfahrungen, um Mehrfachentwicklungen zu vermeiden, innerhalb der Organisation auf den Erfahrungen anderer aufzubauen und aus den Fehlern der Vergangenheit zu lernen. Der *Arbeitsprozessdimension* nimmt sich Schulentwicklung durch Unterrichtsentwicklung an. Wissensmanagement setzt hier zum einen an der Reflexion der Unterrichtspraxis durch die Installation unterrichtsbezogener Feedbacks und Analysen an. Zum anderen ergibt sich das implizite Erfahrungswissen von Lehrkräften zur Unterrichtspraxis als ein Ansatzpunkt für wissensmanagementgestützte Explizierungsprozesse, die der (Selbst-) Klärung, Reflexion und Entwicklung unterrichtsbezogenen Wissens und seiner Transformation in eine mitteilbare Form zu Zwecken der Vermittlung dienen. Zuletzt setzt Wissensmanagement in

der Arbeitsprozessdimension an der Kombination expliziter unterrichtsbezogener Wissensbestände durch Kollektivierung an, um sowohl Entlastungs- als auch Synergieeffekte zu erzeugen. Schließlich erscheint die Schulprogramm- und Leitbildentwicklung in der *Reflexionsdimension* der Organisation als geeigneter Gegenstand von Wissensmanagement, da nicht nur die Erhebung expliziten Wissens auf der Ebene der Organisation und der Person(en) im Rahmen der Bilanzierung des Status Quo einer fundierten Entwicklungsplanung zugute kommt, sondern auch die Explizierung implizit vorhandenen Wissens auf organisationaler Ebene sich als Voraussetzung einer realitätsadäquaten Neuausrichtung erweist und die Chancen auf die tatsächliche Realisierung der anvisierten Ziele und Prioritäten erhöht.

Im Blick auf die vier identifizierten, wesentlichen *Funktionen*, die Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklung erfüllen kann, lässt sich zusammenfassend Folgendes festhalten: Die *Sensibilisierungsfunktion* betrifft die Schaffung eines Bewusstseins der Organisationsmitglieder für Besonderheiten des Phänomens Wissen, für die Relevanz und den potentiellen Gewinn von expliziertem und geteiltem Wissen und zugleich für die Problematik der Übergänge zwischen verschiedenen Wissensformen. Die *Dokumentationsfunktion* bezieht sich auf das Problem einer mangelnden Sicherung der Zugänglichkeit von Informationen und der Nutzung von Erfahrungen anderer innerhalb der Organisation Schule. Dies führt sowohl zu Wissensverlusten beim Ausscheiden von Mitgliedern als auch zum ‚Vergessen‘ von Erfahrungen aus der Vergangenheit, auf denen künftige Entwicklungen aufbauen könnten. Die Realisierung der dritten Funktion basiert insofern auf den ersten beiden, als aus einer gelungenen Sensibilisierung für und Dokumentation von Informations- und Wissensbeständen ein bewusster, systematischer und kooperativer Umgang mit der Ressource Wissen und die Speicherung personalen Wissens auf organisationaler Ebene resultieren, die sowohl die Entwicklung der Organisation als auch das Personal *entlasten* können. Die *Reflexionsfunktion*, die Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklung erfüllt und die vor allem über den Fokus auf die Explizierung impliziten Wissens verwirklicht wird, bezieht sich auf den Umstand, dass Entwicklungen auf personaler und organisationaler Ebene, die auf Basis von zuviel Unausgesprochenem und Unbewusstem anvisiert und vollzogen werden, Gefahr laufen, zu ‚oberflächlichen‘ Lösungen zu führen, die an den eigentlichen Problemen vorbeigehen. Die nachstehende Tabelle 16 gibt einen abschließenden Überblick über die auf Schulentwicklungsbestrebungen in den Organisationsdimensionen bezogenen Ansatzpunkte von Wissensmanagement.

Organisationsdimensionen Bereiche und Aktivitäten	Schulentwicklungsinitiativen in den Systemdimensionen der Schule	Ansatzpunkte von Wissensmanagement in der Schulentwicklung
<p>Grenzdimension (Beziehungen zwischen System (Mitgliedern) und relevanten Umwelten)</p>	<p>Öffnung gegenüber dem Umfeld: -Kooperations- und Austauschbeziehungen mit relevanten Umwelten (Eltern, Betriebe, Vereine, andere Schulen, Universität, Gemeinde etc.), -Inanspruchnahme externer Beratungs- und Unterstützungssysteme (z.B. Qualitätsagenturen, Schulaufsicht).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Systematische und kollektive Verarbeitung von Daten aus externer Evaluation zu Informationen und Wissen (Entwicklung gemeinsamer Relevanzkriterien auf Basis kollektiver Verständigung) ▪ Gewinnung externen Wissens (gezielter Aufbau von Umweltkontakten auf Basis formulierter Wissensziele) ▪ Bewahrung externer Wissensquellen (organisationsinterne Bekanntmachung (Austauschforen), Dokumentation und Regelung der Pflege)
<p>Ressourcendimension (Kernkompetenzen als Basis der Leistungsgenerierung)</p>	<p>Personalentwicklung: Gesamtkonzept, das Personalbewirtschaftung, Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst (z.B. Fort- und Weiterbildung).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Überführung von personalem in organisationales Wissen (organisationsinterne Vermittlung und Dokumentation singular erworbenen Wissens) ▪ Überführung von organisationalem in personales Wissen (Aufbereitung und Dokumentation von Standardprozeduren für neues Personal) ▪ Strategische Entwicklung personalen Wissens (kollektiv abgestimmte, an den Gesamtsystemzielen ausgerichtete Fortbildungsplanung) ▪ Erleichterung der Zugänglichkeit personalen Wissens (Topografisierung)
<p>Strukturdimension (Grundlegende Arbeitsteilung, Festlegung von Rollen, Regeln und Verantwortungen)</p>	<p>Funktionale Differenzierung: Zur Realisierung von Entwicklungsvorhaben erfolgt: -Einrichtung einer Steuergruppe (als koordinierende, Teilprojekte integrierende Instanz und intermediärer Akteur). -Ausbildung von funktionalen Teilleinheiten (Projektgruppen, Klassen-, Jahrgangs-, Fach- und Expertenteams).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generierung von Gruppenwissen (heterogene Zusammensetzung, Berücksichtigung kulturelle Aspekte: Fehlertoleranz, Offenheit, Lernbereitschaft) ▪ Organisierung des Austauschs zwischen Arbeitsgruppen und Kollegium (stabiles Kommunikationsarrangement, Ausdifferenzierung wissensbezogener Vermittlungsrollen als kommunikative Infrastruktur) ▪ Auswertung und Sicherung von Projekterfahrungen (Retrospektive Analyse, Formulierung gezogener Lehren, Aufbereitung und Dokumentation)
<p>Prozessdimension (Arbeitsprozesse zur Generierung organisationspezifischer Leistungen)</p>	<p>Unterrichtsentwicklung: Gesamtheit der systematischen Anstrengungen zur Optimierung der Unterrichtspraxis. Bezugspunkte für Unterrichtsentwicklung können sein: Lerntheorien, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsformen, Unterrichtsreflexion, Haltungen und Werte der Lehrenden und Lernenden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion unterrichtsbezogenen Wissens (unterrichtsbezogene Feedbacks und Analysen auf Basis kollegialer Hospitationen) ▪ Explizierung impliziten Wissens zum Unterrichtsricht (sprachliche/bildhafte Veräußerung zwecks Bewusstwerdung, Klärung, Hinterfragung, Entwicklung und Vermittlung) ▪ Kombination expliziter unterrichtsbezogener Wissensbestände (Kollektivierung von Materialien zwecks Entlastung und Wissenssynergien)
<p>Reflexionsdimension (Ziele und Prioritäten)</p>	<p>Schulprogramm- und Leitbildentwicklung, Visionsarbeit: -Schulprogramm als Planungs- und Entwicklungsinstrument und Handlungsprogramm für schwerpunktmäßige, gezielte Weiterentwicklung. -Leitbild als Artikulation der pädagogischen Grundorientierung. -Vision als zukunftsgerichtete Projektion und idealtypisches, internes Eigenmodell mit übergeordneter Orientierungsfunktion.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explizierung impliziten Wissens der Organisation (Aufdeckung organisationspezifischer, kulturell verankerter Annahmen und Regeln zwecks Reflexion, Selbstklärung und Identifikation von Ansatzpunkten für Veränderung) ▪ Identifikation und Bilanzierung expliziten Wissens auf personaler und organisationaler Ebene (organisationsinterne Recherche und Auswertung bereits vorhandener Wissensbestände im Blick auf ihre Relevanz/ihren Nutzen für die Realisierung der im Schulprogramm fixierten Entwicklungsziele)

Tab. 16: Ansatzpunkte von Wissensmanagement bezogen auf Schulentwicklungsinitiativen in den Systemdimensionen

6 Die empirische Untersuchung: Exploration des Umgangs mit Daten, Informationen und Wissen in der Schule

Im folgenden Kapitel werden nach einer knappen Verortung der Untersuchung innerhalb des Gesamtvorhabens und einer Erläuterung der Grundlinien des im Rahmen der vorliegenden Studie verfolgten Forschungsansatzes die Konzeption der empirischen Untersuchung (6.1), der Verlauf der Untersuchung (6.2) und das Vorgehen bei der Datenauswertung (6.3) dargestellt. Begreift man mit Flick den qualitativen Forschungsprozess als Prozess von Entscheidungen, so sind diese transparent zu machen (siehe Flick 1995: 148). „Denn das Ergebnis kann nur nachvollzogen werden über den Weg, der zu ihm geführt hat“ (Mayring 1996: 17). Die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Untersuchung beanspruchten einen Zeitraum von insgesamt 28 Wochen (Februar 2010 bis Ende August 2010). Dabei umfassten die Konzeption und Vorbereitung der Interviews zehn Wochen. Ihre Durchführung erstreckte sich über sechs Wochen und die sich anschließende Auswertung nahm zwölf Wochen ein.

Stellung der empirischen Untersuchung im Rahmen des Gesamtvorhabens

Die Stellung der im Folgenden dargelegten empirischen Untersuchung innerhalb des Gesamtvorhabens kann wie folgt beschrieben werden: Die empirische Studie schließt an den theoretischen Teil der Dissertation an. Letzterer nimmt seinen Ausgang in einer systemtheoretisch fundierten Organisationsanalyse der Schule. Im Rahmen der Analyse wurden insbesondere die Unterschiede zwischen der Organisation Schule und privatwirtschaftlichen Organisationen herausgearbeitet. Von diesen Kontextdifferenzen und Eigenheiten der Schule ausgehend zielte die theoretische Betrachtung darauf ab, eine Beziehung zwischen Schulentwicklung und Wissensmanagement herzustellen. Es ging darum, den geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozess in der Organisation Schule mit dem bewussten und systematischen Umgang mit der Ressource Wissen zu verknüpfen. Dazu wurden im theoretischen Teil der Arbeit Schulentwicklung und Wissensmanagement auf dem Hintergrund der soziologischen Systemtheorie zunächst separat analysiert und in der Folge aufeinander bezogen bzw. miteinander verknüpft. Die Verknüpfung erfolgte, indem zum einen generelle Funktionen von Wissensmanagement in der Schulentwicklung und zum anderen konkrete Ansatzpunkte von Wissensmanagement in den innerhalb der Systemdimensionen verorteten Schulentwicklungsinitiativen identifiziert wurden. Damit wurden die zwei erkenntnisleitenden Fragen der Arbeit:

- 1) *Welche Ansatzpunkte bieten sich für Wissensmanagement in der Schulentwicklung?*
- 2) *Welche Funktionen kann Wissensmanagement in Schulentwicklungsprozessen erfüllen?*

auf theoretischer Basis beantwortet. Die empirische Exploration zielt vor allem auf die Erfassung schultypischer Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen ab. Diese Zielsetzung ist der die Gesamtarbeit leitenden systemtheoretischen Prämisse geschuldet, dass der Ausgangspunkt jeglicher Veränderungsinitiative die Ermittlung bestehender Systemstrukturen und -prozesse sein sollte, denn: „(...) die Art wie ein System sich ändert, ist mit der Verteidigung der bestehenden Ordnung verbunden“ (Luhmann 1995: 148). Diesem Ziel trägt im theoretischen Kapitel die Organisationsanalyse der Schule Rechnung, welche die Grundlage für die Identifikation der Ansatzpunkte und Funktionen von Wissensmanagement in der Schulentwicklung bildet. Im empirischen Teil soll die bestehende Ordnung des Systems Schule in Bezug auf typischerweise anzutreffende, etablierte Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen analysiert werden, um auf diese Weise die schulinternen Voraussetzungen respektive organisationsinterne Strukturen und Prozesse, auf die Wissensmanagement als Veränderungsansatz trifft, zu erfassen. Zudem sollen Kernprobleme von Schulentwicklung identifiziert und es soll geklärt werden, inwiefern diese den schulinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren. Die empirische Untersuchung hat damit im Rahmen des Gesamtvorhabens die Funktion, die Praxisanschlussfähigkeit und -relevanz von Wissensmanagement in der Schule bzw. Schulentwicklung zu eruieren. Hierzu wird die Theorie mit der Praxis konfrontiert, indem der Umgang mit Daten, Informationen und Wissen der schulischen Akteure¹⁸⁷ als Repräsentanten des Organisationssystems Schule erkundet wird. Die theoretischen Erträge der vorangegangenen Kapitel sollen durch die empirischen Befunde angereichert und ausdifferenziert werden. Zudem hat die empirische Exploration der Praxis eine konkretisierende sowie illustrative Funktion: Das Abstraktionsniveau, auf dem Thematisierung von Wissensmanagement in der Schule in der theoretischen Analyse erfolgte, wird im empirischen Teil gesenkt.

Grundlinien des im Rahmen der empirischen Untersuchung verfolgten Forschungsansatzes

Die Entscheidung für die Verfolgung eines explorativen qualitativen Forschungsansatzes im Rahmen der empirischen Untersuchung ist dem Anspruch geschuldet, dass der empirische Teil sich als konsistent mit der systemtheoretischen Grundlegung der Arbeit erweist. Begründet liegt die Wahl des Forschungsansatzes demnach in der wissenschaftstheoretischen Prämisse der Systemtheorie, die von einer nicht reduzierbaren Komplexität sozialer Zusammen-

¹⁸⁷ Auch im empirischen Teil der Arbeit wird zugunsten der besseren Lesbarkeit darauf verzichtet, die männliche und weibliche Form gemeinsam aufzuführen, wenngleich es sich bei den interviewten Personen sowohl um Lehrerinnen als auch um Lehrer handelt (siehe 6.1.2). Wenn von „Akteuren“, „Experten“, „Interviewpartnern“, „Kollegen“ oder „Schülern“ die Rede ist, sind immer auch Personen weiblichen Geschlechts gemeint; wo immer möglich werden neutrale Formen verwendet.

hänge ausgeht (siehe Willke 1993: 233ff). Dieser Prämisse zufolge kann es im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem System Schule und seiner Entwicklung nicht darum gehen, im Sinne des quantitativen Paradigmas exakte Ursache-Wirkungsanalysen und präzise Verhaltensvorhersagen vorzunehmen sowie ideale Vorgehens- und Interventionsregeln abzuleiten. Die Reduktion von Zusammenhängen auf einzelne, gut messbare Variablen mit dem Ziel, naturwissenschaftliche Exaktheit zu erreichen, erscheint in diesem Zusammenhang contraindiziert (siehe Hilse 2000: 13).

Als Konsens qualitativer Methodologien kann der Verzicht auf Hypothesen ex ante betrachtet werden (siehe Bohnsack 2005: 70), der sich ebenfalls mit einer systemtheoretischen Forschungshaltung als kompatibel erweist und den auch die vorliegende Untersuchung kennzeichnet. Das Absehen von vorab festgelegten Hypothesen und die darüber angestrebte prinzipielle Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand bedeuten jedoch nicht einen Verzicht auf theoretisches (Vor-) Wissen und damit die Verfolgung eines aus systemtheoretischer Sicht ohnehin unmöglichen *tabula rasa* Ansatzes.¹⁸⁸

„For systems theory, empirical research means theory-driven observation. The link between theory and methods is strong. However, the main task is not to test a hypothesis by controlling a representative sample. Instead, systems theory adopts an exploratory attitude toward empirical material, thereby searching for tendencies that it regards as relevant and for which it can offer a meaningful interpretation“ (Besio & Pronzini 2010: Abs. 10).

Leitideen bzw. theoretische Erträge der vorangegangenen Kapitel schlagen sich in der im Folgenden dargestellten Forschungskonzeption durchaus nieder. Vor Eintritt in das Untersuchungsfeld wurden jedoch keine aus theoretischen Vorannahmen abgeleiteten Hypothesen zur späteren Überprüfung im Feld gebildet (siehe Oswald 1997: 85; Flick 1995: 150; Wiedemann 1995: 442). Vielmehr wurde eine offene Vorgehensweise in Anlehnung an den Ansatz der „Grounded Theory“ (Glaser & Strauss 1967) angestrebt, der nicht auf Hypothesentestung, sondern auf Hypothesen- und Theoriebildung abzielt. Die vorliegende Studie erhebt aufgrund ihrer begrenzten Reichweite nicht den Anspruch, diesem Ziel zu entsprechen. Die Ergebnisse dieser durch einen explorativen Charakter gekennzeichneten Untersuchung sollen einen Beitrag dazu leisten, Anhaltspunkte hinsichtlich der Voraussetzungen und Probleme, auf die ein auf Schulentwicklung bezogenes Wissensmanagement in der Praxis trifft, zu liefern.

¹⁸⁸ „Es gibt keine Methode, die nicht ihrerseits theoretische Annahmen voraussetzt“ (Luhmann 2000: 43, Anm. 17).

6.1 Konzeption der Untersuchung

Ausgehend von den zentralen Fragestellungen und der Zielsetzung der Untersuchung (6.1.1) werden im nächsten Abschnitt die Auswahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen (6.1.2) und die Instrumente der Datenerhebung (6.1.3) beschrieben und begründet.

Ein Problem, das sich auch für die im Folgenden dargelegte Untersuchungskonzeption ergab und sich generell für empirische Forschung ergibt, die beansprucht, systemtheoretisch informiert zu sein, besteht darin, dass nicht auf ein ausgewiesenes Repertoire an systemtheoretischen Forschungsmethoden zurückgegriffen werden kann. Es fehlt der modernen Systemtheorie an einer expliziten bzw. explizierten methodologischen Grundlage, die es ermöglichen würde, adäquate Untersuchungsanlagen für systemtheoriebasierte empirische Forschung abzuleiten (siehe John, Henkel & Rückert John 2010; Wolf et al. 2010; Vogd 2007). Auf diesen Umstand führen Wolf et al. (2010) auch zurück, dass die Rezeption der auf Luhmann zurückgehenden systemtheoretischen Organisationstheorie in der englischsprachigen Organisations- und Managementforschung nur sehr zögerlich und partiell erfolgt. Sie nehmen an „(...) that the reluctance of the scientific community to apply Luhmann’s social system theory in management research boils down to (...) a missing methodological basis for conducting research grounded in Luhmann’s social system theory and related theoretical approaches“ (Wolf et al. 2010: Abs. 3). Der an vielen Stellen artikulierte Vorwurf der Empirieblindheit und Praxisferne der Systemtheorie kann weniger dahingehend Geltung beanspruchen, dass systemtheoretische Arbeiten eine empirische Grundlage vermissen lassen. Denn auch ihre Beschreibungen entstammen unweigerlich der Praxis: „Wenn ein Soziologe ‚systemtheoretisiert‘, erzeugt er zwangsläufig Konzepte, die von empirischen Gegenständen handeln“ (Vogd 2007: 296). Vielmehr äußert sich die Empirievergessenheit der Systemtheorie darin, dass es systemtheoretischen Arbeiten an einer Offenlegung ihrer methodisch-methodologischen Vorgehensweise mangelt (siehe hierzu John, Henkel & Rückert-John 2010). So konstatiert Vogd (2007: 297), dass „(...) die Beziehung zwischen empirischem Gegenstand und Empirie, sozusagen die Verfahren der Interpretation und Datenerhebung, in Luhmanns Werk nicht weiter expliziert sind“ und bilanziert:

„In gegenstandstheoretischer Hinsicht zeigt die Luhmannsche Konzeption entsprechend ihre blinden Flecken, denn sie liefert keine begriffliche Explikation dessen, wie ihre Konzepte in Beziehung zur Empirie zu setzen sind. Wenngleich die Systemtheorie in Abgrenzung zur Popperschen Tradition das Primat des ‚methodologischen Pragmatismus‘ formuliert (Luhmann 1998: 509) und feststellt, dass es keinen exterioren Standpunkt der Forschungslogik mehr geben kann, Theorien also gegenstandsbezogen und gegenstandsadäquat zu formulieren sind, ist sie bisher nur unzureichend in der Lage, ihre

eigenen implizit immer mitschwingenden empirischen Gegenstandsbezüge methodologisch zu rekapitulieren“ (Vogd 2007: 297).

Vor diesem Hintergrund vertritt die vorliegende Untersuchung weniger den Anspruch, glasklar systemtheoretisch angelegt und fundiert zu sein als vielmehr an entscheidenden Stellen eine Kompatibilität mit systemtheoretischen Prämissen und Konzepten aufzuweisen, die es rechtfertigt, von einer systemtheoretisch inspirierten Untersuchungskonzeption zu sprechen.

6.1.1 Zentrale Fragestellungen und Zielsetzung der Untersuchung

Die empirische Untersuchung hat in erster Linie eine Anreicherungs- sowie eine Ausdifferenzierungsfunktion in Bezug auf die theoriegeleitete Verknüpfung von Schulentwicklung und Wissensmanagement. Die Exploration zielt zum einen darauf ab zu erfassen, wie in der schulischen Alltagspraxis und ihrer Entwicklung typischerweise mit Daten, Informationen und Wissen umgegangen wird. Zudem sollen Kernprobleme, mit denen sich die schulischen Akteure bei der Bewältigung von schulinternen Entwicklungsvorhaben konfrontiert sehen, identifiziert und es soll geklärt werden, inwiefern diese den Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren. Durch die Realisierung dieser beiden Zielstellungen soll ein Beitrag zu einem praxisanschlussfähigen Zuschnitt von Wissensmanagement geleistet werden, indem kontextspezifische Voraussetzungen und Probleme hinsichtlich des bewussten und systematischen Umgangs mit Wissen eruiert werden. Grundlegend für die Formulierung der beiden Untersuchungsziele ist die aus der systemtheoretischen Organisationsanalyse resultierende Annahme, dass sich der schulische Kontext in seinen spezifischen Arbeitsprozessen, Strukturen und Zielsetzungen von anderen Organisationskontexten (vor allem privatwirtschaftlichen Organisationen) unterscheidet und dass diese Besonderheiten sich auch in entsprechend schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen sowie kontextspezifischen Entwicklungsproblemen niederschlagen. Aus den angeführten Zielsetzungen ergeben sich folgende forschungsleitende Fragen für die empirische Untersuchung:

- 1) *Wie gestaltet sich der schulinterne Umgang mit Daten, Informationen und Wissen typischerweise?*
- 2) *Gibt es bei der Realisierung von Schulentwicklungsinitiativen wiederkehrend auftretende Probleme?*
 - 2.1) *Wenn ja, wie sehen diese Kernprobleme von Schulentwicklung aus Sicht der schulischen Akteure aus?*
 - 2.2) *Wenn ja, inwiefern tangieren diese Kernprobleme von Schulentwicklung den schulinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen?*

Da im Rahmen dieser Arbeit die Ebene des Organisationssystems Schule und seine Entwicklung fokussiert werden, stehen bei der Frage nach typischen Umgangweisen mit Daten, Informationen und Wissen die in der Organisation etablierten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und -prozesse von Lehrkräften untereinander sowie zwischen ihnen und der Schulleitung im Zentrum des Interesses. Die Vermittlungsprozesse, die auf der Ebene des Interaktionssystems Unterricht in der Konstellation Einzellehrkraft-Schüler stattfinden, sind dagegen nicht Gegenstand der hier verfolgten Fragestellung.

6.1.2 Auswahl der Schulen und Interviewpartner

Aus dem Anliegen, die Praxisanschlussfähigkeit und -relevanz von Wissensmanagement in der Schule bzw. Schulentwicklung über die Identifikation schultypischer Umgangweisen mit Daten, Informationen und Wissen sowie schulinterner Relevanzsetzungen im Blick auf schulentwicklungsbezogene Probleme empirisch zu ermitteln, ergab sich die Konsequenz, dass qualitative Interviews mit Personen aus dem Praxisfeld der Schule als zielführend angesehen werden können. Der Entscheidung für die Wahl der Interviewpartner aus dem Praxisfeld der Schule lag das Kriterium des Expertentums bezogen auf den Organisationskontext Schule zugrunde, das der ausgewählten Erhebungsmethode (siehe 6.1.3) geschuldet ist. Expertentum erweist sich dabei als relationaler Status, der Personen in erster Linie in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsinteresse zugesprochen wird (siehe Meuser & Nagel 2002: 73). Als Experten gelten diejenigen, die selbst in das jeweilige Feld bzw. System eingebunden sind, das den Forschungsgegenstand bildet und „(...) die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen (...) – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren“ (Bogner & Menz 2005: 45). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung weisen Lehrkräfte und Schulleitungen in ihrer Rolle als Mitglieder des Organisationssystems Schule sowie als Träger und Betroffene von Schulentwicklungsinitiativen Expertenstatus im Untersuchungsfeld Schule auf. Sie verfügen über einen deutlichen Wissensvorsprung hinsichtlich der Forschungsfragen.

Im Folgenden werden zunächst die Schulen, aus denen die Interviewpartner akquiriert wurden, beschrieben und im Hinblick auf ihre Auswahl begründet. Daraufhin erfolgt eine analoge Darstellung der Gruppe der Lehrkräfte und Schulleiter, die im Rahmen der Untersuchung als Interviewpartner fungierten.

Die Schulen

Die Auswahl der Schulen, aus denen die Lehrkräfte und Schulleitungen (n=13) als Interviewpartner akquiriert wurden, erfolgte vor dem Hintergrund, eine möglichst große Homogenität

der Stichprobe und Geeignetheit im Blick auf die zentralen Fragen der Untersuchung zu erreichen:

- Da sich aus dem deutschen Bildungsföderalismus (siehe Füssel & Leschinsky 2008: 144-191; Leschinsky & Cortina 2008) unterschiedliche politisch-administrativ induzierte Rahmenbedingungen für Schulen im Blick auf die autonome oder eben auch verordnete Realisierung von Entwicklungsvorhaben ergeben, wurde die Auswahl auf ein Bundesland (*Schleswig-Holstein*) beschränkt, sodass sich eine Vergleichbarkeit der potentiell vorhandenen Möglichkeiten von Schulentwicklung ergibt.
- Der Anspruch, für den Kontext Schule *typische* Umgangsweisen mit Informationen und Wissen zu identifizieren hat zur Folge, dass ausschließlich regulär operierende Schulen, also keine Modellschulen, die sich in einer Art Ausnahmesituation im Vergleich zu *Nicht-Modellschulen*¹⁸⁹ befinden, für die Interviews in Frage kamen.
- Haupt- und Realschulen in Schleswig-Holstein befinden sich derzeit in einem Umstrukturierungsprozess zu Regional- bzw. Gemeinschaftsschulen (siehe Schulgesetz S.-H. 2007: § 42 u. § 43), wodurch es zu einer Fusion zweier Schulformen kommt. Dieser Umstand hat zur Folge, dass sich durch die Vermischung zweier Kollegien und die Etablierung neuer Leitungsformen neue Kommunikationsstrukturen und Hierarchien bilden, die noch nicht gefestigt sind und damit unter Gesichtspunkten des Wissensmanagements und der Schulentwicklung nicht aussagekräftig untersucht werden können. Dies ist bei *Gymnasien* in Schleswig-Holstein nicht der Fall, weil sie, obwohl auch sie aktuell Neuerungsanforderungen (G8/G9, Profiloberstufe, Zentralabitur etc.) ausgesetzt sind, in ihrer organisationalen Grundstruktur bestehen bleiben.
- Da Ausbildungsschulen und Nicht-Ausbildungsschulen sich in Bezug auf die Notwendigkeit der Organisation von Informations- und Erfahrungsweitergabe unterscheiden und sich die Handhabung der Einführung und Ausbildung neuer bzw. unerfahrener Mitglieder aus dem Blickwinkel des Wissensmanagements als relevant erweist, wurden ausschließlich *Ausbildungsschulen* in die Untersuchung einbezogen.

Zudem resultierte aus dem Anspruch der Identifikation *typischer* Umgangsweisen, dass zwar weniger Schulen (4), dafür aber mehr Interviewpartner innerhalb der Schulen (3-4 Personen) interviewt wurden, weil sich damit das aus den Interviews hervorgehende Bild der etablierten

¹⁸⁹ Der Status von Nicht-Modell- bzw. Versuchsschulen wurde nur für den Untersuchungszeitraum als Auswahlkriterium angelegt und beinhaltet damit nicht, dass die ausgewählten Schulen nicht früher schon einmal als Versuchsschulen fungierten oder die Teilnahme an einem Modellversuch in der Zukunft anvisieren.

Kommunikations- und Kooperationsstrukturen auf mehrere Einschätzungen stützt und somit eine größere Aussagekraft besitzt.

Insgesamt lässt sich Auswahl der untersuchten Schulen wie folgt beschreiben: Bei allen vier Schulen handelt es sich um:

- schleswig-holsteinische Gymnasien,
- Ausbildungsschulen,
- Schulen, die aktuell keine Versuchsschulen sind,
- offene Ganztagschulen.¹⁹⁰

Die Größe des Kollegiums an den vier Schulen beläuft sich mit einer Spannweite zwischen 68 und 85 Lehrkräften (inklusive Referendaren) im Durchschnitt auf ca. 78 Lehrkräfte. Die Schülerzahlen der Schulen liegen mit einer Spannweite zwischen 786 und 938 im Durchschnitt bei ca. 857 Schülern. Folgende Tabelle 17 gewährt einen diesbezüglichen Überblick:

	Spannweite	Durchschnitt
Kollegiumsgröße	68-85 Lehrkräfte	ca. 78 Lehrkräfte
Schüleranzahl	786-938 Schüler	ca. 857 Schüler

Tab. 17: Größe der untersuchten Schulen bezogen auf die Anzahl der Lehrkräfte und Schüler

Neben den schulgesetzlich verankerten Gremien, unter denen die Schulkonferenz das oberste Beschluss- und Beratungsgremium bildet (siehe § 63 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes 2007), existiert an allen vier Schulen ein weiteres Gremium, die sogenannte erweiterte Schulleitung. Letztere besteht neben dem Schulleiter und seiner Stellvertretung aus den Stufenleitungen und einem (schulfachlichen) Koordinator sowie zum Teil auch aus dem Personalrat und einer Gleichstellungsbeauftragten. Dabei sind den Stufenleitungen zusätzlich jeweils Assistenzen (Lehrkräfte aus dem Kollegium) zugeordnet, die in dieser Funktion ebenfalls der Schulleitungsrunde beiwohnen.

An zwei der vier Schulen erfolgte die Einführung des achtjährigen Weges zum Abitur (G8) bereits vor der zum Beginn des Schuljahres 2008/2009 landesweit in Kraft tretenden verpflichtenden Umstellung von Gymnasien von G9 (neunjähriger gymnasialer Weg zum Abitur) auf G8 (achtjähriger gymnasialer Weg zum Abitur).¹⁹¹ Zum Zeitpunkt der Untersuchung

¹⁹⁰ Offene Ganztagschulen ergänzen mit Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten am Nachmittag den planmäßigen Unterricht am Vormittag. Die Teilnahme an den jeweiligen Angeboten ist an offenen Ganztagschulen im Gegensatz zu sogenannten gebundenen Ganztagschulen für Schüler *nicht* verpflichtend.

¹⁹¹ Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 galt für alle Gymnasien der achtjährige Weg zum Abitur. Das bedeutet: Die fünfte/sechste Klasse bildet die Orientierungsstufe, die siebte bis neunte Klasse die Sekundarstufe I (Mittelstufe) und die 10. bis 12. Klasse die Sekundarstufe II (Oberstufe) (siehe Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz 2007 § 44 Abs. 2).

(Mitte April bis Ende Mai 2010) handelte es sich demnach bei allen vier Schulen um seit unterschiedlich langer Zeit von G9 auf G8 umgestellte Gymnasien, wobei diesbezügliche potentielle Veränderungen respektive ein neues Schulgesetz, das Schulen die Wahl zwischen G8 und G9 oder der Kombination beider Bildungsgänge lässt, bereits in Aussicht standen.¹⁹²

Neben der Umstellung auf G8 zählen zu den zentralen bildungspolitisch induzierten Veränderungen, die sämtliche Gymnasien in Schleswig-Holstein und somit auch die vier untersuchten Schulen in jüngster Zeit durchlaufen (haben), die Einführung:

- der Profiloberstufe,
- des Zentralabiturs,
- der Abschlussprüfung zum Mittleren Schulabschluss (MSA),
- von schulinternen Fachcurricula,
- von zentralen Vergleichsarbeiten (VERA).¹⁹³

Profiloberstufe: Die Reform der Oberstufe, die mit dem Beginn des Schuljahres 2008/2009 in Kraft getreten ist, zählt zu den großen Schulreformen in Schleswig-Holstein.¹⁹⁴ Die bisherigen Leistungs- und Grundkurse liefen daraufhin aus. Ab dem Schuljahr 2008/2009 wählen die Schüler aus mehreren so genannten Profilen aus, welche Fächerkombinationen sie bis zum Abitur belegen möchten. Zusätzlich zu den Kernfächern Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache tritt ein Profil gebendes Fach, das ebenfalls mit drei Stunden im 11. und vier Stunden im 12. und 13. Jahrgang unterrichtet wird. Dieses Fach gibt dem jeweiligen Profil seinen Namen und wird durch so genannte Profil ergänzende Fächer unterstützt, deren Lerninhalte mit denen des Profil gebenden Faches abgestimmt werden. Hinter der dreijährigen Profiloberstufe steht das Ziel, mehr Bildungsqualität und eine breitere Grundbildung als bisher zu erreichen.

Zentralabitur: Seit dem Schuljahr 2007/2008 werden an den Gymnasien Schleswig-Holsteins zentrale Arbeiten in den Leistungskursen der Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Dänisch, Latein, Griechisch, Mathematik, Biologie, Physik und Chemie geschrieben.

¹⁹² Das neue Schulgesetz, das das 2010 geltende Schleswig-Holsteinsche Schulgesetz aus dem Jahr 2007 ablöst und Gymnasien die Wahl zwischen G8 und G9 oder der Kombination beider Bildungsgänge lässt, ist im Februar 2011, also nach der Durchführung der Untersuchung, von der Landesregierung verabschiedet worden.

¹⁹³ Sämtliche der im Folgenden dargelegten Informationen zu aktuellen bildungspolitischen Neuregelungen (Schulgesetzänderungen, Erlasse, Verordnungen) in Schleswig-Holstein sind dem schleswig-holsteinischen Schulrechtsportal (siehe: <http://www.schooloffice-sh.de>) sowie dem Bildungsportal der Landesregierung Schleswig-Holstein entnommen (siehe: <http://www.bildung.schleswig-holstein.de>).

¹⁹⁴ Siehe die Schleswig-Holsteinische Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) vom 2. Oktober 2007.

Im Schuljahr 2010/2011 werden in der Abiturprüfung an den Gymnasien des Landes für die schriftlichen Prüfungen der Kernfächer Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Dänisch, Latein, Griechisch und Mathematik zentrale Aufgaben gestellt.

Mittlerer Schulabschluss (MSA): Die (ehemals) neue Regelung, die 2008 in Kraft trat, sieht vor, dass der MSA (ehemals Realschulabschluss) nicht mehr automatisch mit der Versetzung in die Oberstufe erlangt wird, sondern nur noch über eine Abschlussprüfung erworben werden kann. An Schulen aller Schularten, die den mittleren Abschluss vergeben, wurden ab Mai 2009 Abschlussprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache mit zentral gestellten Aufgaben durchgeführt. Prüfungen zum mittleren Schulabschluss (MSA) werden 2010 unter leicht modifizierten Bedingungen durchgeführt. Weitere Änderungen hinsichtlich des mittleren Schulabschlusses sind in Sicht, da die aus dem Regierungswechsel im Jahr 2009 resultierende neue Landesregierung beabsichtigt, die prophylaktischen Prüfungen zur Vergabe des Mittleren Schulabschlusses an Gymnasien durch eine Anerkennungsregelung zu ersetzen. Die entsprechenden neuen Regelungen treten mit der Veröffentlichung im Gesetz- und Verordnungsblatt im Februar 2011 in Kraft.

Schulinterne Fachcurricula: Im Februar 2007 erfolgte die Einführung schulinterner Fachcurricula: Gemäß § 66 Abs. 3 des Schleswig Holsteinischen Schulgesetzes (SchulG S.-H.) von 2007 beschließt die Fachkonferenz „Vorschläge über die Ausgestaltung der Rahmenrichtlinien und Lehrpläne sowie die Umsetzung der Bildungsstandards sowie die Abstimmung des schulinternen Fachcurriculums“. Das schulinterne Fachcurriculum soll als innerschulisches Planungsinstrument genutzt werden, mit dem die Lehrpläne¹⁹⁵ und Bildungsstandards¹⁹⁶ konkretisiert werden. Es soll schrittweise im kollegialen Austausch in der Fachkonferenzarbeit entwickelt werden. Bei der Erarbeitung des schulinternen Fachcurriculums steht „die Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers“ (§ 5 Abs. 1 SchulG S.-H. 2007) als durchgängiges Unterrichtsprinzip im Mittelpunkt. Als zentraler Beitrag für die Unterrichtsentwicklung soll das schulinterne Fachcurriculum in die kontinuierliche Schulprogrammarbeit integriert werden. Die Weiterentwicklung des Unterrichts durch ein schulinternes Fachcurri-

¹⁹⁵ Lehrpläne sind verbindliche Vorgaben des Landes, sie geben den Rahmen für Lehr- und Lernprozesse vor. Die schleswig-holsteinischen Lehrpläne gliedern sich in zwei aufeinander bezogene Teile. Der Grundlagenteil beschreibt das allen Fächern gemeinsame Konzept des Lernens und die aus ihm folgenden Grundsätze für die Unterrichtsgestaltung und die Leistungsbeurteilung. Im Zentrum des zweiten Teils stehen die Fächer mit ihren fachspezifischen Anforderungen, ausgerichtet auf den Erwerb fachbezogener und fachübergreifender Kompetenzen, wie sie sich aus dem Konzept der Grundbildung ergeben.

¹⁹⁶ Bildungsstandards definieren zentrale und grundlegende Kompetenzen zu den Kernbereichen eines Faches. Sie beschreiben, welche Lernergebnisse Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Lernbiographie erreicht haben sollten. Für die Fächer Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Physik und Chemie sind die in den Bildungsstandards aufgeführten Kompetenzerwartungen zu berücksichtigen.

culum geschieht im Wesentlichen auf der Grundlage der Lehrpläne und der gegebenenfalls vorliegenden Bildungsstandards (siehe IQSH: 2007: 7f.).

Zentrale Vergleichsarbeiten (VERA): Im Schuljahr 2007/2008 wurden in Schleswig-Holstein an Gymnasien zentrale Vergleichsarbeiten in der sechsten und achten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache verbindlich eingeführt.¹⁹⁷ Das Projekt VERA – ursprünglich: „VERgleichsArbeiten in der Grundschule“ – ist im Jahr 2004 als Gemeinschaftsprojekt von sieben Bundesländern, darunter Schleswig-Holstein, gestartet worden. Grundlage für die Aufgabenerstellung der Vergleichsarbeiten sind die Bildungsstandards (siehe Klieme et al. 2003). Letztere fungieren bundesweit als Orientierungsrahmen für die Ergebnisse schulischer Bildung am Ende verschiedener Bildungsgänge, sie definieren fachlichen Anforderungen, denen alle Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe entsprechen sollen. Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards sowie das mit ihnen verbundene Instrument der Vergleichsarbeiten entstanden als Konsequenz auf das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems in der PISA-Studie im Jahr 2000. Zentrale Vergleichsarbeiten unterscheiden sich von Klassenarbeiten dadurch, dass ihre Entwicklung auf einem wissenschaftlichen Verfahren beruht und dass sie die Kompetenzen aller Schüler eines Jahrgangs prüfen und damit nicht auf das Leistungsniveau einzelner Klassen abgestimmt sind. Sie sollen eine objektive Orientierung an den Leistungserwartungen der Bildungsstandards ermöglichen¹⁹⁸ und bieten Bezugspunkte für Förderkonzepte auf der individuellen und auf der Klassenebene sowie für eine gesamtschulische Unterrichtsentwicklung. Mit Vergleichsarbeiten werden folgende Ziele verbunden: Sie bieten Lehrkräften diagnostische Informationen zum Kompetenzstand ihrer Schüler, die für gezielte Unterrichtsentwicklung genutzt werden sollen. Die flächendeckende Umsetzung der Vergleichsarbeiten erlaubt es Lehrkräften, die Leistungen ihrer Schüler klassen- und schulübergreifend zu vergleichen. Damit ermöglichen sie jeder Schule eine differenzierte Standortbestimmung mit relativen Stärken und Schwächen der Schüler und geben Anlass zur Reflexion der Wirksamkeit der eigenen Arbeit. Die aktive Beteiligung der Lehrkräfte an der Aufgabenauswertung mittels Korrekturanweisungen, die in einer offenen Diskussion in den Fachkonferenzen erfolgen soll, soll sowohl den innerschulischen fachdidaktischen Austausch als auch die kollegiale Kooperation fördern und gezielte Impulse für die Unterrichtsentwicklung setzen.

¹⁹⁷ Siehe den „Erlass über die Durchführung von Vergleichsarbeiten in allgemein bildenden Schulen“ des Ministeriums für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein vom 10. Januar 2008.

¹⁹⁸ Für alle Klassen werden landesweit die gleichen Aufgaben gestellt anhand vorgegebener Maßstäbe ausgewertet.

Neben den zentralen Vergleichsarbeiten, an denen sich zwei der vier untersuchten Schulen in einem den verpflichtenden Umfang übersteigenden Ausmaß beteiligten, haben alle vier Schulen freiwillig an einem externen Evaluationsverfahren, der sogenannten externen Evaluation im Team (EVIT), die im Zeitraum zwischen 2004 und 2009 an Schulen in Schleswig-Holstein durchgeführt wurde, teilgenommen. Im Rahmen des Verfahrens besucht ein Team, bestehend aus Mitarbeitern des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), der Schulaufsicht und einer Schulleitung, die Schule. Das EVIT-Team überprüft die Qualität schulischer Arbeit in sechs Bereichen mittels Dokumentenanalyse, Unterrichtsbeobachtungen und Gesprächen. Dabei werden die Sichtweisen der Schülerschaft, Eltern und Lehrkräfte über eine Befragung einbezogen. Daten über die schulischen Ergebnisse (Vergleichsarbeiten, Parallelarbeiten, zentrale Abschlüsse, Wiederholungen) und das Schulprogramm der Schule, dessen Erstellung und Fortschreibung für sämtliche Schulen in Schleswig-Holstein im Rahmen der gestärkten Eigenverantwortung im Jahre 2002 verpflichtend wurde, werden für die Bestandsaufnahme ebenso herangezogen wie besondere schulische Aktivitäten. In einem der Schule ausgehändigten Abschlussbericht des EVIT-Teams werden die Stärken und Schwächen der Schule zur Weiterentwicklung wiedergegeben (siehe Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2006).¹⁹⁹

Die Interviewpartner

Die der Untersuchung zugrunde gelegte Zusammensetzung der Befragten jeder Schule zielte auf die Erfassung eines möglichst differenzierten Bildes schultypischer Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen ab. Um dem vergleichenden Charakter der Systemtheorie in der Untersuchungsanlage Rechnung zu tragen, wurde eine Datensammlung unter Einbezug multipler systeminterner Perspektiven angestrebt (siehe Wolf et al 2010: Abs. 12). Es sollten zentrale strukturelle Differenzierungslinien in der Gruppe der Befragten jeder Schule vertreten sein, um nicht irrtümlich von Partialstrukturen auf die Gesamtstruktur der Schulen zu schließen (siehe Froschauer & Lueger 2003: 98). Dementsprechend bestand die Befragtengruppe an den einzelnen Schulen jeweils aus dem Schulleiter, einer erfahrenen Lehrkraft bzw. an einer Schule aus zwei erfahrenen Lehrkräften sowie einer jungen Lehrkraft. Damit spiegelt sich in der Zusammensetzung der Interviewpartner sowohl die zentrale innerschulische Differenzierung der Hierarchie in Leitung und Kollegium wider als auch die Differenzierung der beruflichen Erfahrung und Eingebundenheit in den organisationalen Kontext. Die nachste-

¹⁹⁹ In den Jahren 2004 und 2007 veröffentlichte das IQSH einen EVIT-Landesbericht; mit Beginn des Jahres 2010 wurde das EVIT-Verfahren eingestellt.

hende Tabelle 18 veranschaulicht die zahlenmäßige Zusammensetzung der Interviewpartner (n=13) im Hinblick Geschlecht, Funktion und Erfahrung:

	Junge Lehrkräfte	Erfahrene Lehrkräfte	Schulleiter	Gesamtgruppe
Anteil weiblich	4	2	0	6
Anteil männlich	0	3	4	7
Gesamtanzahl	4	5	4	13

Tab. 18: Zusammensetzung der Befragten in Bezug auf Geschlecht, Funktion und Erfahrung

Hinsichtlich der Berufserfahrung ergibt sich für die Gruppe der befragten Lehrkräfte folgendes Bild: Die Erfahrung des Schuleinstiegs mit Beginn des Referendariats, das in Schleswig-Holstein zwei Jahre dauert, lag bei den befragten Junglehrkräften zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen zwei und sieben Jahre, im Durchschnitt 4,25 Jahre zurück. Die durchschnittliche Berufserfahrung der älteren bzw. erfahrenen Lehrkräfte lag mit einer Spannweite zwischen 10 und 28 Jahren im Durchschnitt bei 19,2 Jahren. Die folgende Tabelle 19 veranschaulicht die Zusammensetzung der befragten Lehrkräfte im Blick auf ihre Berufserfahrung:

	Spannweite der Berufserfahrung	Durchschnittliche Berufserfahrung
Junglehrkräfte	2-7 Jahre	4,25 Jahre
Erfahrene Lehrkräfte	10-28 Jahre	19,2 Jahre
Gesamtlehrkräfte	2-28 Jahre	12,55 Jahre

Tab. 19: Zusammensetzung der befragten Lehrkräfte in Bezug auf ihre Berufserfahrung

Neben der unter den Junglehrkräften zum Teil unmittelbar zurückliegenden Erfahrung des Schuleinstiegs sind in der Gruppe der befragten Lehrkräfte auch Erfahrungen mit einem Schulwechsel innerhalb der beruflichen Laufbahn anzutreffen: Unter den erfahrenen Lehrkräften befinden sich drei Personen, die innerhalb der vergangenen fünf Jahre (vor zwei bis fünf Jahren) einen Schulwechsel vollzogen haben. Die altersbezogene Zusammensetzung der Befragtengruppe wird in der nachstehenden Tabelle 20 dokumentiert:

	Spannweite des Alters	Durchschnittsalter
Junglehrkräfte	29-33 Jahre	30,75 Jahre
Erfahrene Lehrkräfte	42-55 Jahre	48,6 Jahre
Schulleiter	51-63 Jahre	57,5 Jahre
Gesamtgruppe	29-63 Jahre	45,85 Jahre

Tab. 20: Altersbezogene Zusammensetzung der Befragtengruppe

Sieben der interviewten Lehrkräfte unterrichten, wie im gymnasialen Lehramt üblich, zwei Fächer, zwei unterrichten drei Fächer. Die von den Lehrkräften unterrichteten Fächer sowie deren Vorkommenshäufigkeit in der Gruppe der Befragten illustriert die folgende Tabelle 21. Zudem enthält die Tabelle Angaben über zusätzliche Funktionen und Ämter, die einige der befragten Lehrkräfte aktuell oder in der Vergangenheit innehaben bzw. innehatten:

Fächer und zusätzliche Funktionen	Anzahl ihrer Belegung
Englisch	3
Deutsch	2
Geschichte	2
Erdkunde	2
Mathematik	2
Physik	1
Chemie	1
Informatik	1
Sport	1
Wirtschaft/Politik	1
Französisch	1
Biologie	1
Latein	1
Religion	1
Fachschaftsleitung	4
Schulleitungsassistenz	3
Mentorenfunktion	3
Personalratsmitglied	1

Tab. 21: Fächerbelegung und zusätzlichen Funktionen der befragten Lehrkräfte

Nachdem in diesem Kapitel eine Beschreibung der für die Untersuchung ausgewählten Schulen und der aus ihnen akquirierten Interviewpartner erfolgte, werden im nächsten Kapitel die im Rahmen der Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumente dargestellt und begründet.

6.1.3 Instrumente der Datenerhebung

Die Grundlinien des im Rahmen der vorliegenden Studie verfolgten Forschungsansatzes wurden bereits in der Einleitung des empirischen Teils der Arbeit (siehe 6) dargelegt und systemtheoretisch begründet, sodass im Folgenden ausschließlich auf das konkrete Erhebungsinstrumentarium eingegangen wird: Angesichts der oben formulierten Zielsetzung der Anreicherung und Ausdifferenzierung der theoriegeleiteten Verknüpfung von Wissensmanagement und Schulentwicklung durch eine empirische Exploration (siehe 6.1.1) ist die Wahl der Methode unter dem Gesichtspunkt zu fällen, dass diese sowohl Strukturierung im Sinne thematischer Fokussierung als auch Offenheit für die Erfassung neuer Aspekte gewährleistet. Zudem implizieren die Forschungsfragen nach schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen und schulentwicklungsbezogenen Problemen den Einsatz einer Methode, die zur Generierung bereichs- bzw. kontextspezifischer Aussagen geeignet ist. Mit der Fokussierung des Organisationskontextes Schule geht auch einher, dass das Forschungsinteresse nicht auf Individuen, biographische Motiviertheiten oder Einzelfälle gerichtet ist, sondern auf organisationale Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und -prozesse, die unabhängig von bestimmten Personen Bestand haben und über den Fall einer einzelnen Schule hinaus als organisationstypische, gängige Praxis gelten können.

Das leitfadengestützte Experteninterview (siehe Liebold & Trinczek 2009; Meuser & Nagel 2002) vermag die sich aus dem Untersuchungsziel, dem Forschungsgegenstand sowie den verfolgten Fragestellungen ergebenden Anforderungen an die einzusetzende Methode zu erfüllen und fungierte dementsprechend als Haupterhebungsinstrument im Rahmen der Untersuchung: Über die qualitativ orientierte, leitfadenstrukturierte Anlage des Experteninterviews lassen sich methodisch sowohl thematische Fokussierung als auch Offenheit realisieren. Dem Ziel der Gewinnung kontextspezifischer Aussagen wird das Experteninterview ebenfalls gerecht, denn: „Experteninterviews sind auf die Generierung bereichsspezifischer und objekttheoretischer Aussagen angelegt, nicht auf die Analyse von Basisregeln des sozialen Handelns bzw. auf universale konstitutive Strukturen“ (Meuser & Nagel 2002: 91). Zudem entspricht die Rolle, in der die Interviewpartner im Experteninterview angesprochen werden, dem Fokus der Untersuchung: Sie interessieren als Funktionsträger innerhalb eines organisatorischen Kontextes, als Repräsentanten der Organisation (siehe Meuser & Nagel 2002: 74).

„Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews *nicht* die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext, um denn es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszu-

sammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ bilden“ (Meuser & Nagel 2002: 72f.).

Dass die Interviewpartner im Rahmen von Experteninterviews in ihrer Rolle als in einen Funktionskontext eingebundene Akteure angesprochen werden (siehe Meuser & Nagel 1997: 485), weist insofern auf die Kompatibilität zwischen systemtheoretischer Grundlegung der Gesamtarbeit und Untersuchungsanlage hin, als aus Sicht der Systemtheorie Menschen als Individuen nie vollständig in sozialen Systemen aufgehen. Sie werden von Organisationen vielmehr nur ausschnitthaft in ihren Mitgliedsrollen erfasst und sind im Übrigen als Umwelt sozialer Systeme, die nicht aus Individuen oder Handlungen, sondern aus Kommunikationen bestehen, zu verstehen (siehe Willke 2006: 232): „Applying a systems theory perspective to management and organizational studies implies that the focus of the analysis should be on systemic communication processes rather than on the single actions of individual actors“ (Wolf et al. 2010: Abs. 7). Will man also über die Adressierung von Personen im Rahmen von Interviews zu Aussagen über ein Organisationssystem gelangen, so sind es die spezifischen organisationalen Rollenbezüge, innerhalb derer die Personen mit ihren Erfahrungen anzusprechen sind. Diese kontextbezogene Selektivität in der Erfassung von personalen Erfahrungen kennzeichnet das Experteninterview: „Der Fokus wissenschaftlichen Interesses ist dabei selektiv gerichtet auf die Problemsicht des Experten innerhalb ‚seines‘ organisatorischen und institutionellen Zusammenhangs“ (Liebold & Trinczek 2009: 35).

Zwar stellt das Experteninterview streng genommen kein bestimmtes Erhebungsverfahren dar (siehe Bogner & Menz 2002: 19), da es ausschließlich durch Verweis auf die Qualität des Interviewten (Experte) spezifiziert wird, jedoch scheint unter Forschenden stillschweigend Einigkeit darüber zu bestehen, dass es sich bei Experteninterviews um qualitativ orientierte, leitfadenstrukturierte Einzelinterviews handelt (siehe Trinczek 2002: 209, Anm. 2; Bogner & Menz 2002: 24; Meuser & Nagel 2002: 71 u. 77f.).

„Leitfadengestützte Experteninterviews sind thematisch strukturierte Interviews. Ziel ist es, die Eigenpräsentation der Akteure durch erzählgenerierende Fragen zu motivieren. Um sowohl eine inhaltliche Fokussierung als auch eine selbstläufige Schilderung zu gewährleisten, kommt ein offen und unbürokratisch zu handhabender Leitfaden zum Einsatz, der hinreichend Raum für freie Erzählpassagen mit eigenen Relevanzsetzungen lässt“ (Liebold & Trinczek 2009: 35; siehe auch Hopf 1997: 179).

Demnach entspricht das Interview vom Aufbau her dem von Flick (2006: 158-167) entwickelten episodischen Interview, das sich dadurch auszeichnet, dass die Erzählgenerierung mit der Fragesammlung in einem Leitfaden verknüpft wird (siehe Helfferich 2005: 24; Mey & Mruck 2007: 252 u. 265). Nimmt man die anvisierte Untersuchungsgruppe (Personen, die in das un-

tersuchte Felde eingebunden sind) sowie das (nicht-biographische) Hauptinteresse der Untersuchung als Kriterium für die Einordnung des Interviewtyps, so handelt es sich um ein Experteninterview (siehe Meuser & Nagel 2002) wie es methodisch-methodologisch von Meuser und Nagel begründet wurde (siehe Bogner & Menz 2002: 38). „Gegenstand des ExpertInneninterviews sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmen“ (Meuser & Nagel 2005: 270), „(...) die Person des Experten tritt in seiner biographischen Motiviertheit in den Hintergrund, [es] wird stattdessen der in den Funktionskontext eingebundene Akteur zum Gegenstand der Betrachtung“ (ebd.: 261; Klammerzusatz K.H.).

Der thematisch strukturierte Leitfaden bildet das Hauptelement der Experteninterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften.

„Im Leitfaden sind die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten. Darüber hinaus sind einige Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und eine vorformulierte Frage zum Gesprächsbeginn enthalten. Im Idealfall begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (Witzel 2000: Abs. 8).

Insgesamt setzt sich der im Rahmen der Untersuchung eingesetzte Leitfaden aus folgenden drei Hauptkomponenten zusammen:

- Einleitung,
- Erzählaufforderung,
- themenbezogene offene Leitfragen und Unterfragen.

Für den Auftakt des Hauptinterviews wurde eine Einleitung (siehe Anhang A) formuliert, mit der die Interviewpartner über die Zielsetzung, den Inhalt und den Ablauf des Interviews aufgeklärt werden. Die Einleitung enthält außerdem eine Formulierung, mit der die Interviewpartner gebeten werden, bei den sich anschließenden Fragestellungen sowohl von ihrer persönlichen Handhabung und Haltung zu berichten als auch zu schildern, welche Aktivitäten und Einstellungen aus ihrer Sicht an ihrer Schule gängige Praxis bzw. für die Schule typisch sind. Die damit angestrebte Wiedergabe der eigenen sowie der als etabliert bzw. verbreitet wahrgenommenen Sicht- und Verhaltensweisen ist dem Ziel geschuldet, mittels der Befragung einer begrenzten Anzahl an Repräsentanten des Systems zu Aussagen über für den schulischen Kontext typische Umgangsweisen mit Informationen und Wissen zu gelangen. Zudem wurde unter Einbezug der Ansprüche an die Eigenschaften einer Erzählaufforderung (siehe Flick 2006: 148) eine Erzählaufforderung (siehe Anhang A) mit Blick auf eine Themenzentrierung

formuliert. Mit dieser wird einer möglicherweise auf Seiten der Interviewpartner vorhandenen Erwartungshaltung in Bezug auf den Interviewverlauf im Sinne eines Frage-Antwort-Schemas vorgebeugt, indem die Interviewpartner explizit dazu aufgefordert werden, vor eigenen Relevanzsetzungen, Detaillierungen der Antworten und der Schilderung von Verläufen angeführter Beispiele nicht zurückzuschrecken. Die hiermit zum Auftakt des Interviews explizit gemachte Eröffnung eines Raumes für eingehende Ausführungen und Erzählungen ist vor allem der Explorationsfunktion der Untersuchung im Kontext des Gesamtvorhabens geschuldet. Nicht antizipierte Gesichtspunkte und implizite Erfahrungsbestände zu Wissens- und Informationsphänomenen in Schule und Schulentwicklung sollen auf diesem Wege erfasst werden. Die Konstruktion der Bestandteile des Interviewleitfadens, die sich an die Einleitung und die Erzählaufforderung anschließen, kann wie folgt beschrieben werden: Die Entwicklung des Leitfadens (siehe Anhang B und C) orientierte sich an den Fragestellungen der Untersuchung (siehe 6.1.1). Eine Konkretisierung und Ausdifferenzierung erfolgte insbesondere im Blick auf die erste der beiden forschungsleitenden Fragen: Sie wurde in unterschiedliche wissensmanagementrelevante Aspekte differenziert, sodass sich insgesamt sechs Themenkomplexe zur Frage nach den schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen ergaben. Die Themenkomplexe beziehen sich auf die:

- Beschaffung von Informationen und Wissen,
- Kommunikationswege und -formen,
- Teilung²⁰⁰ und Vermittlung von Informationen und Wissen,
- Sicherung und Zugänglichkeit von Informations- und Erfahrungsbeständen,
- Informationsverarbeitung und Wissensintegration,
- Generierung neuen und Bilanzierung sowie Reflexion vorhandenen Wissens.

Zu den sechs Themenkomplexen wurden jeweils offene Leitfragen mit mehreren Unterfragen (detaillierende und konkretisierende Fragen, Nachfragen) formuliert. Dabei flossen in die Konstruktion des Leitfadens aus der theoretischen Analyse resultierende theoretische Grundlagen und Vorüberlegungen ein. So basiert beispielsweise die zum Themenkomplex Verarbeitung und Integration formulierte Frage nach dem Umgang mit externen Feedbacks in Form von Daten aus Fremdevaluationen und Leistungsvergleichsstudien auf der systemtheoretischen Einsicht, dass die Verarbeitung und damit die Transformation von an sich wertlosen Daten in relevante Informationen und Wissen dem jeweiligen System obliegt, weshalb die extern intendierten Effekte solcher Feedbackdaten schulintern nicht notwendigerweise auch

²⁰⁰ Teilung wird hier im Sinne von teilhaben lassen (wollen) verstanden.

eintreten müssen. Die zum Themenkomplex Generierung, Bilanzierung und Reflexion formulierten Fragen zur Organisation von Fortbildung und zur Handhabung individuell erworbenen Fortbildungswissens speisen sich beispielsweise aus der zentralen Unterscheidung zwischen personalem und organisationalem Wissen. Sie zielen darauf ab zu erfassen, ob und inwiefern die Wissensgenerierung der Mitglieder auf die Organisation abgestimmt und abgesichert ist, dass personales Wissen in organisationales überführt werden kann.

Innerhalb der sechs thematisch strukturierten Fragenkomplexe sind auch Fragen angesiedelt, die auf den Umgang mit Informationen und Wissen im Rahmen von schulinternen Entwicklungsvorhaben Bezug nehmen. Das heißt, es wird bereits im Rahmen dieser Fragen auf die Realisierung von Schulentwicklung und eventuell auftretende Probleme eingegangen, zum Beispiel anhand der Frage: „Wie findet an ihrer Schule ein Austausch über Inhalte, Abläufe und gegebenenfalls auftretende Probleme von Schulentwicklungsinitiativen statt?“ (Themenkomplex Teilung und Vermittlung). Um Kernprobleme von Schulentwicklung zu identifizieren und herauszuarbeiten, inwiefern diese den Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren, wurde außerdem eine offene Leitfrage formuliert zum Themenkomplex

- Kernprobleme bei der Realisierung von Schulentwicklung

In einer der Leitfadententwicklung vorausgehenden Recherche wurden auf Basis der Selbstauskünfte auf den Schulhomepages Schulentwicklungsinitiativen (z.B. schulindividuelle Förderkonzepte, themenspezifische Lehrerarbeitskreise, Projekte, Kooperationen mit externen Partnern) ermittelt, die in den an der Untersuchung teilnehmenden Schulen verfolgt werden bzw. wurden. Auf diese Initiativen wurde in den schulentwicklungsbezogenen Fragen des Leitfadens konkret Bezug genommen.²⁰¹ Dieses Vorgehen wird dem an Experteninterviews gestellten Anspruch gerecht, „(...) dass sich die Interviewer bereits im Vorfeld des eigentlichen Interviews mit dem Handlungsfeld vertraut machen“ (Liebold & Trinczek 2009: 39) und sich dadurch als inhaltlich kompetenter Gesprächspartner ausweisen (siehe Meuser & Nagel 2002: 77). Zudem werden durch den geringeren Allgemeinheitsgrad der Fragen stärker detailierte und konkretere Beschreibungen der Interviewten stimuliert, weil die Thematik „Schulentwicklung“ durch den Bezug auf bestimmte, konkrete Initiativen für die Interviewpartner greifbarer wird.

²⁰¹ Die im Anhang B und C befindlichen Versionen des Interviewleitfadens bilden die *Ausgangsversion*, bei der die schulentwicklungsbezogenen Fragen noch nicht auf konkrete, an der jeweiligen Schule realisierte Schulentwicklungsinitiativen zugeschnitten sind. Die Wahl der Ausgangsversion für den Anhang liegt darin begründet, dass die Leitfadenversionen, die in den schulentwicklungsbezogenen Fragen konkrete Angaben zu Schulentwicklungsinitiativen an der jeweiligen Schule enthalten, Rückschlüsse auf die untersuchten Schulen zulassen, weshalb durch die Veröffentlichung einer schulspezifisch zugeschnittenen Version die den Schulen im Rahmen der Untersuchung zugesicherte Anonymität nicht gewährleistet wäre.

Insgesamt gliedert sich der Interviewleitfaden dementsprechend in sieben Themenkomplexe, von denen sich sechs auf den Umgang mit Daten, Informationen und Wissen im schulischen Alltag und im Rahmen von Schulentwicklung beziehen und einer explizit auf schulentwicklungsbezogene Probleme Bezug nimmt. Die nachstehende Tabelle 22 gibt die sieben Themenkomplexe des Interviewleitfadens im Überblick wieder.

TK 1	Beschaffung von Informationen und Wissen
TK 2	Kommunikationswege und -formen
TK 3	Teilung und Vermittlung von Informationen und Wissen
TK 4	Sicherung und Zugänglichkeit von Informations- und Erfahrungsbeständen
TK 5	Informationsverarbeitung und Wissensintegration
TK 6	Generierung, Bilanzierung und Reflexion von Wissen
TK 7	Kernprobleme von Schulentwicklung

Tab. 22: Übersicht über die Themenkomplexe (TK) des Interviewleitfadens

Zum Hauptelement der Untersuchung, dem thematisch strukturierten Leitfaden (siehe Anhang B und C), kam die Entwicklung zweier weiterer kleiner Interviewteile hinzu: Mit einem dem Hauptinterview vorgelagerten Kurzfragebogen wurden Personendaten erfasst wie Geschlecht, Alter, Länge des Schuldienstes, Länge der Mitgliedschaft in der betreffenden Schule, Fächer und zusätzliche Funktionen und Ämter in der Schule. Dieser Fragebogen hat die Funktion, „(...) Daten, die für die Themen des eigentlichen Interviews weniger relevant sind, aus diesem herauszunehmen“ (Flick 2006: 137). Die über den Kurzfragebogen gewonnenen Daten ermöglichen eine Beschreibung der Stichprobe (siehe 6.1.2). Eine entsprechende Ermittlung der Schuldaten (Größe des Kollegiums, Schülerzahl etc.) erfolgte im Rahmen einer Vorabrecherche auf den Schulhomepages.

Das Ende des Interviews bildet eine offene Abschlussfrage, mittels derer die Interviewpartner dazu eingeladen werden, Aspekte erneut oder erstmalig anzusprechen, die ihrer Ansicht nach von besonderer Bedeutung in Bezug auf die Interviewthematik sind.

Die nachstehende Tabelle 23 gibt einen abschließenden Überblick über sämtliche Komponenten des im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzten Interviews:

Komponenten des Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen
○ Kurzfragebogen zur Erfassung von Personendaten
○ Einleitung des Gesamtinterviews
○ Erzählaufforderung zum Interviewauftakt
○ Offene Leitfragen und Unterfragen zu den sieben Themenkomplexen: <ul style="list-style-type: none"> - Beschaffung von Informationen und Wissen, - Kommunikationswege und -formen, - Teilung und Vermittlung von Informationen und Wissen, - Sicherung und Zugänglichkeit von Informations- und Erfahrungsbeständen, - Informationsverarbeitung und Wissensintegration, - Generierung neuen und Bilanzierung sowie Reflexion vorhandenen Wissens, - Kernprobleme von Schulentwicklung.
○ Abschlussfrage

Tab. 23: Übersicht über die Komponenten des Gesamtinterviews

6.2 Verlauf der Untersuchung

Nach einer ersten telefonischen Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen der für die Untersuchung in Frage kommenden Gymnasien (zu den Auswahlkriterien siehe 6.1.2), erhielten die Schulen ein Anfrage- und Informationsschreiben (siehe Anhang D) zu den Zielen der Untersuchung sowie zum Inhalt und Ablauf der Interviews. Auf die Zusage zur Teilnahme an der Untersuchung folgte die Terminvereinbarung für einmalige Einzelinterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften telefonisch oder per E-Mail.

Die Durchführung eines oder mehrerer Probeinterviews im Kontext einer solchen Untersuchung ist grundsätzlich angezeigt, um ggf. vorhandene Unklarheiten in den Fragestellungen zu beseitigen (siehe z.B. Flick 2006). Im Falle der vorliegenden Untersuchung wurden zwei Probeinterviews mit Lehrkräften durchgeführt. Nach dem ersten Pretest wurden kleinere Umstellungen in der Themenformulierung und -abfolge des Interviewleitfadens vorgenommen. Der Aufbau des Leitfadens orientierte sich damit stärker an den sich aus der Alltagserfahrung der Interviewten ergebenden Zusammenhängen. Die anvisierte Verbesserung der Nachvollziehbarkeit der Fragerichtungen des Interviews bestätigte sich im Rahmen des zweiten Pretests, sodass daraufhin keine weiteren Modifikationen am Leitfaden vorgenommen wurden.

Jedes der dreizehn Interviews dauerte im Durchschnitt eine Stunde und 18 Minuten. Nach einer kurzen Vorstellung wurde in einer Einleitung des Interviews der geplante Interviewablauf überblicksartig dargelegt; weiterhin wurden allgemeine Dinge, wie z.B. die Zusicherung

der Datenanonymisierung und die Erlaubnis zur Aufzeichnung des Interviews geklärt. Nach der Beantwortung des Kurzfragebogens zu Personendaten der Interviewpartner wurde mittels einer Einleitung, welche die Ziele der Arbeit noch einmal kurz umreißt, mit der Erzählaufforderung (siehe Anhang A) zu den themenbezogenen Fragen übergeleitet. Um gleichzeitig eine unbürokratische Handhabung des Leitfadens sowie eine Vergleichbarkeit der Interviews zu realisieren, wurde darauf geachtet, dass zwar alle Themenkomplexe im Gespräch behandelt, aber nicht notwendigerweise sämtliche der ihnen zugeordneten Fragen gestellt wurden. Zudem richtete sich die Abfolge der angesprochenen Themenkomplexe sowie der ihnen zugeordneten Fragen nach dem jeweiligen Gesprächsverlauf, unterlag also keiner interviewübergreifend vorab festgelegten Reihenfolge, sondern richtete sich nach den Relevanzsetzungen der Befragten. Grundsätzlich hatte der Raum, der den Interviewten für eingehende Ausführungen zu einzelnen Fragen gewährt wurde, Vorrang gegenüber der Abdeckung sämtlicher Fragen im Rahmen des jeweiligen Gesprächs. Durch eine abschließende Frage, mit der die Interviewten dazu eingeladen wurden, Aspekte erneut oder erstmalig anzusprechen, die ihrer Ansicht nach von besonderer Bedeutung in Bezug auf die Interviewthematik sind, wurde das Interview beendet. Unmittelbar nach Abschluss des Interviews füllte die Interviewerin ein Postscriptum (siehe z.B. Flick 2006: 138; Witzel 2000: 4) aus, welches zum einen allgemeine Informationen zum Interview (z.B. Ort, Zeit) dokumentiert. Zum anderen wurden im Postscriptum Eindrücke und eventuelle Besonderheiten im Hinblick auf die Gesprächsatmosphäre (Offenheit, Beziehung zwischen Interviewerin und Interviewtem), den Interviewverlauf (Verständigung, Brüche, Pausen) und den Gesprächsrahmen sowie ggf. bereits erste Ideen zur Auswertung festgehalten. Die Durchführung der Interviews mit den vier Schulleitern und neun Lehrkräften verlief ohne Probleme.

6.3 Vorgehen bei der Interviewauswertung

Die auf einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichneten Interviews wurden unter Einbezug gängiger Transkriptionsregeln (siehe z.B. Flick 2006: 252f.) direkt im Anschluss an ihre Durchführung vollständig transkribiert. Bei der Auswertung der Interviews wurde eine interpretative Strategie für leitfadenorientierte Experteninterviews in Anlehnung an Meuser und Nagel (2006: 57f.; 2002: 80-91; siehe auch Liebold & Trinczek 2009: 41-44) verfolgt. Die gewählte Strategie erweist sich im Blick auf das Ziel der Untersuchung, nämlich die Identifikation von im schulischen Kontext typischerweise anzutreffenden Umgangsweisen mit Informationen und Wissen sowie von schulentwicklungsbezogenen Problemen, aus folgendem Grund als adäquat: Die Auswertung zielt darauf ab, im Vergleich der Interviews überindividuell-gemeinsame Wissensbestände herauszuarbeiten (siehe Meuser & Nagel 2002: 80) und

ist deshalb geeignet, zu kontextspezifischen Aussagen zu gelangen. Über das Vorgehen des thematischen Vergleichs werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen der Experten dokumentiert und zwar nicht in Form von Fallbeispielen, sondern durch typische Äußerungen (siehe Meuser & Nagel 2002: 80).

„Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von ExpertInneninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview. Demgegenüber erhält der *Funktionskontext* der ExpertInnen an Gewicht, die Äußerungen der ExpertInnen werden von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet“ (Meuser & Nagel 2002: 81).

Es ist demnach der Funktionskontext, „(...) der die Vergleichbarkeit der Aussagen weitgehend sichert“ (Meuser & Nagel 2002: 81). Die Auswertung der Interviews orientierte sich an dem von Meuser und Nagel (2006: 57f.; 2002: 80-91; siehe auch Liebold & Trinczek 2009: 41-44) vorgeschlagenen Verfahren zur Auswertung von Experteninterviews, das neben der Transkription der Interviews folgende fünf Schritte umfasst:

- 1) Paraphrasierung,
- 2) Überschriften bzw. thematische Übersicht,
- 3) Thematischer Vergleich zwischen den Interviews,
- 4) Konzeptualisierung und Begriffsbildung,
- 5) Einbindung in theoretische Diskurse.

Die ersten beiden Auswertungsschritte erfolgten bezogen auf jedes Einzelinterview: Zunächst wurde jedes Interview paraphrasiert, das heißt die Gesprächsinhalte wurden in der Chronologie des Gesprächsverlaufs der Reihe nach wiedergegeben und der Text in der Manier des Alltagsverständes thematisch sequenziert (siehe Meuser & Nagel 2002: 83f.). Der Grad der Detaillierung bzw. Komprimierung der Paraphrasierung einzelner thematischer Sequenzen hängt dabei grundsätzlich vom Stellenwert des angesprochenen Themas in Bezug auf das Forschungsinteresse ab (siehe ebd.). Insgesamt war das Ausmaß der Reduktion des Datenmaterials durch die Paraphrasierung der Transkripte im Falle der vorliegenden Studie in Folge der streng protokollarischen Ausrichtung auf den Inhalt der Gespräche begrenzt. Insbesondere aufgrund des explorativen Anspruchs der Untersuchung sollte vermieden werden, dass nicht antizipierte Themen und Aspekte durch zu starke Komprimierungen im Zuge der Paraphrasierung verloren gehen. Der zweite einzelinterviewbezogene Auswertungsschritt bestand darin, paraphrasierte Passagen mit Überschriften zu versehen (siehe ebd.: 85f.; Liebold & Trinczek 2009: 42f.). Durch das Einfügen von Überschriften erfolgte demnach eine inhaltliche Verschlagwortung des Interviews. Dabei ließen es die Interviewtexte weitestgehend zu, die

Interviews gleich nach den Themenkomplexen des Leitfadens, die im Sinne von Hauptüberschriften (Kategorien) für einzelne Passagen fungierten, zu untergliedern. Im Falle der Verzahnung von mehreren Themen innerhalb einer Interviewpassage wurden dieser entsprechend mehrere Überschriften zugeordnet. Das Eingreifen in die Prozessgestalt (Aufhebung der Sequenzialität) des Textes durch die Ordnung in Themenblöcke ist im Gegensatz zur Einzelfallanalyse legitim, ja sogar erforderlich, weil mit dem Untersuchungsfokus auf die Organisationsebene von Schule eine bereichsspezifische Analyse angestrebt wird und demnach:

„(...) die Analyse eines bestimmten Teils des Wissen des Experten, nicht aber des Lebenszusammenhangs der Person (...). Im Prozess der Auswertung [ist] die Person des Experten irrelevant, sie bildet lediglich das Medium, durch das wir Zugang zu dem Bereich, der uns interessiert, erlangen“ (Meuser & Nagel 2002: 85, eckiger Klammerzusatz K.H.).

Der sich an die einzelinterviewbezogenen Auswertungsschritte (Paraphrasierung und thematische Übersicht) anschließende Auswertungsschritt bezog sich auf die interviewübergreifende Analyse: Er widmete sich dem thematischen Vergleich (siehe Meuser & Nagel 2002: 86f.; Liebold & Trinczek 2009: 43f.). Hierzu wurde, der Vorgehensweise, die bei der Bildung und Zuordnung von Überschriften praktiziert wurde entsprechend, das gesamte Material geordnet, indem eine Zusammenstellung der Interviewpassagen verschiedener Interviews nach gleichen oder ähnlichen Themen erfolgte. Dabei erleichterte die interviewübergreifende Existenz gleicher Hauptüberschriften (Untergliederung nach den Themenkomplexen des Leitfadens) die Reorganisation des Materials unter verschiedenen thematischen Überschriften (siehe Liebold & Trinczek 2009: 42). Die Hauptüberschriften ergaben sich dementsprechend primär aus den an das Material herangetragenen Fragestellungen, wohingegen die Subkategorien primär aus den Daten selbst gewonnen wurden. Die Kategoriengewinnung basierte demnach im Wesentlichen auf zwei Quellen, den Daten und den an die Daten herangetragenen Fragestellungen. So ergab sich zum Beispiel die Hauptkategorie „Kernprobleme von Schulentwicklung“ aus der Fragestellung, die ihr untergeordneten Subkategorien (z.B. „Mangel an Verbindlichkeit“) wurden aus den Daten gewonnen, indem die inhaltlichen Passagen, die thematisch auf Probleme von Schulentwicklung Bezug nahmen, einem systematischen Vergleich unterzogen wurden, aus dem dann die Kategorienbildung resultierte. Die Grundlage des systematischen Vergleichs inhaltlicher Passagen bildete somit das jeweils zu einem spezifischen Thema aus den Interviews extrahierte Material, wobei zur weiteren (Re-) Kontextualisierung respektive der kontextuellen Einbettung und Entstehung von Aussagen und Argumentationen immer wieder auf die Interviews als Fallgestalten zurückgegriffen wurde (siehe Liebold & Trinczek

2009: 42f.). Leitende Fragen, um im Rahmen des thematischen Vergleichs an interpretationsrelevante Informationen zu gelangen, waren (siehe Meuser & Nagel 2002: 88):

- Bei welchen Kategorien decken sich die Angaben der Experten?
- Wo gibt es unterschiedliche Positionen?
- Zu welchen Themen äußern sich alle Interviewten?
- Welches sind die Themen, zu denen nur in einem Teil der Texte etwas zu finden ist?
- Welche Experten äußern sich wozu?

Insgesamt lag der primäre Fokus der Auswertung darauf, interviewübergreifende Gemeinsamkeiten in den Aussagen der Experten herauszuarbeiten, da sich die Auswertung am Ziel der Identifikation *typischer*, das heißt, in mehreren Interviews vorzufindender, wiederholt beschriebener Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen im schulischen Kontext sowie der Ermittlung von schulentwicklungsbezogenen *Kernproblemen* orientierte. Es wurde demnach angestrebt, die in der Organisation vorherrschenden Relevanzstrukturen im Zusammenhang mit Informations- und Wissensprozessen zu rekonstruieren. Relevanzstrukturen sind dabei typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen von Lehrkräften und Schulleitungen, die den Umgang mit Daten, Informationen und Wissen kennzeichnen sowie Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltungen und Positionen, Maximen und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung, die in Bezug auf Umgang mit Daten, Informationen und Wissen handlungsleitend sind (siehe Meuser & Nagel 2002: 86).

Die Begriffsbildung sowie Einbindung in theoretische Diskurse bildeten den Abschluss der Auswertung. Erstere zielte auf die Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen und Verallgemeinerungen, die auf das vorliegende empirische Material begrenzt bleiben, ab (siehe Meuser & Nagel 2002: 88f.). Im letzten Schritt wurden die gewonnenen empirischen Befunde auf die theoretischen Diskurse bezogen, auf die für eine Verknüpfung von Wissensmanagement und Schulentwicklung im theoretischen Teil der Arbeit zurückgegriffen wurde. Dazu wurden die Befunde zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen sowie zu Kernproblemen von Schulentwicklung innerhalb des systemtheoretischen Schemas der Organisationsdimensionen, das im theoretischen Teil der Arbeit den konzeptionellen Rahmen zur Systematisierung der theoretischen Erträge bildete, verortet.

6.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden ausgehend von den zentralen Fragstellungen und der Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung die Auswahl der Schulen und Interviewpartner, die Konzeption der Untersuchung, ihr Verlauf und das Vorgehen bei der Datenauswertung dargestellt und

begründet. Die Beantwortung der zentralen Fragestellungen nach den schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen und den Kernproblemen von Schulentwicklung soll einen Beitrag zur Anreicherung und Ausdifferenzierung der theoriegeleiteten Verknüpfung von Wissensmanagement und Schulentwicklung leisten. Zudem hat der empirische Teil im Rahmen der Gesamtarbeit das Ziel, durch Konkretisierung das Abstraktionsniveau der Thematisierung von Wissensmanagement in der Schulentwicklung zu senken, weshalb die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen in illustrativer Form erfolgen soll.

Aus vier Gymnasien in Schleswig-Holstein wurden insgesamt 13 Personen, davon neun Lehrkräfte und vier Schulleiter, als Interviewpartner gewonnen. Infolge des Untersuchungsziels, des Forschungsgegenstandes sowie der verfolgten Fragestellungen wurde als zentrales Instrument der Datenerhebung ein leitfadengestütztes, thematisch strukturiertes Experteninterview durchgeführt. Bei der Auswertung des Experteninterviews stand der interviewübergreifende thematische Vergleich im Zentrum, der dazu diente, die überindividuell-gemeinsamen Wissensbestände der Experten respektive der Lehrkräfte und Schulleiter hinsichtlich schultypischer Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen sowie schulentwicklungsbezogener Probleme herauszuarbeiten. Die so gewonnenen empirischen Befunde wurden im Anschluss auf die theoretischen Diskurse bezogen, auf die für eine Verknüpfung von Wissensmanagement und Schulentwicklung im theoretischen Teil der Arbeit zurückgegriffen wurde.

7 Darstellung und Interpretation der empirischen Befunde

In diesem Kapitel werden nach einer einführenden Erläuterung der Darstellungsform und -reihenfolge die Ergebnisse der vorliegenden explorativen Untersuchung dargelegt und interpretiert. Eine Vorstellung der Interviewten hat bereits in Kapitel 6.1.2 stattgefunden.

Darstellungsform der empirischen Befunde

Der illustrativen und konkretisierenden Funktion, die der empirischen Exploration im Kontext des Gesamtvorhabens im Blick auf die Thematisierung von Wissensmanagement in der Schule bzw. Schulentwicklung zukommt, soll durch die Form der Ergebnisdarstellung entsprochen werden. Dementsprechend werden die im Folgenden dargelegten Befunde jeweils mit Zitaten, die typische Äußerungen der interviewten Akteure wiedergeben, unterfüttert und illustriert. Eine nach Schulleitungen und Lehrkräften differenzierte Darstellung der Befunde erfolgt nur in den Fällen, in denen sich Unterschiede in den organisationsinternen Positionen der Interviewten auch in Differenzen in Bezug auf die themenbezogenen getroffenen Aussagen niederschlugen. Gleiches gilt im Blick auf eine nach erfahrenen und jungen Lehrkräften oder Lehrkräften mit und ohne Zusatzfunktionen differenzierte Darstellung.²⁰² Da bei der Auswertung der Befunde die Relevanzsetzungen der Interviewten nicht nur darüber ermittelt wurden, wie eingehend entsprechende Beschreibungen ausfielen (bemessen an Ausführlichkeit, Betonung und wiederholten Verweisen), sondern auch die Häufigkeit des interviewübergreifenden Vorkommens bestimmter Angaben, Aspekte und Themen in Rechnung gestellt wurde, werden die Vorkommenshäufigkeiten in der Darstellung der Befunde entsprechend dokumentiert (durch in Klammern gesetzte Zahlenangaben).

Systematik bzw. Reihenfolge der Darstellung der empirischen Befunde

Im Rahmen der Diskussion der Untersuchungsergebnisse erfolgt eine Rückbindung der empirischen Befunde an die Erträge der theoriegeleiteten Verknüpfung von Wissensmanagement und Schulentwicklung. Um diese systematisch vollziehen zu können, wurden die Befunde innerhalb des systemtheoretischen Schemas der Organisationsdimensionen, das im theoretischen Teil der Arbeit den konzeptionellen Rahmen zur Systematisierung der theoretischen Erträge bildete, verortet. Die jeweilige Zuordnung der Befunde zu bestimmten Systemdimensionen (Bereichen und Aktivitäten der Organisation Schule) bemaß sich daran, in welchem

²⁰² In den Fällen, in denen von „Akteuren“ die Rede ist, handelt es sich um Befunde, die auf Aussagen basieren, die sowohl von Schulleitungen als auch von (erfahrenen und jungen) Lehrkräften getroffen wurden. Basieren die Befunde ausschließlich auf Aussagen, die auf Seiten der Schulleiter oder der Lehrkräfte getroffen wurden, so wird dies mit den entsprechenden Bezeichnungen im Text oder in der jeweiligen Überschrift kenntlich gemacht, z.B. durch die Überschrift „Gewinnbringende Austauschformen aus Sicht der Lehrkräfte“.

Bereich bzw. in welcher Dimension die Befunde ihre primäre Relevanz entfalten. So wurden beispielsweise Befunde, die sich auf wissensmanagementrelevante Aspekte im Bereich der Personalentwicklung beziehen, wie die Organisation von Fortbildung oder die Einführung neuer Mitglieder, der Ressourcendimension zugewiesen, da diese den Bereich der Kernkompetenzen, die durch Organisationsmitglieder zu erwerben und fortzuentwickeln sind, repräsentiert. Befunde zur unterrichtsbezogenen Wissens- und Informationspraxis wie beispielsweise dominante Arbeitsformen bei der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung oder der Austausch von Unterrichtsmaterialien wurden in der Prozessdimension verortet, da diese die Arbeitsprozesse, im Falle der Schule also vor allem die Unterrichtsprozesse, repräsentiert. Die nachstehende Tabelle 24 gibt einen Überblick über die im Folgenden entlang der Systemdimensionen referierten empirischen Befunde zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen:

Systemdimensionen der Schule (Organisationsbereiche und -aktivitäten)	Empirische Befunde (schultypischer Umgang mit Daten, Informationen, Wissen)
<i>Grenzdimension</i> (Beziehungsdynamik zwischen System (Mitgliedern) und relevanten Umwelten)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Austausch mit relevanten Umwelten ▪ Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen aus der Umwelt ▪ Umgang mit externer Beobachtung und Feedback
<i>Ressourcendimension</i> (Kernkompetenzen als Basis der Leistungsgenerierung)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umgang mit Einstieg und Abgang von Personal ▪ Umgang mit personaler Wissensgenerierung
<i>Strukturdimension</i> (Rollen, Regeln und Verantwortlichkeiten)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulinterne Kommunikationsstrukturen ▪ Umgang mit schulentwicklungsbezogenen Informations- und Erfahrungsbeständen ▪ Technologische Kommunikationsinfrastrukturen
<i>Prozessdimension</i> (Arbeitsprozesse zur Generierung organisationsspezifischer Leistungen)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitsprozessbezogene Informationsbeschaffung ▪ Unterrichtsbezogener Austausch ▪ Unterrichtsbezogene Wissensgenerierung
<i>Reflexionsdimension</i> (Ziele und Prioritäten)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung ▪ Barrieren systematischer Reflexion und Bilanzierung

Tab. 24: Übersicht über die thematischen Bezugspunkte der in den Systemdimensionen verorteten empirischen Befunde zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen

Obgleich sich auch die Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung hinsichtlich ihres Ursprungs einzelnen Systemdimensionen zuweisen lassen, werden sie zunächst in der Gesamtschau wiedergegeben und zwar im Anschluss an die Darstellung der Befunde zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen, die – wie oben beschrieben – von vornherein entlang der Systemdimensionen erfolgt. Die getrennte Darstellung ist dem

Umstand geschuldet, dass sich die zuerst dargelegten Befunde auf die Beantwortung der ersten forschungsleitenden Frage und die danach referierten Ergebnisse auf die Beantwortung der zweiten forschungsleitenden Frage beziehen. Zudem wurden die Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung zwar zu Zwecken ihrer Einbindung in theoretische Diskurse auch den Systemdimensionen zugewiesen, innerhalb derer sie primär begründet liegen, jedoch richtet sich die Reihenfolge ihrer Darstellung im Folgenden – im Gegensatz zu den Befunden zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen – *nicht* nach dem Schema der Organisationsdimensionen, sondern bildet die Gewichtung der Probleme durch die interviewten Akteure ab. Das heißt, den Relevanzsetzungen der Akteure wird durch die Reihenfolge der Darlegung von Kernproblemen der Schulentwicklung im Sinne einer Rangfolge Rechnung getragen.

Die zu Zwecken der Einbindung in theoretische Diskurse im Rahmen der Diskussion vorgenommene Zuordnung der schulentwicklungsproblembezogenen Befunde zu den Systemdimensionen lässt sich wie folgt beschreiben: Die identifizierten Kernprobleme von Schulentwicklung wurden jeweils der Systemdimension zugewiesen, in der sie primär begründet liegen. Das bedeutet nicht, dass sie ausschließlich in der Dimension zum Tragen kommen, in der ihr Ursprung liegt. Beispielsweise wurde das Kernproblem „Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft“ der Prozessdimension zugeordnet, da mit dieser die Zeitdimension der Schulorganisation angesprochen ist und sie die organisationsspezifischen Geschäfts- bzw. Arbeitsprozesse repräsentiert. Das Problem des Zeitmangels hat dabei nicht nur Auswirkungen auf Entwicklungen, die im Rahmen von Schulentwicklung in der Prozessdimension angestrebt werden, das heißt auf Unterrichtsentwicklungsinitiativen. Zeitmangel als Kernproblem von Schulentwicklung wirkt sich beispielsweise als Motiv für die Vernachlässigung von Fortbildung auch auf die Entwicklung der Ressourcendimension aus oder auf die Reflexionsdimension in der Gestalt, dass systematischen Reflexionsinitiativen aufgrund von Zeitmangel nicht nachgegangen werden kann. Die vorgenommene Zuordnung verweist demnach nicht darauf, wo die identifizierten Kernprobleme von Schulentwicklung zum Tragen kommen, sondern darauf, in welcher Dimension sie primär begründet liegen. Die nachstehende Tabelle 25 gibt einen Überblick über die in den Systemdimensionen verorteten empirischen Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung, die im Anschluss an die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen referiert und diskutiert werden:

Systemdimensionen der Schule (Organisationsbereiche und -aktivitäten)	Empirische Befunde (Kernprobleme von Schulentwicklung)
Grenzdimension (Beziehungsdynamik zwischen System (Mitgliedern) und relevanten Umwelten)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mangel an Vertrauen ▪ Mangel an Kontinuität ▪ Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr
Ressourcendimension (Kernkompetenzen als Basis der Leistungsgenerierung)	
Strukturdimension (Rollen, Regeln und Verantwortlichkeiten)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abhängigkeit von freiwilligem Engagement ▪ Beharrungstendenz tradierter Strukturen ▪ Probleme kollektiver Verständigung ▪ Mangel an Verbindlichkeit
Prozessdimension (Arbeitsprozesse zur Generierung organisationspezifischer Leistungen)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft
Reflexionsdimension (Ziele und Prioritäten)	

Tab. 25: Übersicht über empirische Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung in den Systemdimensionen

7.1 Befunde in der Grenzdimension

Gegenstand dieses Abschnitts der Ergebnisdarstellung und -interpretation sind Befunde zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen, die in der Organisationsdimension der Grenzbildung ihre primäre Relevanz entfalten und dementsprechend in dieser anzusiedeln sind. Die Dimension repräsentiert die Umweltbeziehungen des Organisationssystems Schule. Demnach sind hier diejenigen Befunde zu verorten, die sich auf den grenzüberschreitenden Austausch und den internen Umgang (Rezeption, Verarbeitung) mit schulbezogenen Informationen aus der Umwelt beziehen. Die nachstehende Tabelle 26 gibt einen Überblick über die thematischen Bezugspunkte der in diesem Abschnitt behandelten Ergebnisse:

Empirische Befunde in der Grenzdimension
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Austausch mit relevanten Umwelten: <ul style="list-style-type: none"> - zwischen Lehrkräften und Schülern - zwischen Lehrkräften und Eltern - mit anderen Schulen - mit externen (Kooperations-) Partnern ▪ Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen aus der Umwelt: <ul style="list-style-type: none"> - von politisch-administrativer Ebene - aus Forschung und Wissenschaft ▪ Umgang mit externer Beobachtung und Feedback: <ul style="list-style-type: none"> - im Rahmen von externer Evaluation - im Rahmen von zentralen Lernstandserhebungen

Tab. 26: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Grenzdimension

7.1.1 Außerunterrichtlicher Austausch zwischen Lehrkräften und Schülern

Außerhalb des Unterrichts erfolgt der Austausch zwischen Schülern und Lehrkräften nach Aussagen der Akteure primär zwischen Einzellehrkraft und Schüler(n) (9). Praktizierte Austauschforen und -formen zwischen Lehrkräften und Schülern bilden nach Angaben der Akteure:

- Aktivitäten/Veranstaltungen (z.B. Schul-, Sportfest, Projektwoche, Fahrten) (4),
- AGs im Rahmen der offenen Ganztagschule (von Lehrkräften geleitet) (3),
- Kurstreffen/Klassenfeiern (3),
- Schulmensa (3),
- E-Mail (3),
- Pausenaufsicht (2),
- Schulkonferenz (1) und
- Schulprogrammarbeit (1).

In weiteren Aussagen zum außerunterrichtlichen Austausch zwischen Lehrkräften und Schülern zeigt sich, dass dieser seine Relevanz aus Sicht der Akteure vor allem dadurch erhält, dass sich im Rahmen der mehrfach angeführten Kontaktformen (siehe Aufzählung oben) die Möglichkeit bietet, private bzw. persönlichere Informationen über Schüler zu gewinnen, was sich positiv auf die Lehrkraft-Schüler-Beziehung auswirkt (7).

„Wir haben dann in erster Linie so diese Arbeitsgemeinschaftsbereiche, die ja ganz oft auf ganz anderen Ebenen zusammenarbeiten als jetzt im Unterricht, das ist völlig klar. Da gibt es ganz häufig einen sehr intensiven Austausch zwischen und auch persönlichen Austausch zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, manchmal sind da auch Eltern mit dabei. Da lernt man sich anders kennen, das geht man ganz anders miteinander um, das ist unwahrscheinlich wichtig und, und gut für diese Schule hier“ (B1: Z. 360-365).

„Wichtig finde ich auch immer, wären Pausenaufsichten, da kommt man auch immer zu, ins Gespräch, auch manchmal privatere Gespräche, so dass man, der Kontakt dann ein bisschen wachsen kann. Wann noch? – Schulveranstaltungen hin gehen ist auch immer ganz toll, wenn man dann Theater und so weiter sieht“ (B9: Z. 586-589).

„Also die Mensa ist ja gut geworden und ist auch ein ganz toller Ort der Kommunikation zwischen, zwischen den Schüler Lehrern, also es ist wirklich ein einziges Kommunizieren da“ (B12: Z. 1047-1049).

Diese Relevanzsetzung mag eine Erklärung dafür liefern, weshalb Gremien, innerhalb derer der schulbezogene Austausch bzw. die Mitwirkung von Schülern an der Schulgestaltung im Vordergrund steht (Schulkonferenz, Schulprogrammarbeit), nur einmalig genannt werden.

7.1.2 Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften

In der Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern dominiert nach Aussagen der Akteure der schülerbezogene Austausch in der Konstellation Einzellehrkraft-Eltern, der anlässlich von

Vorfällen, Auffälligkeiten oder Problemen mit bzw. von Schülern auf Initiative der Lehrkraft oder der Eltern im Rahmen von telefonischen oder persönlichen Gesprächen vor Ort praktiziert wird (7).

„Normalerweise ist es so, dass die Eltern, entweder die Eltern anrufen oder ich selber rufe an, weil, entweder von meinem Fachlichen her oder es ist, ich bin Klassenlehrer sowieso oder ich, mir fällt in meinem Fach irgendwas aus, eh auf (...). Dann tritt meistens die Klassenlehrerin, der Klassenlehrer in Aktion und ruft dann bei den Eltern an und sagt: 'Sagen Sie mal, wir haben uns da, wir machen uns da Sorgen', so“ (B3: Z. 607-616).

Des Weiteren führen die Akteure praktizierte Möglichkeiten des Austauschs mit Eltern an, die sich in schüler- und/oder klassenbezogene Austauschformate und schulgebundene Austauschforen kategorisieren lassen: Der schüler- und/oder klassenbezogene Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern erfolgt nach Angaben der Akteure über:

- Elternsprechtage (4),
- Elternabende (3),
- Ranzenpost (über Schüler vermittelte schriftliche Mitteilungen) (3),
- Gespräche zwischen Lehrkraft und Elternvertretern einer Klasse (1),
- Elternbriefe (1) und
- E-Mail (1).

Von den Akteuren angeführte schulgebundene Foren, die die Möglichkeit des Austauschs zwischen Eltern und Lehrkräften bieten, sind:

- Arbeitsgemeinschaften/-kreise/Ausschüsse (5),
- Veranstaltungen/Aktionen (z.B. Feste, Aufführungen) (4),
- Schulkonferenz (2) und
- Schulprogrammarbeit (2).

Der Tenor der weiterführenden Aussagen der Akteure zum Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften lautet: Zusammenarbeit mit und Engagement von Eltern gerne, aber es hat Grenzen (nicht zu eng, nicht oft, nicht zu weitreichend in seinem Einfluss). So wird einerseits schulbezogenes elterliches Engagement in Form der Mitarbeit an Festen, Aktionen, Fahrten, AG-Angeboten im Rahmen der offenen Ganztagschule und Ähnlichem von den Akteuren explizit begrüßt (5). Andererseits wird die auf Seiten der Eltern verzeichnete Tendenz, zunehmend mehr Einblick und Mitsprache im Hinblick auf die pädagogische und fachliche Gestaltung der Schulpraxis einzufordern, als nicht begrüßenswert erachtet. Vielmehr wird schulbezogenes elterliches Engagement, das den Bereich der pädagogischen und fachlichen Arbeit tangiert, von Lehrkräften oft als übergriffige Einmischung empfunden und als Zeichen mangelnden Vertrauens in die schulische Arbeit und mangelnder Anerkennung ihres professionellen Wissens und Könnens interpretiert (4).

„Transparent wollen wir auch sein, aber es hat Grenzen. Also so ein gewisses, da denke ich auch, ich habe ja nicht umsonst meine Fächer studiert und Referendariat gemacht bei wiederum anderen, die auch davon Ahnung haben, um hinterher von Eltern, die, wir hatten dieses Beispiel – das ist jetzt sehr zynisch – eine Kosmetikerin hat versucht, uns zu erklären, wie man Unterricht macht oder was das Pädagogische (...) (lacht). Ich glaube das, also, das spricht auch für sich. Das kann ich so nicht, wirklich nicht ernst nehmen, so“ (B4: Z. 1073-1079).

„Schulzeltlager wird organisiert von zwei Lehrkräfte und, und auch vom Elternbeirat (...). Und da ist es dann wieder gut, wenn man engagierte Eltern hat. Ich habe nichts gegen engagierte Eltern, aber ich finde, wenn ich so Sprüche höre wie: 'Ja, wir schicken unser Kind an die Schule A, weil man da mit dem, mit dem Elternbeirat so viel mitbestimmen kann', dann weiß ich nicht, ob das die richtige Motivation für die Schulwahl ist. Wenn ich als Eltern davon ausgehe, dass ich überall mitmischen muss. Wenn ich zum Arzt gehe, dann rede ich dem auch nicht dauernd rein oder wenn ich zum Anwalt gehe, dann sage ich auch: 'Machen Sie mal, Sie haben das studiert'. Aber Schule ist, ist irgendwie so, so was, da kann jeder mitreden oder meint, jeder mitreden zu können, weil schließlich war jeder selber Mal mindestens acht Jahre dort. Und das ist immer so ein, so ein Balanceakt, ne“ (B7: Z. 453-466).

„Wenn es nicht zu oft ist, finde ich es ganz nett, weil wir ja doch zum Teil die gleichen Interessen vertreten, zum Teil aber auch nicht, das darf man nicht vergessen. Wir haben schon noch irgendwie andere Funktionen, ne (...). Ganz einfach, wo es um die Zensuren geht und um das eigene Kind, ganz eindeutig. Manchmal allerdings, aber ne, da sind wir eher einer Meinung, wenn es um Stundenausfälle geht, viele Erkrankungen und manchmal vielleicht auch, wenn es um einzelne Lehrkräfte geht, bei denen es Probleme gibt. Aber dann geht das manchmal so ein bisschen gegeneinander und weil wir das einfach anders sehen. Wir wissen ja auch manchmal, was für, was für Belastungen wir haben oder wie eine Klasse ist oder wie auch bestimmte Dinge zustande kommen. Das ist, glaube ich, vorwiegend das Subjektive, was da mit reinspielt. Aber so im Großen und Ganzen habe ich das Gefühl, dass hier relativ enger Kontakt zwischen Elternschaft und Lehrkräften ist, der manchmal auch lästig ist. Manchmal ist mir das zu nahe und zu viel, ne. Muss man mal so sagen (lacht)“ (B2: Z. 621-623).

7.1.3 Interschulischer Austausch

Die regelmäßig und am intensivsten praktizierte Form des schulübergreifenden Austauschs stellt den Aussagen der Schulleiter zufolge der interschulische Austausch auf der Ebene von Schulleitungen dar (4). Austauschbeziehungen zwischen Schulen werden dabei vorwiegend in Form informeller Kontaktpflege unter Schulleitern von Schulen derselben Schulart, die sich in räumlicher Nähe zueinander befinden, gepflegt (3). Schulleiter nennen Kollegen anderer Schulen unter anderem als zentrale externe Ansprechpartner (3) und präferierte Informationsquelle (3), wenn es um die Beschaffung von Informationen zur Bewältigung ihres Alltagsgeschäfts geht.

„Zu erwähnen ist natürlich die Tatsache, dass ich in ständigem Informationsaustausch mit anderen Gymnasialleitern bin hier in der Umgebung, weil ich mit denen nicht nur beruflich, sondern auch privat schon lange bekannt bin und wir auch in anderen Gremien wiederum zusammen arbeiten (...). Also es gibt eine ganze Reihe auch von, von sehr direkten Drähten woanders hin. Das heißt, wenn es spezielle Schulleiterprobleme gibt oder Fragen, die ich habe, dann hänge ich mich einfach ans Telefon und habe in zehn Minuten eine Antwort“ (B5: Z. 406-416).

Im Einzelnen erfolgt der Austausch zwischen Schulen auf der Ebene von Schulleitungen nach Angaben der Schulleiter im Rahmen von:

- informellen (telefonischen/persönlichen) Einzelgesprächen zwischen Schulleitern (3),
- offiziellen Dienstversammlungen der Gymnasialschulleiter des Landes (3),
- Arbeitskreisen der Gymnasialschulleiter auf lokaler Ebene (2),
- inoffiziellen Supervisionsgruppentreffen von Schulleitern (2).

In der Bezugnahme auf die Praxis des Austauschs unter Schulleitern werden insbesondere die informellen Gespräche und inoffiziellen Treffen in ihrer Bedeutung für den Umgang mit bildungspolitischen Anforderungen und für die praxisadäquate Umsetzung von ministeriellen Vorgaben (Erlasse, Verordnungen) betont (3).

„Ich bin noch in so einer, Arbeitsgruppe nennen wir das, das ist aber auch so eine Art Supervisorengruppe der Schulleiter. Wir sind sechzehn Schulleiter, die sich regelmäßig treffen, wo wir einfach nur das, die Schule und Schulpolitik widerspiegeln und einfach kontrovers darüber reden, was jeder, wie jeder es einordnet, wie jeder es wichtet für sich und das ist mir schon eine große Hilfe. Das ist völlig inoffiziell, aber ein sehr wichtiges Gremium“ (B6: Z. 164-169).

„Man diskutiert Neuerungen oder Anforderungen an Schule. Also beispielsweise die, ganz konkret meinerwegen die Frage: Wie können im Rahmen der, der, eines, des neuen Oberstufenlasses – oder das, sage ich mal, ist jetzt der, der, der jüngst zurückliegende Oberstufenlass – wie gehen wir mit der Frage einer Wahlmöglichkeit in den Fächern Musik und Kunst um? Was, welchen Spielraum haben wir da eigentlich? Haben wir überhaupt einen Spielraum? und so weiter. Das kann ich das Ministerium nicht fragen, denn dann weiß ich, welche Antwort ich kriege. Aber wenn ich die Kollegen frage, dann komme ich, kommen wir manchmal auf andere Gedanken und dann sehen wir plötzlich Möglichkeiten, die praxisnah, realistisch und umsetzbar sind, das ist natürlich wichtig“ (B5: Z. 448-457).

Zentrale Aspekte und Erträge des als eng, vertrauensvoll, unkompliziert und überwiegend offen beschriebenen Kontakts unter Schulleitern bilden ihren Aussagen zufolge:

- der Abgleich, wo man mit der Schule steht durch Einblick in die Praxis anderer (3),
- die gemeinsame Auslotung von Spielräumen bei der Umsetzung ministerieller Vorgaben (2),
- der Abgleich in Bezug auf die Einordnung und Gewichtung ministerieller Vorgaben (2),
- die Übernahme von Ideen und Lösungen aus anderen Schulen (2),
- die Kooperation und Abstimmung bei gemeinsamen Betroffenheiten (1),
- die Thematisierung von Schulrealität jenseits von Gerüchten und öffentlicher Darstellung (1),
- das Lernen am Führungsverhalten anderer Schulleiter (1),
- die Entlastung durch das Erkennen und gemeinsame Bearbeiten geteilter Probleme (1).

Einschränkungen hinsichtlich der Offenheit des interschulischen Austauschs werden auf Seiten der Schulleiter nur in Zeiten von Schülermangel zwischen Schulen verzeichnet, die auf-

grund ihrer Lage um eine identische Schülerklientel konkurrieren und dabei Alleinstellungsmerkmale für sich beanspruchen (2).

„Man weiß ja, wo bestimmte Spezialitäten und bestimmte Schwerpunkte von Schulen liegen. Und dann ruft man den entsprechenden eben an. Oder wenn man ihn beim nächsten Treffen trifft, fragt man ihn und spricht ihn darauf an. Das geht eigentlich ganz gut mit Ausnahme, was bestimmte Dinge betrifft (...), wo man sich einfach nicht in die Karten gucken lassen möchte, ne (...). Es gibt da schon in den, zwischen eine gewisse Konkurrenzsituation in den, zwischen, zum Beispiel hier, zwischen den drei Schulen, Schule A, Schule Y, Schule D. Wir sind so auf, wir liegen hier auf einer Einflugschiene, was Schulbusse betrifft. Und es wurde immer um teilweise identische Schülerklientel geworben. In diesem Jahr ist es Gott sei Dank so, dass alle drei Schulen im Überfluss voll sind und keiner dem anderen irgendwie etwas neidet“ (B5: Z. 593-608).

Interschulischer Austausch auf der Ebene von Kollegien bzw. Lehrkräften scheint auf Basis der Befunde weitaus weniger etabliert zu sein: Auf Seiten der jungen Lehrkräfte wird von der Einbindung in Referendarnetzwerke als institutionalisierte Form des Austauschs zwischen Schulen berichtet, durch die sich im Rahmen der Ausbildung die Möglichkeit des Einblicks in die Praxis anderer Schulen bietet (2). Auf Seiten der erfahrenen Lehrkräfte wird nur in einem Fall die Teilnahme an einem Fachschaftsvorsitzendennetzwerk auf Landesebene angeführt (1).

7.1.4 Austausch mit externen Partnern

Neben dem schulübergreifenden Austausch in der Form interschulischer Beziehungen pflegen sämtliche der befragten Schulen (laut Selbstauskunft auf den Schulhomepages) auch Kooperationsbeziehungen mit anderen externen Partnern wie Universitäten, Fachhochschulen, Vereinen, Wirtschaftsbetrieben, Gemeinden, Jugendhilfe und Polizei. Hinsichtlich der Initiierung und Pflege von Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern berichten die Akteure, dass diese primär vom Engagement einzelner Lehrkräfte abhängig sind (8).

„Das ist lebt davon, ist abhängig, dass die entsprechenden Lehrkräfte sagen: 'So, wir wollen das und wir machen das', das ist ja doch auch manchmal ein bisschen mit einem Aufwand und ein bisschen mit Mühe verbunden“ (B1: Z. 548-550).

„Ja, das sind, das ist dieser eine Kollege eigentlich in der Hauptsache, der den Kontakt hält.“ (B10: Z. 510-511)

Auf Seiten der Lehrkräfte wird darauf verwiesen, dass die Last des Kooperationsaufwands dementsprechend meist auf den Schultern einzelner Kollegen liegt (4).

„Also da gibt es schon Kontakte, aber das sind dann auch spezielle Kollegen, die sich dann mit den, ich sage mal, mit den Koordinatoren dort vor Ort auseinandersetzen“ (B12: Z. 912-914).

„Und also es gibt da wirklich einige Kollegen, die sehr engagiert sind und sehr viel Zeit in solche Dinge investieren und wenig Ermäßigung eigentlich im Grunde dafür bekommen. Und ja, wo viele im Kollegium auch, glaube ich, gar nicht wissen, wie viel Zeit da eigentlich dahinter steckt. Also ich weiß das auch von einigen eigentlich nicht, was, was, was sie da an Zeit da investieren“ (B13: Z. 621-625).

Da Kooperationen weniger systematisch und institutionalisiert als einzelinitiativ betrieben werden, sind Lehrkräfte, die selbst nicht im unmittelbaren Austausch mit externen Partner stehen, nach Aussagen der Akteure gar nicht oder wenig und ggf. primär durch informellen Austausch über Inhalte und Praxis der Kooperationen informiert (5).

„Ja, es ist auch, also meistens macht das der Kollege, die Kollegin, die dieses Projekt betreuen (...). Da pflegen die den Kontakt, das kriegen wir dann so mit, so als Kollegen. Sodass also jetzt, es gibt jetzt keine feste Einrichtung, die regelmäßig stattfindet (...), sondern das geht meistens über die Kollegen“ (B3: Z. 779-791).

„Nein, nicht, dass ich wüsste. Also es kann sein, dass da die Mathematiker irgendetwas machen oder die Naturwissenschaft, aber es ist nichts, was uns insgesamt auch bekannt ist, also mir jedenfalls nicht, ich glaube nicht, nein“ (B2: Z. 633-635).

Zudem verweisen einige Lehrkräfte darauf, dass die Fortsetzung von Kooperationsbeziehungen beim Abgang von Kollegen nicht durch verbindliche Übergaberegungen oder Vorgaben seitens der Schulleitung gesichert, sondern wiederum abhängig davon ist, ob sich ein interessierter Kollege findet, der die Kontaktpflege übernimmt und aufrecht erhält (3).

„Das ist dann auch wieder mehr so dieses, dieser informelle Bereich, dass man sagt: 'Mensch, gib mir doch noch mal dieses oder jenes an Adressen, du hast doch bestimmte Sachen mal gemacht mit deinen Schülern, würde ich gerne übernehmen'“ (B10: Z. 389-391).

„Also da ist meines Wissens nichts von der Schulleitung, dass man sagt: 'Mensch, das soll auch weiter laufen, kümmer dich da mal drum' oder: 'Wollen wir das mal irgendwie ein bisschen transparenter halten, offener halten, dass jetzt da bestimmte Leute denn die Verantwortung übernehmen'. Das ist nur punktuell“ (B10: Z. 399-402).

7.1.5 Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer Ebene

Die Beziehung zwischen Schule und übergeordneter politisch-administrativer Ebene kann auf Basis der Befunde kaum als Austauschbeziehung charakterisiert werden. Vielmehr ist sie aus Sicht der Akteure durch einseitige Regulierung und nicht durch wechselseitige Verständigung geprägt: Hinsichtlich der schulinternen Rezeption bildungspolitischer Entscheidungen weist die Mehrzahl der Aussagen darauf hin, dass diese als Informationen wahrgenommen werden, die durch einseitige Eingabe, hohe Frequenz, geringe Halbwertszeit und Realitätsferne gekennzeichnet sind (9).

„Dann heißt es plötzlich irgendwie so, denn gibt es jetzt, Wiederholen, Sitzenbleiben gibt es auch nicht mehr, dann gibt es einen Mittleren Bildungsabschluss (...). Hier kommen ständig, ich bin mal gespannt, was als nächstes wieder kommt irgendwann, was wir wieder machen müssen oder möglichst noch zu vorgestern“ (B3: Z. 910-927).

Zudem erklären die Akteure, vielfach weder rechtzeitig noch ausreichend mit Informationen von ministerieller Ebene, die die eigene Arbeit betreffen, versorgt zu werden (8). Vielmehr

sehen sich Schulen abrupt und oft erst über die Zeitung mit bildungspolitischen Entscheidungen konfrontiert.

„Also, ich habe zum Beispiel diese Stundenerlass, also dieser, nicht Erlass, sondern die Stundenerhöhung von einer Stunde habe ich morgens in der Zeitung gelesen“ (B12: Z. 188-189).

„Und manche Informationen, die erreichen einen dann auch kaum. Also wenn das jetzt eine Schlagzeile ist, die in der Zeitung steht, O.K., das kriegen die meisten mit (...). Und da würde man sich auch eher wünschen: 'Hey, das ist doch für uns, dann schicke es doch auch an die Schulen und Sorge dafür, dass es da irgendwie bekannt gemacht wird'. Und das passiert eben auch nicht immer. Also diesen, diesen, diese Prozesse, die da ablaufen, auch teilweise im Hintergrund, die muss man schon so ein bisschen begleiten und suchen, wo die Quellen sind (...). Da ist man weit weg manchmal von den Dingen, die da passieren und die dann entsprechend auch entschlossen oder beschlossen wurden auch, ne, mh, ja“ (B11: Z. 674-684).

Auf diesem Hintergrund wird artikuliert, dass die beschriebene Form der Vermittlung dazu führt, dass sich insbesondere Lehrkräfte als Träger und Betroffene von Neuerungsanforderungen und Maßnahmen im Verhältnis zur politisch-administrativen Ebene nicht als ernst zu nehmende Gesprächspartner behandelt fühlen (5).

„Ansonsten finde ich das teilweise sehr verwunderlich wie, wie wenig wir informiert werden von Seiten des Ministeriums (...). Die Betroffenen erfahren das denn eben aus der Zeitung und nicht direkt vom Dienstherrn. Das sind solche Sachen, wo man, Mensch, wenigstens einen Tag vorher bitte, so. Nee, jetzt liest du es in der Zeitung und denkst: 'Aha, ja', genauso wie die Eltern, wie die Schüler. Das wirkt ein wenig respektlos auf, auf viele (...). Es geht ja darum, dass man die Kollegen ins Boot holt, dass man sie trotz der Mehrbelastung motiviert, dass man deren Leistung auch schätzt und, und, und (...). So könnte man zum Beispiel mit den Schülern gar nicht umgehen, wenn man das so setzt, ne“ (B10: Z. 642-662).

Zudem erklären einige Akteure, dass die mangelnde Verständigung zwischen der Ebene der Einzelschule und der politisch-administrativen Ebene im Vorwege von geplanten Veränderungen eine ungünstige Motivationsgrundlage für die verbindliche Umsetzung von Neuerungen bildet, da die Einsicht in deren Sinn und Nutzen vielfach ausbleibt (5).

„Wenn ich jemanden belaste, muss er gleichzeitig auch das Gefühl haben, dass es für ihn etwas bringt. Wenn das nicht der Fall ist, dann kann ich noch so tolle Ideen haben, erreiche ich ihn nicht (...). Dann hat er nichts davon und würde mich auch nicht unterstützen. Also diese Diskussionen finden immer wieder statt und werden immer schwerer, wenn die Politik dem nicht folgt, sondern die Politik setzt und setzt über Zeitung. Und man kriegt dann sozusagen immer über, das ist wie ein Keulenschlag, dass man aus der Zeitung erfährt, jetzt ist dies neu, jetzt ist das neu. Und dann ist das, was man mühsam erarbeitet wieder kaputt“ (B6: Z. 85-93).

7.1.6 Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen aus Wissenschaft und Forschung

Hinsichtlich der Beziehung zwischen Schule und Wissenschaft/Forschung weisen die Befunde darauf hin, dass diese eher schwach ausgeprägt ist. Zwar befinden sich unter den oben angeführten externen Partnern der Schulen auch Universitäten und Fachhochschulen, die Kon-

takte beziehen sich jedoch auf die Inanspruchnahme von Angeboten (Vorträge, Projekte, Schüleruniversität), die sich an Schüler richten. Von Austauschbeziehungen oder Kooperationen, im Rahmen derer sich für Schulleiter und Lehrkräfte Zugänge zu wissenschaftlichen Informationen (theoretischen Konzepten, empirischen Befunden) bieten, wird hingegen nicht berichtet. Vielmehr scheint der primäre Zugang zu schul- und unterrichtsbezogenen wissenschaftlichen Informationen die mediale Berichterstattung zu sein, die sich in der Hauptsache auf nationale und internationale Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA) bezieht. Denn in der Bezugnahme auf die Rezeption und Nutzung wissenschaftlicher Informationen referieren die Akteure primär auf die medial vermittelten Befunde der großen Leistungsvergleichsstudien, denen sie für ihre Praxis keinerlei impulsgebenden oder handlungsanleitenden Nutzen konzедieren (7).

„Und da sehe ich auch nicht den großen Nutzen eben aus den Gründen, die ich vorhin gesagt habe, dass man da einfach auch nicht, vergleichbar dann auch bundesweit. Ich meine, wo das alles irgendwie, die Bildungspolitik föderativ geregelt ist, ist das eh schon komisch, das über einen Kamm zu zehren immer“ (B12: Z. 942-945).

„Also, ich wüsste nicht, was davon mir persönlich in den letzten Jahren irgendwie weiter geholfen hätte“ (B7: 787-788).

„Es werden halt viel solche Tests gemacht, um festzustellen, was eigentlich fehlt, aber das, was dann fehlt, da wird dann wenig angeboten. Ja, also das ist natürlich so, also dass, dass ja gerade häufig in letzter Zeit dann mit Skandinavien dann zum Beispiel verglichen wird, wie toll das da alles ist und man versucht auch ja, diese Binnendifferenzierung dann reinzubringen. Aber letztendlich sind die Klassen super groß. Also ich habe neunundzwanzig Schüler und dann ist es, ja, kann, kann man es kaum umsetzen. Also und da kriegt man jetzt nicht Erleichterung großartig“ (B13: Z. 890-896).

Neben der Vermittlung durch Medien verweisen einige Lehrkräfte auf Fortbildungen (4), Fachliteratur (1) und das Referendariat (1) als Zugänge zu wissenschaftlichen Informationen, wobei auch hier hinsichtlich der Nützlichkeit einschränkende Aussagen dominieren. Die angeführten Einschränkungen beziehen sich vor allem darauf, dass den Lehrkräften eine angemessene Umsetzung theoretischer Konzepte und empirischer Befunde aufgrund der Rahmenbedingungen der Praxis vielfach kaum möglich erscheint (5).

„Ich meine Forschungsergebnisse, wie, wie, was weiß ich, eine bestimmte Methodik (...), einige Methoden funktionieren gut, da ist man dann dankbar über so eine Anregung. Und bei manchen, da fragt man sich dann, wie das funktionieren soll. Also das passt dann halt nicht zum Schulalltag, wenn irgendwelche Unterrichtseinheiten oder was weiß ich, vorgeschlagen sind, zwölf Doppelstunden oder sechs Doppelstunden, man hat aber nie eine Doppelstunde, also dann lässt sich das halt so nicht eins zu eins übernehmen, man muss halt einiges dann halt auf die Realität runter brechen“ (B9: Z. 784-791).

Zudem bedingt der Allgemeinheits- und Abstraktionsgrad nach Aussagen einiger Lehrkräfte, dass diese nicht unmittelbar anschlussfähig an die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis sind (3).

„Denn, um mal beim Beispiel zu bleiben, binnendifferenzierter Unterricht, da nützt es mir ja nichts, wenn ich von irgendwelchen theoretischen Konzepten irgendwas höre, wie man das prinzipiell macht (...). Das Wichtige ist, ich muss in meinem Fach gucken, wie kann ich es da umsetzen, und dann geht es ganz viel darum, um Unterrichtsmaterialien. Es geht eigentlich darum, dass man wirklich natürlich die, den Unterricht anders organisiert irgendwie so innerhalb der, der Lerngruppe, aber ich brauche ganz viel Material, so. Und wenn ich das aber nicht habe, dann muss ich mir das erstellen. Und wenn ich mir das selber erstellen muss, dann geht es nicht, dann ist einfach viel zu viel Arbeit“ (B11: Z. 635-643).

„Ja, das ist auch manchmal schwierig, also da geistern auch diverse Dinge immer wieder durch die Presse und, und auch vielleicht in der einschlägigen Literatur (...). Und dann überlegt man: 'Hm, liegt das an mir, dass ich das nicht so empfinde, bin ich vielleicht methodisch und didaktisch einfach nicht, nicht, nicht fit genug? Oder denkt er sich da gerade was Falsches aus?'. Also das sind schon manchmal so Dinge, wo man das Gefühl hat: 'Hm, nee, das, das, für meine Praxis scheint das nicht zu gelten“ (B11: Z. 691-698).

7.1.7 Umgang mit standardisierter Beobachtung und Feedback im Rahmen von externer Evaluation und Lernstandserhebungen

Die Befunde zum schulinternen Umgang mit standardisierter Beobachtung und Feedback im Rahmen von schulbezogener externer Evaluation und schülerleistungs- bzw. kompetenzbezogenen Vergleichsarbeiten lassen sich differenzieren in Ergebnisse, die die generelle Haltung der Akteure gegenüber externen Tests und Erhebungen widerspiegeln sowie in Ergebnisse, die sich zum einen auf konkrete Erfahrungen mit der Teilnahme an einem Verfahren der externen Evaluation (Externe Evaluation im Team = EVIT), das sämtliche der befragten Schulen durchlaufen haben und zum anderen auf den Umgang mit zentralen Vergleichsarbeiten (VERA) mittels derer der Leistungs- bzw. Kompetenzstand von Schülern erhoben wird, beziehen (zu EVIT und VERA siehe 6.1.2).

Generelle Haltung gegenüber externen Tests und Erhebungen

Hinsichtlich des schulinternen Umgangs mit standardisierter Beobachtung und Rückmeldung lässt das Gros der Aussagen der Akteure sowohl in Bezug auf schulbezogene als auch auf schülerleistungsbezogene externe Erhebungen (Evaluationen, Lernstandserhebungen, Leistungsvergleichsstudien) auf eine skeptische bis indifferente Haltung schließen (12). Dies illustrieren beispielsweise typische Antworten auf die Frage danach, wie innerhalb der Schule mit aus externen Erhebungen resultierenden Ergebnissen umgegangen wird:

„So gut wie gar nicht. Es wird zur Kenntnis genommen, man freut sich, dass man besser ist als der Schnitt so, letzte PISA-Ergebnisse, klopft sich auf die Schultern. Und wenn das nicht der Fall ist, sagt man: 'Naja, ist dann halt so'. Man findet schon irgendeine Begründung dafür, weshalb es denn hier nicht so gut läuft. Also das, das wird nicht sehr nachhaltig und sehr intensiv hinterfragt (...). Mir schwebt jetzt eine Fachschaft vor, Mathematik, die, für die ist das ganz wichtig und die nehmen freiwillig an jedem an jeder Leistungsstandserhebung teil. Aber

die meisten nehmen das als unnützes Übel und haken es irgendwie ab, so und das läuft auch so, bin ich ganz ehrlich“ (B1: Z. 743-751).

„Ich weiß aber auch, dass sie mit großer Zurückhaltung besprochen werden, weil die Aussagekraft auch der scheinbar bestkonzipierten Vergleichsarbeiten und Tests und Erhebungen höchst problematisch ist (...). Manches an Erhebungen halten wir für völlig unsinnig“ (B5: Z. 648-651).

Sowohl Schulleiter als auch Lehrkräfte äußern Zweifel an der Aussagekraft von Ergebnissen standardisierter Beobachtung (itembasierte Qualitäts- und Leistungsmessung). Die artikulierten Vorbehalte bestehen insbesondere darin, dass die durch standardisierte Messungen unterstellte Vergleichbarkeit von Klassen und Schulen bezweifelt wird: Vergleiche werden aufgrund der Einzigartigkeit, die die Akteure sowohl für einzelne Klassen als auch für Schulen insgesamt geltend machen, für nur begrenzt möglich erachtet und in Bezug auf nationale und internationale Leistungsvergleichsstudien aufgrund der divergierenden Rahmenbedingungen zwischen den (Bundes-) Ländern für regelrecht unzulässig befunden (5).

„Also häufig bei diesen ganz allgemeinen Statistiken ist es halt schwierig, ne, dass das, dass das dann wirklich zu der persönlichen Schule passt. Oder man, man sieht dann auch, dass halt, wenn so sehr allgemeine Studien sind, PISA zum Beispiel, dass, dass dort auch Vergleiche gezogen, heran gezogen werden, die halt nicht funktionieren. Also das, das sieht man halt auch und dann wiederum, nimmt man das dann diesbezüglich nicht ganz so ernst, weil das dann halt ja nicht passt einfach“ (B9: Z. 717-722).

Zudem wird die Aussagekraft von Ergebnissen standardisierter Beobachtung insbesondere unter Bezugnahme auf Erfahrungen mit zentralen Vergleichsarbeiten (VERA) mit Verweis auf die Manipulierbarkeit der Erhebungssituation durch gezielte Vorbereitung und Abweichung von den Vorgaben zur Testdurchführung in Zweifel gezogen (3).

„Also, ich sage jetzt mal als Beispiel, natürlich, das wissen wir auch und das kommt natürlich dann auch in solchen Gesprächsrunden wie mit den anderen Schulleitern zum Beispiel dann auf den Tisch, dass die natürlich auch wissen, dass sie eine Kollegin oder einen Kollegen irgendwo haben, der seine und beziehungsweise ihre Klasse dann doch vorbereitet hat auf einen Test, der eigentlich unvorbereitet geschrieben werden sollte und Dinge geübt hat oder nicht geübt hat. Und dann kommen natürlich auch völlig unterschiedliche Ergebnisse raus und man fragt sich natürlich: 'Wie aussagekräftig ist das denn eigentlich?', ne“ (B5: Z. 804-811).

„Ja, ich finde es sowieso Schwachsinn, so ein Test, weil, wir können vorher mit den Schülern üben, so, und das machen, ich sage mal, engagierte Lehrer, machen das natürlich: 'Oh, oh, meine Klasse soll ja gut da stehen'. Ich habe natürlich auch mit meiner Klasse geübt letztes Jahr. Dann mussten wir uns zeitlich genau an den zeitlichen Rahmen halten, das ist ja vorgegeben, die sollen exakt sechzig Minuten oder, ich weiß nicht mehr, fünfundvierzig, ich weiß nicht, es gibt jedenfalls eine Zeitvorgabe, dann ist Schluss und wer da nicht fertig ist, der macht das Heft zu. Ich habe mich da so total genau dran gehalten, andere Kollegen erzählten: 'Ja, ach, ich habe die ja noch zehn Minuten ausschreiben lassen'. Ja, dann ist es ja schon überhaupt nicht mehr (...), so und dann habe ich schon gedacht: 'Ach, wenn das schon so läuft'. Und dann haben wir vorher geübt, genau auf diese Fragen hin geübt, ist auch verfälscht. Also für mich ist so was nicht sehr aussagekräftig“ (B12: Z. 834-848).

Darüber hinaus wird unter Bezugnahme auf schulbezogene Evaluationen und Schülerleistungstests die Messbarkeit von Schulqualität an sich in Frage gestellt, weil aus Sicht der Ak-

teure mit den angeführten Verfahren eine Reduktion der Schulrealität einhergeht, die der Komplexität des Gesamtzusammenhangs nicht gerecht wird, sondern lediglich Ausschnitte oder Momentaufnahmen liefert (3).

„Wir sehen das zum Teil durchaus kritisch, weil wir einfach feststellen, das sind Zahlen. Und man weiß ganz genau, dass man mit Zahlen auch ganz viel manipulieren kann und der Alltag sieht einfach anders aus. Also wir sind nicht so ganz glücklich darüber, als es jetzt um VERA die ersten Male sozusagen ging. Diese Vergleichsarbeiten, von denen ich vorher sprach, die waren ja schulintern und VERA soll denn eben auch ins Netz gestellt werden. Und so ein Ranking von Schulen finden wir ganz problematisch, nicht weil wir Angst haben – das spielt natürlich auch eine Rolle, weiter unten zu sein – sondern weil man das gar nicht alles erfassen kann“ (B2: Z. 854-860).

„Und ich denke auch dieses Von-außen-drauf-Gucken gut und schön, aber dann reicht nicht zwei Tage (...). Das, die, diese Momentaufnahmen bringen gar nichts und insofern nimmt das auch von uns keiner wirklich so ernst wie das vielleicht von den Leuten, die es durchführen, gerne ernst genommen werden sollte, ne. Also damit gehen wir gar nicht um, ne, ist mein Eindruck“ (B7: Z. 639-640).

Hinsichtlich der Messung von Schul- und Unterrichtsqualität führen einige Akteure an, interne, nicht standardisierte Formen des Feedbacks gegenüber externen Erhebungen zur Erfassung der Binnenrealität von Schule für geeigneter zu erachten (5).

„Ich persönlich bin aber kein, kein besonderer Freund allzu, allzu umfangreicher statistischer Aussagen über die Qualität von Schule. Ich persönlich finde viel wichtiger, ja, den, den Austausch mit allen an Schule beteiligten, sprich Kollegen, Schüler, Eltern und wie die die Qualität von Schule erleben. Und sie beschreiben sie natürlich höchst individuell und nicht standardisiert. Aber daran kann ich für mich eher erkennen, ob wir eine gute Schule sind oder nicht“ (B5: Z. 723-728).

„Wenn ich darüber nachdenke, ist eigentlich da ein großes Defizit: uns fehlt als Lehrern, fehlt die Rückmeldung und die Rückkopplung zum Unterricht. Vielleicht nicht in der Form von EVIT und solchen Untersuchungen und von VERA, sondern vielleicht eher in Form von, weiß ich nicht, von solchen Gruppen, wo man sich gegenseitig irgendwie mal besucht im Unterricht und darüber austauscht so, so Feedbackgruppen oder so was, ne“ (B11: Z. 792-796).

Demgegenüber werden externe Tests und Erhebungen Aussagen auf Seiten der Lehrkräfte zufolge eher als heteronomer Eingriff denn als informative Unterstützung der Arbeitstätigkeit erlebt. Der mit ihrer Durchführung verbundene Aufwand wird als Störung der alltäglichen Arbeitsabläufe beschrieben und steht aus Sicht von Lehrkräften im Ungleichgewicht zum Nutzen der Ergebnisse für den eigenen Unterricht und die Schule (5).

„Das kriegt man vorgedonnert, muss das irgendwie machen, muss die Arbeit machen, kann sich auch nicht absprechen, wann man arbeitet, wann man sich zusammen setzt oder sonst irgendetwas, kriegt das im Grunde von oben aufgedrückt, und das gefällt mir nicht“ (B2: Z. 149-152).

„Ich empfinde das als Kontrolle“ (B11: Z. 791).

„Also gerade PISA, VERA, TIMSS und so einen ganzen Kram macht man mit und stöhnt. Ist nervig, ist einfach nur ein einziges Reingequetsche noch mit in den Lehrplan (...). Also man sieht es eher als störend an. Und da sehe ich auch nicht den großen Nutzen“ (B12: Z. 937-942).

Umgang mit zentralen Vergleichsarbeiten (VERA)

Die schulinterne Verarbeitung der Ergebnisse von zentralen Vergleichsarbeiten (VERA) geschieht diesbezüglichen Aussagen auf Seiten der Lehrkräfte zufolge entgegen der intendierten systematischen und fachschaftsweiten Auseinandersetzung zu Zwecken der Unterrichtsentwicklung eher individuell (6). Sofern auf Seiten der Lehrkräfte von einem Austausch unter Fachkollegen über die Ergebnisse berichten, zeigt sich, dass dieser kurz, informell und auf Eigeninitiative unter einzelnen Kollegen erfolgt (3).

„Nee, also ich glaube, wenn, wenn so was war, vielleicht habe ich das, war das wenn im Mitteilungsbuch, dass da eben so die Daten über, wie es überhaupt ausgefallen ist, da was zu kam. Aber großartig gesprochen, auch in irgendwelchen Versammlungen haben wir nicht, das Thema war nicht Thema“ (B12: Z. 776-779).

„Also wir haben schon, das ist aber auch dann eher, also das ist auch eher auf Eigeninitiative gewesen, dass ich dann mit dem Kollegen mal geguckt habe: 'Mensch, wie war deine Klasse, wie meine?'. Und dann haben wir drüber gesprochen, dass es recht ähnlich aussah und auch natürlich drüber diskutiert, wieso es wohl so ausgefallen ist, das haben wir gemacht. Aber das war auch mehr so eben mal zwischendurch“ (B13: Z. 836-840).

In konkreten, sich ausschließlich auf die schulinternen Folgen von Vergleichsarbeiten beziehenden Aussagen schlagen sich erneut die Tendenzen nieder, die bereits in den Befunden zur generellen Haltung und dem daraus resultierenden Umgang mit externen Tests und Erhebungen (zumeist unter Bezugnahme auf VERA, PISA, TIMMS und EVIT) deutlich wurden: Es wird weder von individuellen noch von systematisch betriebenen unterrichtsbezogenen Verbesserungsinitiativen in Folge der Ergebnisrückmeldung von Vergleichsarbeiten berichtet. Vielmehr wird den Ergebnissen von Seiten der Akteure ein geringer oder gar kein Nutzen für die eigene Praxis zugesprochen und erklärt, dass die Ergebnisse größtenteils teilnahms- und konsequenzenlos im Kollegium registriert werden (6).

„Ja, also im Grunde wird da nicht viel gemacht. Also man schreibt das, wertet das für seine Klasse aus und kann dann sagen: 'So, jetzt könnt ihr auch im Internet gucken, wie ihr so im Vergleich da steht'. Aber, also ich habe da jetzt nichts mitbekommen, dass da irgendwie jetzt gesagt wurde, also irgendwie Konsequenzen sich daraus ergeben haben“ (B13: Z. 823-826).

„Finde ich, ist nicht so brauchbar, da würde ich jetzt kein, keine, für mich nichts als Erkenntnis raus ziehen für den Unterricht oder für die Schule an sich, nee“ (B12: Z. 766-767).

„Also erstmal wird VERA von den Mathe-Kollegen hier überhaupt an der Schule als nicht besonders sinnvoll erachtet, weil so der Eindruck da ist, dass das zu wenig unterrichtsbezogen ist, was da geprüft wird, so (...). Und ich habe so den Eindruck, das wird nicht so richtig ernst genommen von den Kollegen, ne, das wird dann halt korrigiert und dann eingetippt, weg damit, so“ (B11: Z. 712-722).

Umgang mit externer Evaluation (EVIT)

Hinsichtlich des schulinternen Umgangs mit externer Evaluation beziehen sich die Aussagen der Akteure auf Erfahrungen mit einem bestimmten Evaluationsverfahren (Externe Evaluation im Team = EVIT), das sämtliche der befragten Schulen mindestens einmal und einige der

befragten Akteure aufgrund eines Schulwechsels mehrfach durchlaufen haben. Auf Basis der unterschiedlichen Bezugnahmen der Akteure auf den schulinternen Umgang mit EVIT lassen sich Aussagen zu typischen Reaktionen auf die Beobachtungssituation im Vorwege des Evaluationsbesuchs, zur Wahrnehmung des Ablaufs selbst, zur schulinternen Verarbeitung der Ergebnisse und zur rückblickenden Bilanzierung der externen Evaluation treffen.

Typische Reaktionen auf die Beobachtungssituation im Vorwege des Evaluationsbesuchs: Auf Seiten der Lehrkräfte wird hierzu berichtet, dass die Beobachtung durch externe Evaluationsteams im Kollegium zunächst mit der negativ konnotierten Beobachtungs- und Kontrollsituation im Rahmen des Referendariats assoziiert wurde (5).

„Also ich persönlich finde, merke an mir selbst auch, dass mir das, ja, nicht so angenehm ist. Klar, ich bin das gewöhnt so, der Unterricht findet im Klassenzimmer statt, da sind die Schüler und sonst niemand. Und das ist schon, schon so diese Situation, dass man, dass man sofort an das Referendariat irgendwie zurück erinnert ist und das heißt aber auch, dass diese Evaluation oder diese Prüfung von außen wahrgenommen wird von vielen Kollegen – und da würde ich mich auch einschließen – erstmal als eine Kontrolle, also eine Überprüfung und weniger wahrgenommen wird als eine Möglichkeit sozusagen, sich zu verbessern, also überhaupt eine Rückmeldung zu kriegen, so“ (B11: Z. 783-790).

„Einige fühlten sich so ein bisschen wie ins Referendariat zurück versetzt, weil man ja Besuch bekam. Und die haben sich auch, gerade die älteren Kollegen, mit Händen und Füßen dagegen gewehrt, dass das gemacht wurde“ (B10: Z. 592-594).

Einige Lehrkräfte führen hierzu aus, dass die Empfindung und der mit der Vorbereitung des Evaluationsbesuchs verbundene schulinterne Arbeitsaufwand im Vorwege der Begutachtung insbesondere bei älteren Kollegen zu einer angespannten bis ablehnenden Haltung führte (3). Auch auf Seiten der Schulleiter wird von einer ablehnenden Reaktion im Gesamtkollegium sowie von einem entgegengebrachten Unverständnis für die Entscheidung zur freiwilligen Teilnahme an der Evaluation berichtet (3).

„Das Kollegium hier: 'Oh, wie kommt er dazu?' und: 'Hat uns gemeldet' und: 'Mehr Arbeit!' und: 'Ah!'. Es war also hier Stimmung im Haus“ (B8: Z. 782-784).

Wahrnehmung des Ablaufs: Im Blick auf den Ablauf der Begutachtung durch das Evaluationsteam merken einige Lehrkräfte an, dass eine den normalen Schulbetrieb nicht widerspiegelnde Präsentation der Schule erfolgte (3).

„Und unterm Strich oder sagen wir mal so, es war ziemlich aufregend, die Schule wurde dann so ein bisschen poliert soweit das ging und es wurde auf vieles geachtet an der Stelle, Sauberkeit und oberflächlich, oberflächliche Dinge“ (B10: Z. 594-597).

„Es war natürlich auch ein bisschen so, dass alle: 'Naja, jetzt machen wir alle heute Gruppenarbeit' und so. Also es war schon so, dass, glaube ich, dass man sich ein bisschen gezielter dann auf, auf diesen Tag vorbereitet hat (lacht)“ (B13: Z. 698-701).

Zudem wird auf Seiten der Lehrkräfte erklärt, dass sich die im Voraus gehegte Aufregung angesichts der Fremdbeobachtung und -beurteilung als unbegründet herausstellte (3). Typischerweise wird diese Einsicht wie folgt formuliert:

„Und als es denn vorbei war, hatten die meisten das Gefühl: 'Ach, so schlimm war das eigentlich gar nicht'“ (B10: Z. 597-598).

Schulinterne Verarbeitung der Ergebnisse: Die schulinterne Verarbeitung der mündlich und in schriftlicher Berichtsform zurückgemeldeten Ergebnisse und Verbesserungsempfehlungen des Evaluationsteams ist auf Seiten der Lehrkräfte vor allem von Erwartungsenttäuschung und Ernüchterung geprägt: Die schulübergreifend in den Evaluationsberichten verwendeten Standardformulierungen zur Beurteilung einzelner schulischer Bereiche werden negativ im Sinne von Pauschalbeurteilungen und Standardfloskeln beschrieben. Die als undifferenziert, den Unterschieden und Besonderheiten von Schulen nicht gerecht werdend empfundene Rückmeldung führt nach Aussagen von Lehrkräften dazu, dass die Evaluationsergebnisse und -empfehlungen wenig ernst genommen wurden (5).

„Also die, die Form war einfach austauschbar. Das ich habe es an zwei Schulen mitgemacht, an meiner alten und an dieser. Man hätte im Prinzip die die Namen oben nur ändern können, wenn jemand nicht zu penibel und zu aufmerksam gewesen und gelesen wäre, hätte er das abgenickt, dem wäre gar nicht aufgefallen, dass es um eine ganz andere Schule geht“ (B1: Z. 849-852).

„Wurde sicherlich vieles auch nicht so ernst genommen von der Lehrerschaft, weil man eben schnell feststellte – wir sind ja nun auch nicht auf den Kopf gefallen – dass es keine differenzierten Berichte waren, sondern dass zehn Schulen genau den gleichen Wortlaut bekommen haben, obwohl wirklich schon für Fremde auf den ersten Blick ersichtlich ist, dass die Schulen nicht vergleichbar sind. Die haben, jede hat, jede Schule hat Probleme, klar, aber andere. Und dann war man auch enttäuscht, dachte man sich gut, also, legt man hier alles offen, lässt sie überall gucken, lässt sie überall mitkommen und machen und dann gibt es so was, so was Pauschales“ (B4: Z. 1038-1045).

„Der Umgang dann mit dem Ergebnis dann, also es war ein sehr gutes Ergebnis, das sie, die Schule bekam von der Untersuchung. Aber im Grunde genommen hat das viele nicht tangiert so. Man, man könnte ja auch einfach mal stolz drauf sein und sagen: 'Ja, Schulterklopfen, wir sind eine gute Schule' oder so. Aber irgendwie hatte ich so das Gefühl, das wird nicht so richtig ernst genommen (...). Also wir waren schon alle auch da auch sehr bemüht, aber das wird nicht so als, als so ein sinnvolles Verfahren, so als sinnvolles Verfahren wahrgenommen, dass man dann auch hinterher sagen kann: 'Ja, wenn da was Gutes bei rauskommt, dann, dann haben wir auch das Gefühl, dass wir wirklich gut sind', so, ne. Also da klafft irgendwie so eine Lücke so. Also ich fand das relativ unemotional, den ganzen Umgang damit und, und entsprechend dann auch am Ende die Bewertung der Ergebnisse so innerhalb der Schule, das wurde so ein bisschen abgenickt“ (B11: Z. 763-776).

Als Barrieren der praxiswirksamen Verarbeitung der Befunde führen die Akteure neben Zweifeln an ihrer Aussagekraft die begrenzte Umsetzbarkeit der zum Teil als unrealistisch empfundenen Empfehlungen an (3). Dennoch berichten einige Akteure von partiellen Verbesserungsinitiativen als Folge einer selektiven innerschulischen Verarbeitung der Befunde, die

entlang der Kriterien Nachvollziehbarkeit der Kritikpunkte und Umsetzbarkeit der Verbesserungsempfehlungen erfolgte (5).

„Wenn man externe Evaluationen (...) bekommt, ist das jetzt nicht so, dass die gleich eins zu eins in der Schule umgesetzt werden, sondern, es ist, es geht durch so einen Filter, denn liest das irgendjemand, kriegt das mit, meistens natürlich der Schulleiter, der kriegt Informationen darüber oder kriegt eben diese Sachen und dann wird das weiter gegeben und dann guckt man sich an: 'Was können wir eigentlich da für uns, für uns gebrauchen?', ne, so: 'Was lässt sich für uns gut umsetzen?'" (B3: Z. 835-840).

„Also die Rückmeldungen von EVIT werden erstmal durch die Schule so ein bisschen gefiltert (...). Und dann wird geguckt: 'Was können wir machen? Was macht Sinn?'. Und da gab es ganz unterschiedliche Aufnahmen oder auch, auch Wahrnehmungen bei diesen Rückmeldungen durch EVIT. Einerseits wurde gesagt: 'Das machen wir doch eigentlich', andererseits: 'Ph, das ist doch eigentlich nicht möglich, was die vorschlagen', bis hin zu: 'Ach ja, ganz interessant, können wir mal machen, hatten wir sowieso schon vor'. Ja, also einiges wurde gefiltert“ (B10: Z. 569-575).

Rückblickende Bilanzierung der externen Evaluation: Die seitens der Akteure getroffenen bilanzierenden Aussagen fallen insgesamt in der Tendenz negativ aus: Aus ihrer Sicht steht der hohe Durchführungsaufwand (Offenlegung sämtlicher schulischer Bereiche) im Ungleichgewicht zu dem durch mangelnden schulindividuellen Zuschnitt bedingten geringen Nutzen der Ergebnisse für die Schule (6).

„Viel zu schematisch, viel zu, viel zu viel hat man sich auch vorgenommen, die ganze Schule an zwei Tagen anzugucken (...). Die Effektivität war für diese Schule gleich null. An anderen Schulen mag das anders sein, an wenigen anderen, wage ich zu behaupten“ (B1: Z. 859-860).

„Der Aufwand, den man da betreibt, ist erheblich, man hat mehrere Tage, die man dann oder war erheblich“ (B5: Z. 661-662).

Als positiver Effekt der Evaluation wird auf Seiten der Lehrkräfte einmalig der Anstoß zur Reflexion sämtlicher schulischer Bereiche durch die Schulmitglieder im Vorwege der Begutachtung benannt (1). Auf Seiten der Schulleiter werden der Selbstvergewisserungs- und -bestätigungseffekt durch positive Evaluationsbefunde angeführt (2) sowie die gelungene Instrumentalisierung des Evaluationsberichts, der dazu genutzt wurde, gegenüber dem Schulträger durch Verweise auf die in ihm aufgeführten baulichen Mängel, die Forderung nach finanzieller Unterstützung zu legitimieren (1).

7.1.8 Diskussion der Befunde in der Grenzdimension

Zentrale Einsichten, die sich aus den oben dargelegten Ergebnissen zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Grenzdimension ergeben, sind in der folgenden tabellarischen Übersicht 27 zusammengefasst und werden im Folgenden näher beschrieben und diskutiert.

Schultypischer Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Grenzdimension

- **Austausch mit relevanten Umwelten:**
 - Der Austausch mit relevanten Umwelten basiert primär auf Einzelkontakten.
 - Der Austausch mit Schülern und Eltern hat kaum Schulentwicklungsbezug.
 - Elternseitige Mitsprache wird intern als Unterstellung von Nicht-Wissen wahrgenommen.
 - Interschulische Wissensteilungsprozesse erfolgen auf der Ebene von Schulleitungen.
 - Im interschulischen Austausch dominiert die Orientierung an homogenen Referenzen.
 - Institutionalisierte Austauschforen mit externen Partnern existieren nicht, Nicht-Beteiligte sind kaum und ggf. primär durch informellen Austausch über Inhalt und Praxis von Kooperationsbeziehungen informiert.
- **Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen aus der Umwelt:**
 - Der Informationsfluss von politisch-administrativer Ebene ist durch mangelnde Verständigung, Einseitigkeit, Informationsdefizite, hohe Frequenz und teilweise Widersprüchlichkeit der Eingaben gekennzeichnet.
 - Schulbezogene Informationen aus Wissenschaft/Forschung sind schulintern kaum präsent.
 - Das schultypische Informationsselektionskriterium der unmittelbaren Anwendbarkeit im Unterricht bedingt, dass wissenschaftlichem Wissen ein nur geringer/kein Nutzen für die Praxis konzidiert wird.
- **Umgang mit externer Beobachtung und Feedback:**
 - Datenrückmeldung induziert schulintern nicht automatisch Datennutzung und Verbesserung.
 - Indifferenz, Skepsis, Vorbehalte und eine primär individuelle Verarbeitung prägen den schulinternen Umgang mit den Ergebnissen von Fremdbeobachtung.
 - Verfahren der Leistungs- und Qualitätsmessung werden schulintern eher als heteronomer Eingriff, denn als systematischer Reflexionsimpuls und informative Unterstützung der Praxis wahrgenommen.
- **Fazit:**
 - Dominanz der Binnenorientierung im Umgang mit Daten, Informationen und Wissen.

Tab. 27: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Grenzdimension

Die Befunde zum Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Grenzbildungsdimension zeigen, dass der Austausch mit relevanten Umwelten primär auf Einzelkontakten beruht. Der Austausch mit Eltern und Schülern hat kaum Schulentwicklungs-, sondern primär Schülerbezug. Das intendierte Partizipationsmoment von Schulentwicklung, welches sich im Rahmen der systemtheoretischen Analyse von Schulentwicklung als konstitutiv für Reflexions- und damit Problemlösefähigkeit des Systems erwies, kommt hier also kaum zum Tragen. Die schulentwicklungsbezogene Öffnung des Systems durch Einbindung von Eltern und Schülern in Fragen der Schulgestaltung erweist sich auf der Grundlage der Befunde zu primären Bezugspunkten des Austausches als wenig ausgeprägt. Im Hinblick auf die Mitsprache von Eltern wird auf diesbezügliche Initiativen seitens der Eltern schulintern sogar mit expliziter Ablehnung reagiert. Hier scheint die von Baecker (1999: 83-85) formulierte Barriere der Wissensteilung, nämlich die potentiell bei der Kommunikation von Wissen mitlaufende Unterstellung von Nicht-Wissen, zum Tragen zu kommen. Denn Lehrkräfte empfinden Beiträge von Eltern zu unterrichtlichen und pädagogischen Belangen als Zeichen mangelnder Anerkennung ihres professionellen Wissens und Könnens. Unter Gesichtspunkten eines systemischen Wissensmanagements kann gerade der Einbezug inkongruenter Perspektiven bei der Bearbeitung von Problemstellungen bzw. Entwicklungsanforderungen zu qualitativ reicheren und differenzierteren Lösungen führen (siehe Willke 2001a: 155). Dementsprechend wäre hier die Herausbildung einer systeminternen Haltung anzustreben, die in der schulentwick-

lungsbezogenen Mitarbeit von Eltern weniger Angriffe auf das eigene Wissen als vielmehr Chancen zu dessen Anreicherung sieht. Wechselseitiges Vertrauen erweist dich dabei – wie die unten referierten Ergebnisse zu Kernproblemen von Schulentwicklung zeigen – als ein entscheidender Faktor.

Im Blick auf den interschulischen Austausch sind sowohl gewinnbringende Wissensteilungsprozesse, die insbesondere aus organisationsspezifischen Voraussetzungen resultieren, als auch ausbaufähige Umgangsweisen zu verzeichnen: Auf der Ebene von Schulleitungen erweist sich der Austausch als rege und gewinnbringend, und dient in informeller Form vor allem der praxisadäquaten Übersetzung ministerieller Vorgaben. Hier wird bereits implizites Wissensmanagement betrieben: Externe Informationen (Verordnungen, Erlasse, Gesetze) werden durch die Kombination von Erfahrungsbeständen in eine umsetzbare, praxisadäquate Form überführt. Hinsichtlich der schulübergreifenden Wissensteilung erweist sich der Umstand, dass Schulen traditionell und im Gegensatz zu Unternehmen einer gering ausgeprägten Konkurrenz ausgesetzt sind, als günstig: Denn die Ergebnisse zeigen, dass der gegenseitigen Übernahme von Ideen und der Adaption von Lösungen kaum konkurrenzbedingte Grenzen gesetzt sind, sie erfolgen den Befunden zufolge in der Regel vorbehalt- und problemlos. Einer unter Gesichtspunkten des Wissensmanagements veränderungswürdigen Begrenzung unterliegt der interschulische Austausch in zweierlei Hinsicht: Zum einen deuten die Befunde darauf hin, dass er auf die Ebene von Schulleitungen begrenzt bleibt, das heißt, systematischer interschulischer Austausch auf der Ebene von Kollegien ist nicht etabliert, sodass die gewinnbringende Einsichtnahme in die Praxis anderer Schulen Schulleitungen vorbehalten bleibt. Zum anderen erweist sich der interschulische Austausch in räumlicher Hinsicht und im Hinblick auf die Schulform begrenzt, es dominiert die Orientierung an homogenen Referenzen. Eine Erweiterung der Kontakte über (Bundes-) Länder- und Schulformgrenzen hinweg böte dabei die Möglichkeit, beispielsweise von Wissensvorsprüngen, die Schulen anderer Bundesländer mit der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben (z.B. Zentralabitur) haben, durch Erfahrungsaustausch zu profitieren. Ein schulformübergreifender Austausch verschaffte beispielsweise im Rahmen von institutionalisierten Austauschbeziehungen zwischen Grund- und weiterführenden Schulen für letztere die Option, Vorwissen über die Bedürfnisse des künftigen Schülerklientels zu erwerben und diesem mit entsprechenden Angeboten zu begegnen. Der eingangs dieses Abschnitts erwähnte Befund eines Primats der Einzelkontakte im Austausch mit relevanten Umwelten kommt auch im Austausch mit externen Partnern zum Tragen. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte wenig und gegebenenfalls primär durch informellen Austausch über Inhalte und Praxis der Kooperationen, die einzelne Kollegen betreiben, informiert

sind. Dadurch und angesichts des Fehlens institutionalisierter Austauschforen zwischen Schulmitgliedern und Kooperationspartnern ist die Überführung von in diesem Rahmen gesammelten Informations- und Erfahrungsbeständen von der personalen auf die organisationale Ebene nicht gesichert.

Im Blick auf die Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen aus der Umwelt respektive von politisch-administrativer Ebene sowie aus Wissenschaft und Forschung zeigt sich ein unterschiedlich gelagertes Informationsdefizit: Seitens der politisch-administrativen Ebene werden schulintern rechtzeitige und ausreichende Informationsversorgung und Verständigung vermisst. Einseitigkeit, hohe Frequenz, teilweise Widersprüchlichkeit sowie die Anordnungs- oder Vorgabeform sind den Ergebnissen zufolge typische Merkmale des Informationsflusses zwischen politisch-administrativer Ebene und Einzelschule. Dagegen bilden Informierung und (diskursive) Verständigung unter Gesichtspunkten der Schulentwicklung notwendige Voraussetzungen, um die verbindliche Umsetzung extern induzierter reformerischer Bestrebungen zu gewährleisten. Einseitige Informationseingabe ‚von oben‘ im Sinne eines top-down-Vorgehens erweist sich – wie im Rahmen der literaturanalysebasierten Betrachtung von Schulentwicklung bereits gezeigt – sowohl auf Grundlage empirischer Befunde der schulischen Innovationsforschung²⁰³ (siehe z.B. Fullan 1991; 1994; Hubermann & Miles 1984; Hameyer 1978; 1983) als auch aus Sicht der Systemtheorie aufgrund der Prämisse einer Nicht-Instruierbarkeit von (Organisations-) Systemen als wenig aussichtsreich.²⁰⁴ Im Blick auf die Rezeption und Verarbeitung von Informationen aus Wissenschaft und Forschung zeigt sich ein Informationsdefizit in der Gestalt, dass diese im Alltag der Schule kaum präsent sind. Neben der mangelnden Transparenz im Hinblick auf Quellen wissenschaftlicher Informationen sorgt das schulorganisationstypische Informationsselektionskriterium der unmittelbaren Anwendbarkeit im Unterricht dafür, dass gewinnbringende Wissensteilungs- und -generierungsprozesse zwischen Praxis- und Wissenschaftssystem im Schulalltag ausbleiben. Die von Hameyer (2000) vorgeschlagenen Innovationszentren könnten notwendige Übersetzungsleistungen, die aus den unterschiedlichen Systemsprachen und -logiken von Schule und Wissenschaft resultieren, leisten: Sie sind der Idee nach sowohl auf die Zugänglichkeit als auch auf die praxisadäquate Aufbereitung wissenschaftlicher Informationen ausgerichtet.

²⁰³ Zu zentralen Einsichten der Schulinnovationsforschung siehe die Ausführungen in 3.2.1.

²⁰⁴ Willke zufolge ist externe Steuerung nicht-trivialer Systeme nur legitim, wenn sie in der Absicht der Koordination autonomer Akteure in Form einer Kontextsteuerung erfolgt, wobei Kontextsteuerung „(...) als wechselseitige Abstimmung die Form eines Dialogs über die Verträglichkeit von Optionen annimmt“ (ebd. 1998b: 330).

Hinsichtlich des Umgangs mit aus standardisierter Beobachtung resultierenden schülerleistungs- und schulbezogenen Daten lassen die Ergebnisse deutlich werden, dass die Datenrückmeldung schulintern nicht automatisch die Datennutzung und Verbesserungen initiiert: Indifferenz, Skepsis, Vorbehalte und eine primär individuelle Verarbeitung prägen den Befunden zufolge den schulinternen Umgang mit den Ergebnissen von Fremdbeobachtung. Hier ist offenbar verstärkte Verständigung zwischen der Schulebene und den Initiatoren externer Erhebungen über den Sinn und Zweck sowie die Reichweite der Aussagekraft solcher Untersuchungen im Vorwege ihrer Durchführung notwendig. Denn die Ergebnisse zeigen, dass die Verfahren schulintern eher als heteronomer Eingriff und eben nicht – wie eigentlich intendiert – als systematischer Reflexionsimpuls und informative Unterstützung der eigenen Arbeitstätigkeit empfunden werden. Auf dem Hintergrund der systemtheoretischen Organisationsanalyse wurde bereits im theoretischen Teil der Arbeit deutlich, dass erfolgs- bzw. leistungsbezogene Rückmeldungen dem System Schule traditionell fremd sind, was erklärbar macht, weshalb systemintern erst eine Kultur des Umgangs mit Feedback etabliert werden muss. Im Blick auf die Entwicklung einer solchen Kultur erweist es sich den Ergebnissen zufolge als notwendig, von der für sich auf allen Ebenen beanspruchten Besonderheit (der Organisation selbst, des Unterrichtsstils jeder Lehrkraft, der jeweiligen Klasse), nicht unmittelbar auf Unvergleichbarkeit zu schließen. Denn die im organisationstheoretischen Diskurs um Schule etablierte Semantik der Besonderheit ist den Befunden zufolge auch im Praxissystem etabliert und hat hier gekoppelt mit der Beanspruchung von Unvergleichbarkeit als Eigenschaft offenbar die Funktion, die Ablehnung von standardisierter Beobachtung und Beurteilung zu legitimieren. Hingegen erweisen sich vergleichende Beobachtungen (fremdreferentielle Bezüge) im Blick auf die im Rahmen von Wissensmanagement angestrebten organisationsinternen Wissensgenerierungsprozesse als ein zentrales Element: Über eine systematisch und kollektiv betriebene schulinterne Auseinandersetzung mit den Ergebnissen vergleichender Beobachtung kann die Organisation durch die Kombination und Eigen- und Fremdsicht neues Wissen über sich selbst generieren und aus der so gewonnenen Diagnose Entwicklungsbedarfe und -strategien ableiten.

7.2 Befunde in der Ressourcendimension

Gegenstand dieses Abschnitts der Ergebnisdarstellung und -interpretation sind Befunde zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen, die in der Ressourcendimension der Organisation Schule ihre primäre Relevanz entfalten. Die Dimension repräsentiert die organisationsspezifischen Kernkompetenzen, die als Basis der Leistungsgenerierung von den Organisationsmitgliedern zu erwerben und fortzuentwickeln sind. Dementsprechend sind hier

diejenigen Befunde anzusiedeln, die sich auf die personale Wissensgenerierung und -entwicklung sowie deren Einbettung in die Organisation beziehen. Folgende Tabelle 28 gibt einen Überblick über die thematischen Bezüge der in diesem Abschnitt behandelten Ergebnisse der empirischen Untersuchung:

Empirische Befunde in der Ressourcendimension
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umgang mit dem Einstieg und Abgang von Personal (Lehrkräften): <ul style="list-style-type: none"> - Einführung neuer Lehrkräfte - Sicherung des beruflichen Erfahrungswissens abgehender Lehrkräfte ▪ Umgang mit personaler Wissensgenerierung: <ul style="list-style-type: none"> - Organisation von Fortbildung - Vermittlung und Integration extern erworbenen Fortbildungswissens

Tab. 28: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Ressourcendimension

7.2.1 Einführung neuen Personals

Im Blick auf die gängige Praxis der Einführung neuen Personals verweisen insbesondere die diesbezüglichen Aussagen junger Lehrkräfte und solcher, die in ihrer Berufslaufbahn eine Schulwechsel vollzogen haben, auf eine typische Erfahrung beim Neueinstieg in die Schule. Diese besteht ihnen zufolge darin, dass der Abbau anfänglicher Orientierungslosigkeit weniger durch entsprechende Angebote bzw. Hilfestellungen seitens der Schule als durch Nachfrage- und Suchinitiativen der Neueinsteiger erfolgt (6): Das heißt, Orientierung in Bezug auf Personen und Zuständigkeiten, Verfahrensweisen und Gepflogenheiten sowie Räume gewinnen Neueinsteiger primär darüber, dass sie eigeninitiativ auf Lehrkräfte zugehen, nachfragen und sich selbst auf die Suche nach dokumentierten Informationen begeben, wohingegen systematische Orientierungshilfen seitens der Schule in Form von zugewiesenen Ansprechpartnern und schriftlichen Überblickshilfen vielfach fehlen.

„Ich weiß, ich bin hier die ersten drei Tage rum gelaufen und habe gesagt: 'Wer ist Frau X, wer ist das?' (klopft auf den Tisch) – 'Ja, halblange braune Haare'. Ja, da hatten wir aber irgendwie sieben Frauen, die, auf die das zutraf. Und man, man läuft so ein bisschen rum wie Falschgeld. Und, und wenn man eher der schüchterne Typ ist (...), dann hat man es schwer. Wenn man, wenn man so wie ich immer schnell Mund auf und: 'Hallo, ich bin' und: 'Kannst du mir mal sagen wo?', dann geht es. Aber schön wäre das wirklich, wenn man so einen, so einen Hefter hätte, wo die ganzen Grundsatzinformationen drin sind. Und manche, und wenn sich manche Kollegen vielleicht auch ein bisschen mehr Gedanken darüber machen würden, was man so als neuer Kollege braucht“ (B7: Z. 557-566).

„Am Anfang hatte ich niemanden (...). Da ist man dann mehr Einzelkämpfer sozusagen. Und im besten Fall findet man dann halt so ein paar Leute, mit denen man dann so kooperieren kann und dann geht das gut“ (B9: Z. 365-371).

Auf Seiten der Lehrkräfte sind sich neben denjenigen, die auf jüngst zurückliegende eigene Erfahrungen in der Rolle des Neueinsteigers referieren (junge Lehrkräfte und Lehrkräfte, die

einen Schulwechsel vollzogen haben), insbesondere Lehrkräfte mit Mentorenfunktion der vielfach überfordernden Situation des Schuleinstiegs bewusst: Sie verweisen auf einen Mangel an dokumentierten Informationen, auf die bei Orientierungsproblemen zurückgegriffen werden kann (3).

„Aber das ist schon so, dass die auch oft äußerten: 'Das ist so viel'. Und die haben eben auch oft gesagt: 'Ich verstehe das nicht, woher soll ich denn nun wissen, dass ich das in dem Halbjahr nun in die Liste eintragen muss und im nächsten aber ganz woanders'. Und da ist mir dann auch immer so, so, so Sachen, die für mich so klar waren, weil ich das nicht anders kannte, weil ich wahrscheinlich schon zu lange dann das so mache, ist mir dann durch die Referendare auch aufgefallen: 'Ach richtig, woher sollen die das eigentlich wissen?'. Also so, dass da eben doch vielleicht ein, zwei Sachen doch mehr dokumentiert werden könnten“ (B4: Z. 884-890).

„Also da ist, liegt einiges im Argen und das könnte durchaus verbessert werden. Also man müsste für die Referendare, nicht nur für die Referendare, sondern auch für die Kollegen, die von anderen Schulen hier her kommen, das eben halt so was zusammen stellen, dass sie auch wissen, wen muss ich fragen, wer ist für die Bücherei zuständig, zum Beispiel, die Leiter der verschiedenen Fachschaften, am liebsten mit einem Foto dabei (...). Also da, da wäre das noch verbesserungsfähig, ne. Das, das ist, ich weiß (...), dass das hier auch schon ein paar Mal angemahnt wurde und es hieß immer: 'Ja, ja, machen wir'. Ich weiß aber nicht, wer dafür zuständig ist, dass das mal einer macht“ (B7: Z. 553-779).

Zudem problematisieren sie im Hinblick auf Hilfestellung für Neueinsteiger durch Kollegen, dass letztere in der Bewältigung des Alltagsgeschäfts so routiniert sind, dass sie Schwierigkeiten haben, sich in die Situation eines Neulings zu versetzen und nachzuvollziehen, was man alles nicht weiß und braucht und umgekehrt Neulinge anfangs oft nicht wissen, was sie wissen müssen und deshalb bei Kollegen erfragen sollten (3).

„Nur die neuen Kollegen, die kommen ja oft gar nicht auf die Idee, was sie fragen wollen, das ist ja die Schwierigkeit. Wir sitzen ja so in unserem, ja in unserer Arbeit in allem drin. Ich merke das beispielsweise, wenn man denn sagt: 'Ja, das ist da vorne auf den Mitteilungen'. Ich meine, Sie können es sich nachher mal angucken, das sind derartig viele Mitteilungen (...). Und wir, für uns ist das so selbstverständlich, wir kommen manchmal gar nicht auf die Idee. Wir sagen denen zwar immer: 'Fragt!', aber die müssen erstmal wissen, was sie fragen (...). Und, wie gesagt, auf einige Ideen kommt man nicht. Vor kurzem hat ein Kollege, der aus einem anderen Bundesland kam, einen Referendar betreuen sollen und sagte: 'Ich merkte plötzlich, der unterrichtete!'. Und dann sagten wir: 'Ja, was soll er denn sonst machen?'. Ja, in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen laufen die ein viertel Jahr nur mit (...) und dann geht das erst los“ (B2: Z. 459-480).

Neben den Mängeln und Problemen bei der Einführung neuer Kollegen in alltägliche Abläufe wird auf Seiten der Lehrkräfte auch auf Schulentwicklungsinitiativen Bezug genommen: Hier wird erklärt, dass die Involvierung neuer Kollegen in laufende und abgeschlossene Initiativen nicht durch feste Verantwortlichkeiten im Kollegium geregelt ist, weshalb neue Kollegen gegebenenfalls eher zufällig und informell von ihnen erfahren oder erst dann, wenn sie in ihrer Arbeit unmittelbar mit ihnen konfrontiert werden (5). So berichtet beispielsweise eine Lehr-

kraft von der überraschenden Konfrontation mit einem Produkt schulinterner Unterrichtsentwicklung:

„Als ich neu an die Schule kam wurde ich eben nicht sozusagen da irgendwie eingebunden oder drauf hingewiesen so. Dann hieß es: 'Ja, Methodenbox', ne. Dann bekam ich plötzlich irgendwie so einen orangefarbenen Zettel in mein Fach, ich sei dran in Klassenstufe so und so irgendein Thema zum Methodenlernen durchzuführen, so. Dann, das war sozusagen meine erste Konfrontation mit dieser Methodenbox. Dann konnte ich nachfragen: 'Worum, was hat es denn damit eigentlich auf sich?'. Dann wurde ich auf diesen Ordner verwiesen, konnte ich mir diesen Ordner durchgucken und musste eigentlich sozusagen von mir aus mir die Informationen holen (...). Natürlich jeden, den ich dann oder ich konnte dann einen Kollegen ansprechen, habe dann unterschiedliche Informationen gekriegt so und auch unterschiedlich intensive Hilfestellung oder wie auch immer damit, so. Aber im Grunde genommen ist es jetzt nicht so, dass ich als neuer Kollege komme an die Schule und dann ist ein Verantwortlicher meinetwegen für die Methodenbox oder meinetwegen für die neuen Kollegen, der dem jetzt erstmal sagt: 'Ja, das und das und das musst du beachten' und so weiter und so fort, das nicht“ (B11: Z. 264-283).

Obgleich auf Seiten der Lehrkräfte die primär eigeninitiativ zu bewältigenden Orientierungsprobleme zum Schuleinstieg sowohl für Referendare als auch für neue Kollegen, die die Schule wechseln, geltend gemacht werden, verweisen die Aussagen der Akteure auch auf Differenzen in der Handhabung der Einführung zwischen Referendaren und neuen Kollegen von anderen Schulen: In Bezug auf die Einführung von Referendaren führen einige Akteure folgende organisatorisch installierte Maßnahmen an:

- die fachbezogene Zuweisung von zwei Mentoren pro Referendar als generell verantwortlichen Ansprechpartnern und Ausbildnern während des Referendariats (6),
- eine einmalige Einführung in die Grundzüge der Schulorganisation für sämtliche Referendare durch eine für die Referendarsbetreuung zuständige Lehrkraft (3),
- regelmäßige Treffen der Referendarsgruppe zu ausbildungsbezogenen Problemstellungen unter Leitung einer für die Referendarsbetreuung zuständigen Lehrkraft (3).

Neben den angeführten, schulorganisatorisch vorgesehenen Maßnahmen zur Einführung von Referendaren wird auf Seiten der Junglehrkräfte erklärt, dass insbesondere die Unterstützung und der informelle Austausch unter Referendaren als hilfreich für den Schuleinstieg empfunden werden (2). Für die Einführung von neuen Kollegen wird auf Seiten der Akteure nur eine Maßnahme angeführt, nämlich die gängigerweise praktizierte einmalige überblicksartige Vorstellung der Grundzüge schulischer Abläufe und Gepflogenheiten durch den Schulleiter am Tag des Einstiegs (3). Im Übrigen wird berichtet, dass relevante Informationen eigeninitiativ (durch Suche, Nachfrage im Kollegium) von neuen Kollegen eingeholt werden müssen (5) und bemängelt, dass ihnen im Gegensatz zu Referendaren keine verantwortlichen Ansprechpartner zu Zwecken einer systematischen Einführung zur Verfügung stehen (4).

„Ja und jetzt, wenn man als Kollege neu an die Schule kommt, ja dann ist man eigentlich, dann ist ja keiner mehr für einen verantwortlich, dann muss man das selbst irgendwie machen und ja, weiß ja auch von der anderen Schule eben, auf welche Dinge man achten muss, dass es eben so was gibt wie ein Mitteilungsbuch, wie ein, ein Heft, wo irgendwie Klassenarbeiten eingetragen werden. Und dann fragt man, also dann habe ich mich rumgefragt. Aber das ist dann nicht unbedingt jemand da, der sagt: 'So jetzt, neuer Kollege, ich führe Sie mal rum', also (...), ja, ist eher Eigeninitiative“ (B13: Z. 146-156).

„Wenn man als neuer Kollege ankommt und sich, also gerade in der Chemie, ich musste dann erstmal gucken, was steht wo, das ist, da muss man sich erstmal und ich habe, Schubladen gibt es da oben, die habe ich in fünf Jahren noch nicht aufgemacht, ne. Und das muss man sich so langsam denn eben selber erarbeiten, da muss man selbst sehr aktiv werden“ (B7: Z. 585-589).

„Im Kollegium selbst ist das eher so, dass es aus der Situation heraus sich so eine Notwendigkeit gibt (...), dass ich dann so das Gefühl hatte, na, man muss sich das schon holen so die Informationen, man muss schon eben auf die Kollegen zugehen und nachfragen. Und es ist jetzt nicht so, also man hat jetzt irgendwie keinen, keinen Mentor oder sonst was, der einen erstmal eine Weile betreut und den man irgendwie direkt ansprechen könnte, man kann sich ja da verschiedene Möglichkeiten vorstellen. Ich glaube, für Referendare sieht es anders aus, die haben ja eine Betreuung und dann ist klar, wer da Ansprechpartner“ (B11: Z. 294-301).

Dementsprechend wird der Einstieg neuer Kollegen weniger als Einführung, sondern vielmehr als autodidaktische Einarbeitung charakterisiert (6). Lehrkräfte, die auf eigene Erfahrungen mit einem Schulwechsel referieren, beschreiben die Einarbeitung als trial-and-error-Prozess (4): Man greift auf Erfahrungen und gewohnte Praktiken aus der vorherigen Schule zurück und merkt dann, ob sie an der neuen Schule anschlussfähig sind oder nicht.

„Wenn man eben als Kollege hier neu einsteigt und irgendwie woanders gearbeitet hat, hat man natürlich einen gewissen Erfahrungshorizont. Man macht Sachen erstmal so, wie man es gewöhnt ist und merkt dann schnell, ob das hier funktioniert oder anders gemacht wird (lacht). Das ist eher so trial and error, so“ (B11: Z. 301-304).

Zuletzt wird im Zusammenhang mit der Einführung neuen Personals von einigen Akteuren noch auf Lehramtsstudenten (sogenannte Nulltsemester) Bezug genommen, die kurzfristig und für eine begrenzte Zeit die Vertretung für ausgefallene Lehrkräfte übernehmen: Deren angemessene Integration in den Schulalltag gestaltet sich aus ihrer Sicht am schwierigsten, da sie im Gegensatz zu Referendaren keine festen Ansprechpartner im Kollegium haben, im Vergleich zu Lehrkräften, die einen Schulwechsel vollziehen, nicht auf Vorerfahrungen aus der Schulpraxis zurückgreifen können und zudem wenig Zeit haben, um sich einzufinden (3).

7.2.2 Sicherung des beruflichen Erfahrungswissens abgehender Lehrkräfte

Im Blick auf die Sicherung des beruflichen Erfahrungswissens abgehender Lehrkräfte weisen die Aussagen sämtlicher Lehrkräfte darauf hin, dass es schulintern keine systematischen Bemühungen und organisatorischen Vorkehrungen gibt, die darauf abzielen, das Erfahrungswissen in der Organisation zu halten (9).

„Da gibt es nichts, wo, Gegebenes oder kein, keinen Automatismus oder kein Schema, dass man das machen würde. Das ist dann auch wieder mehr so dieses, dieser informelle Bereich“ (B10: Z. 388-390).

Die Weitergabe von Erfahrungswerten erfolgt nach Angaben von Lehrkräften gegebenenfalls informell und nebenher in der Zeit, in der die abgehende Lehrkraft noch an der Schule arbeitet und ist in ihrer Reichweite dadurch begrenzt, dass sie auf persönlichen Kontakten zwischen einzelnen Kollegen beruht (4).

„Wenn man jetzt mit der Kollegin befreundet ist oder die sowieso kennt, dann ist es häufig so, dass man gefragt hat (...). Aber das lief eher über die private Ebene“ (B4: Z. 935-940).

Auch die Übernahme von Ideen und (Unterrichts-)Materialien sowie die Weiterführung von Initiativen abgehender Lehrkräfte werden nicht systematisch durch entsprechende organisatorische Vorkehrungen gesichert, sondern basieren nach Aussagen einiger Lehrkräfte gegebenenfalls darauf, dass einzelne Kollegen sich informell mit der abgehenden Lehrkraft verständigen oder letztere sich mit entsprechenden Angeboten an einzelne Lehrkräfte richtet (5).

„Und die Kollegen, die gehen, denen ist es überlassen im Prinzip, das zur Verfügung zu stellen (...). Das ist auf Initiative des gehenden Kollegen, aber es, das ist nicht in irgendeiner Form institutionalisiert, dass, dass man sagt: 'So, wer geht, der macht bitte', sondern das ist jedem selbst überlassen“ (B7: Z. 614-619).

„Gut, man kann sagen: 'Mensch, der hat doch mal da was gemacht', wenn man so individuell weiß (...). Oder: 'Hattest hast du die Bücher noch dazu?' oder: 'Hast du noch deine Unterlagen?', da läuft schon was, aber das ist eher wieder über diese persönliche individuelle Schiene“ (B2: Z. 787-792).

Die nicht zufällige und individueller Initiative überlassene Tradierung von Arbeitsweisen bleibt nach Aussagen der Akteure auf bestimmte funktionsbezogene Konstellationen im Kollegium beschränkt: Sie erfolgt nach Angaben einiger Akteure im Rahmen der (Ausbildungs-) Beziehung zwischen Referendaren und Mentoren (2), zwischen Schulleitungsmitgliedern und ihrer jeweiligen Assistenz (2) sowie zwischen Schulleiter und Nachwuchsschulleiter (2).

„Es ist ja so in der Schulleitung, da können andere Kollegen dann auch immer mal so Assistenzen machen. Und da sind jetzt auch dann ab und zu, also in der Schulleitung sind ja im Moment schon eher erfahrener, ältere Kollegen teilweise und da sind jetzt schon auch ein paar von den jüngeren, die mal eine Assistenz bei demjenigen machen, der Vertretungsplan auch macht. Und also so was gibt es, dass die quasi da so ein bisschen auch mit eingearbeitet werden“ (B13: Z. 649-654).

„Die Assistenten kopieren ja immer ihre, ihre, ich hätte bald gesagt, ihren Meister, also, den, der die, das Amt bekleidet. So wie ich für mich sagen kann, ich habe über viele Jahre meinen alten Schulleiter Herrn S auch kopiert, dass ich bestimmte Dinge so gemacht habe wie, wie ich gesehen habe, dass er sie gemacht hat. Oder dies, das Verhalten gegenüber Kolleginnen und Kollegen habe ich zum Teil bei ihm gesehen und habe gesehen, das ist gut und das habe ich auch mir zu Eigen gemacht. Und manchmal war ich ja als sein, sein, sein Lehrer, nein, als sein Untergebener, so, war ich ja auch von seinem Verhalten betroffen und habe gemerkt, wie es auf mich gewirkt hat. Also und wenn ich es als gut empfunden habe, gebe ich das ja auch genauso weiter. Also da gibt es natürlich schon einen, einen Lernprozess, eine Übertragung von Fähigkeiten, eine Übertragung von Techniken“ (B8: Z. 416-425).

In der Bezugnahme der Schulleiter auf das berufliche Erfahrungswissen abgehender Lehrkräfte dominiert die Ansicht, dass keine Notwendigkeit zu dessen systematischer Sicherung besteht (4). Grundlegend für diese Ansicht scheint auf Basis der Aussagen der Schulleiter zu sein, dass die Erfahrung älterer Kollegen eher negativ konnotiert ist, weil sie mit Veränderungsresistenz assoziiert wird: So wird artikuliert, dass der Wert der Tradierung von Erfahrungen älterer bzw. erfahrener Kollegen für die Organisation als geringfügig gegenüber dem Wert der Innovierung durch Nachwuchslehrkräfte einzuschätzen ist und dementsprechend der Fokus auf die Ideen junger und nicht auf die Erfahrungen älterer Lehrkräfte gerichtet ist (4).

„Der Fokus ist nicht auf die Alten, sondern auf die Neuen gerichtet“ (B6: Z. 683-684).

„Es ist auch ganz gut, wenn die weg sind, weil dann können junge Lehrer, die nachkommen mit anderen Ideen, mit mehr Dynamik, die bewegen dann noch mehr als die älteren“ (B3: Z. 1271-1273).

„Da sehe ich auch einen Vorteil drin: Hier können neue Kräfte wieder hinein gehen und das ist ein Strom. Und Schule ist gut beraten, diesen Strom von Know-how (...) und von pädagogischem Eros einfach auch zu erhalten“ (B8: Z. 438-440).

Zudem wird die Nicht-Notwendigkeit der Sicherung beruflichen Erfahrungswissens damit begründet, dass:

- die Erfahrungen von älteren Lehrkräften schnell an Aktualität und Anschluss an den sich wandelnden Schulalltag und die Schülerschaft verlieren (2),
- Leistungsträger (wider Erwarten) erfahrungsgemäß ersetzbar sind (1),
- der Situationsbezug im Unterricht wichtiger ist als die Erfahrungswerte anderer aus der Vergangenheit (1),
- Erfahrungen im alltäglichen Austausch unter Kollegen von selbst weitergetragen werden und in den Fällen, in denen sich Kollegen weniger mitteilungsfreudig zeigen, davon auszugehen ist, dass ihre Erfahrungen entsprechend weniger wertvoll sind (1).

Neben der Nicht-Notwendigkeit wird auf Seiten der Schulleiter in einem Fall auch auf die Unmöglichkeit der Weitergabe von beruflichem Erfahrungswissen verwiesen mit der Begründung, dass die Arbeitsweise von Lehrkräften einer Prägung durch die Persönlichkeit unterliegt, welche weder kopier- noch übertragbar ist (1).

7.2.3 Organisation von Fortbildung

In Bezug auf die Praxis der Wissensentwicklung und -erweiterung der Lehrkräfte durch Fortbildung weisen die im folgenden dargelegten Befunde darauf hin, dass diese kaum abgestimmt und in Anbindung an die Entwicklung der Gesamtorganisation erfolgt. Insofern kann eher nicht von einer schulinternen Organisation, sondern vielmehr von einer individuellen Selbstorganisation von Fortbildung die Rede sein. So gibt die Mehrzahl der Befragten in ihrer Bezugnahme auf die Organisation von Fortbildung an, dass ein schuleigenes Fortbildungs-

konzept und eine daraus abgeleitete Fortbildungsorganisation an ihrer Schule nicht existieren (7).

„Es gibt kein Fortbildungskonzept in diesem Sinne, es ist ja ganz oft vom Interesse der Kolleginnen und Kollegen abhängig, was wen anspricht und wer wohin gehen will. Und wenn jemand für eine Sache Feuer und Flamme ist, was Besseres kann einem nicht passieren, dann schick ich ihn da hin“ (B1: Z. 677-680).

In weiteren Aussagen der Akteure zur Organisation von Fortbildung zeigt sich, dass:

- Fortbildung organisationsintern nicht strategisch geplant, das heißt, an den gesamtschulischen Zielen ausgerichtet ist (2),
- die Möglichkeit der kollektiven schulinternen Fortbildung des Gesamtkollegiums nur im Rahmen von Schulentwicklungstagen (zweimal pro Jahr) besteht (3),
- eine Vorselektion des Fortbildungsangebots durch Schul- oder Fachleitungen und eine entsprechende Adressierung an bestimmte Lehrkräfte nicht erfolgen oder eine Ausnahme bilden, bei der von Seiten der Leitung Wünsche oder Vorschläge in Bezug auf die Teilnahme an bestimmten Fortbildungen gegenüber Lehrkräften artikuliert werden (4) und,
- die individuelle Auswahl von Fortbildungen trotz des Vorsatzes, diese systematisch zu betreiben, sich oft zufällig dadurch ergibt, dass ein Fortbildungsangebot sich als zeitlich passend erweist (2).

In folgendem Zitat werden einige der bereits angesprochenen sowie einige, im Folgenden näher darzulegende Aspekte der schulinternen Handhabung von Fortbildung anschaulich:

„Also so Fortbildungssachen, das ist jetzt nicht so, dass das irgendwie, von wem auch immer, der Schulleitung oder irgendwelchen Fachvorsitzenden oder wem auch immer, gesichtet wird und dann geguckt wird, da gibt es die und die Fortbildungsveranstaltungen und dann vielleicht die mal konkret den Kollegen oder einigen Kollegen sozusagen vorgeschlagen werden. Sondern im Grunde genommen ist der Weg umgekehrt: Der einzelne Kollege muss halt gucken: 'Wo gibt es? Was gibt es? Passt mir das? Gehe ich dahin?' und so weiter und so fort. Und ich glaube, also mir persönlich geht es häufig so, dass ich zwar irgendwie den Anspruch habe, einmal im Schuljahr irgendwie eine Fortbildung zu machen und dann auch gucke. Aber häufig ist es einfach so, dass durch Zufall sich was ergibt so und dann sage ich: 'Ja gut, das passt mir jetzt gerade gut in den Kram, dann mache ich das'. Aber, dass ich da so ganz gezielt vorgehe und sage: 'Ich sichte mal und suche was zu dem Thema und dann gucke ich mal, was es alles gibt' und so. Das habe ich eigentlich so nicht gemacht. Im Grunde genommen sind die Sachen, die ich jetzt an Fortbildungen gemacht habe in den letzten Jahren, eher so gewesen, dass sich das ergeben hat und das war dann irgendwie sinnvoll, manchmal nicht so“ (B11: Z. 673-682).

Im Blick auf die gängige Praxis von Fortbildung berichten sowohl Lehrkräfte als auch Schulleiter, dass in der Regel sowohl das Pensum als auch die Auswahl an Fortbildung individuelle Angelegenheit jeder einzelnen Lehrkraft sind (8).

„Jeder sieht selber dann zu, was geeignet ist und was passt“ (B10: Z. 408-409).

„Also, da muss ich vielleicht erstmal sagen, ich, das ist auch so ein Punkt, wo man natürlich selbst initiativ sein muss“ (B11: Z. 672-673).

„Also erstmal, wo, wo Interesse besteht“ (B9: Z. 670).

„Läuft, läuft individuell, ja“ (B2: Z. 742).

„Also überwiegend ist es den Kollegen überlassen, wo sie einsteigen wollen. Zunächst einmal aus der Grundüberzeugung heraus, dass sie, dass das, was die Kollegen wollen, auch, sie auch am erfolgsversprechendsten und erfolgreichsten machen. Wenn ich irgendjemanden zu irgendwelcher Fortbildung verdonnere, die er eigentlich gar nicht machen will, dann ist die vermutlich auch nicht besonders ergiebig“ (B5: Z. 932-935).

Im Hinblick auf die Auswahl von Fortbildungen wird auf Seiten der Schulleiter erklärt, dass es sich für die motivationalen Voraussetzungen als günstig und sinnvoll erweist, sie den individuellen Interessen der Lehrkräfte zu überlassen (2). Demgegenüber wird der Umstand, dass das Pensum bzw. die regelmäßige Fortbildungsteilnahme an sich ebenfalls von der Initiative jeder einzelnen Lehrkraft abhängig ist, sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schulleiter problematisiert: So äußern einige Akteure, eine für sämtliche Lehrkräfte verbindliche Regelung in Bezug auf die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen zu vermissen und verweisen darauf, dass weder die Schulleitung noch die Fachschaftsvorsitzenden die Weisungsbefugnis für eine Verpflichtung des Gesamtkollegiums zur Fortbildung haben (3). Als Folge der primären Abhängigkeit vom Fortbildungswillen der Lehrkräfte wird problematisiert, dass es keinen einheitlichen Standard im Gesamtkollegium in Bezug auf professionelle Weiterentwicklung gibt, wodurch sich das Kollegium spaltet in engagierte, fortbildungswillige Lehrkräfte und Lehrkräfte, die keine Notwendigkeit darin sehen (2). Einige Akteure verzeichnen insbesondere bei älteren, erfahrenen Lehrkräften eine gering ausgeprägte Fortbildungsmotivation (3). Als Argument für die Vernachlässigung von Fortbildung in Teilen des Kollegiums wird vor allem ein Mangel an Anreizen angeführt (3): Lehrkräfte erhalten für den Aufwand keine Entlastung, müssen zum Teil finanziell selbst für Fortbildung aufkommen und erachten den Gewinn für ihre Arbeit als geringfügig, da ihr Unterricht auch ohne Fortbildung funktioniert. Neben dem Mangel an Anreizen wird auf dem Hintergrund von ständigem Zeitdruck und -mangel im Schulalltag argumentiert, dass Fortbildung die einzige Stelle ist, an der Lehrkräfte Arbeitszeit einsparen können, da Unterricht, Konferenzen und Administration verpflichtend sind (1).

„Wenn jetzt solche Dinge, wie ich sie vorhin angesprochen hatte, Thema werden: Wie bewerte ich Sprache neu? Wie gehe mit den kommunikativen Ansätzen neu? Da würde ich mir wünschen, dass das vielleicht noch ein bisschen systematischer gemacht würde und vielleicht auch ein bisschen verpflichtender werden würde für die Kollegen, dass da die Schulleitung sagt: 'Überlegt euch mal in der Fachgruppe, wer geht da hin'. Und dass man das jetzt aber nicht in der Weise verpflichtend macht, dass, dass man da jetzt drei Stunden sitzt zusätzlich, sondern dass man da vielleicht auch eine Entlastung irgendwo schafft, einen möglichst großen Anreiz schafft, diese Fortbildungsgeschichten auch tatsächlich, die ich teilweise auch sehr gut finde, auch, ja, eine Bereitschaft schafft, da gerne hinzugehen, um dann als Multiplikator an der Schule dann wieder Informationen bereit zu stellen. Viele Kollegen gehen da gar nicht hin: 'Muss ich nicht, brauche ich nicht, das läuft so'. Und da würde

ich mir mehr Bewegung wünschen an der Stelle und auch ein bisschen mehr Verbindlichkeit. Aber das das schwer ist, das ist, ist mir durchaus bewusst. Aber vielleicht könnte man eine Kultur schaffen, eine, eine, eine Haltung gerade mit den jüngeren Kollegen, dass, dass man sagt: 'Doch, das ist, das ist wichtig, dass wir uns da so ein bisschen auf dem aktuellen Stand bewegen und dass wir mal hören, was passiert draußen, außerhalb der Schule'" (B10: Z. 769-784).

7.2.4 Vermittlung und Integration von extern erworbenem Fortbildungswissen

Einen weiteren Aspekt der Organisation von Fortbildung neben ihrer Handhabung, für die, wie oben bereits dargelegt, kennzeichnend ist, dass Fortbildung primär individuell und kaum abgestimmt und systematisch betrieben wird und zudem von der Eigeninitiative jeder einzelnen Lehrkraft abhängt, bildet der schulinterne Umgang mit extern erworbenem Fortbildungswissen. Diesbezüglich erklärt das Gros der Akteure, dass für Lehrkräfte, die Fortbildungen besuchen, die Übernahme der Multiplikatorenfunktion für das Gesamt- oder Fachkollegium nicht verbindlich ist (9). In weiterführenden Aussagen einiger Akteure wird zum einen deutlich, dass der individuelle Nutzen von Fortbildungen für Lehrkräfte im Vordergrund steht gegenüber dem Beitrag zur Entwicklung der Schule durch stellvertretende Fortbildungsteilnahme mit dem Ziel der anschließenden Vermittlung an das Kollegium (3).

„Also ich bin eher, eher so ein Fortbildungsfan (...). Und mache das dann eher so ein bisschen für mich (...). Aber, da denke ich auch nur an mich und nicht an die ganze Schule (lacht)“ (B2: Z. 1074-1079).

Zum anderen zeigt sich, dass das Verfügbarmachen des erworbenen Wissens primär vom Vermittlungswunsch der fortgebildeten Lehrkraft abhängt: So wird zum einen berichtet, dass eine Vermittlung von Fortbildungsinhalten an Kollegen gegebenenfalls auf Initiative der fortgebildeten Lehrkraft erfolgt, sofern diese sie für sich selbst als gewinnbringend und berichtenswert erachtet (2). Zum anderen wird erklärt, dass Fachschaftsvorsitzende, wenn sie von der Fortbildungsteilnahme eines Kollegen wissen, diesen zu einem Bericht für die (Fach-)Kollegen anregen, wobei es dem Kollegen überlassen bleibt, ob er der Anregung nachkommt oder nicht (2).

„Die Kollegen machen das dann auch, wenn die der Meinung sind, dass es etwas Berichtenswertes gibt, dann tun sie das auch. Es ist aber (...) manchmal der Fall, dass Kolleginnen und Kollegen von einer Fortbildung wieder kommen und sagen: 'Soll ich mal was sagen, hat sich nicht gelohnt' oder: 'Wissen wir schon alles'" (B1: Z. 669-700).

„Ja, etabliert wäre jetzt vielleicht übertrieben. Das ist dann eher so, dass, wenn der Fachvorsitzende sagt: 'Mensch, irgendwie, steht da irgendwas an? Ich habe gehört, du warst auf einer, auf einer Fortbildung, ach ja, hm, das könnte rein passen, das Thema, was wir uns da gesetzt haben oder zusätzlich oder so, hättest du Lust?'. Und dann kommt dann vielleicht ein 'Ja' oder: 'Mal sehen' oder: 'Ach nee'. Das ist nicht gesetzt, dass das Kollegen machen“ (B10: Z. 419-424).

„Also ich glaube, dass es eher, also so ist, wenn das zum Beispiel der Fachschaftsleiter mitbekommen hat, dass er dann auch sagt: 'Mensch, du warst doch da auf der und der Fortbildung, kannst du nicht mal auf der nächsten

Konferenz noch was dazu sagen?'. Oder eben derjenige von, sagt natürlich von sich aus: 'Das war so interessant, ich will da noch mal was zu sagen' und spricht dann dementsprechend den Fachschaftsleiter an und fragt eben, ob der, ob er das dann noch mal eben berichten kann“ (B13: Z. 513-518).

Zuletzt nehmen einige Lehrkräfte auf gängige Foren und Formate der Vermittlung von Fortbildungswissen Bezug: Sie geben an, dass sofern Fortbildungswissen initiativ oder auf Anregung hin dem Kollegium verfügbar gemacht wird, dies hauptsächlich auf Fachschaftskonferenzen in Form eines mündlichen Berichts erfolgt (4). Im Hinblick auf die Vermittlungsform verzeichnen Lehrkräfte zeitmangelbedingte Einschränkungen: So wird zum einen darauf hingewiesen, dass die für schulinterne Konferenzen symptomatische Gedrängtheit der Tagesordnungspunkte bedingt, dass die Inhalte dem Fachkollegium über mündliche Berichte nur in stark verkürzter Form vermittelt werden können (2).

„Also auf Fachkonferenzen schon, wenn die dann berichten darüber. Aber dann auch nur in sehr gekürzter Form im Grunde und ich, also schon bei vielen Themen auch eher nicht so“ (B13: Z. 500-501).

„Und wenn wir die Zeit haben – es ist fast immer ein Zeitproblem – dann machen wir es auch so, dass wir am Ende sagen: 'So, möchte noch hier irgendjemand was erzählen?'“ (B2: Z. 721-723).

Zum anderen wird berichtet, dass für die kollektive praktische Erprobung und Anwendung von auf Fortbildungen erlernten Verfahren und Übungen in der Regel keine Zeit bleibt (2).

7.2.5 Diskussion der Befunde in der Ressourcendimension

Zentrale Erkenntnisse, die sich aus den oben dargelegten Befunden zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Ressourcendimension ergeben, sind in der nachstehenden tabellarischen Übersicht 29 zusammengefasst und werden im Folgenden eingehender erörtert.

Schultypischer Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Ressourcendimension
<p>▪ Umgang mit dem Einstieg und Abgang von Personal (Lehrkräften):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beim Einstieg wird relevantes Wissen von Neulingen typischerweise über trial-and-error-Strategien sowie aktive Suche und Nachfrage erschlossen und angeeignet. - Informationsbedarfe von Neulingen stehen im Ungleichgewicht zu organisationsseitigen Angeboten. - Systematische Bemühungen, das berufliche Erfahrungswissen sowie dokumentierte Wissensbestände abgehender Lehrkräfte zu sichern, bleiben aus; ihr Hinterlassen beruht ggf. auf individueller Initiative. - Das (Erfahrungs-) Wissen älterer Lehrkräfte wird häufig mit Veränderungsresistenz assoziiert und erscheint deshalb nicht bewahrenswert. <p>▪ Umgang mit personaler Wissensgenerierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl und Frequenz der Wissensentwicklung und -erweiterung durch Fortbildung unterliegen typischerweise individuellen Präferenzen und Motivationslagen. - Es bestehen schulintern keine verbindlichen Vorgaben, individuell erworbenes Fortbildungswissen organisationsintern verfügbar zu machen; seine Vermittlung ist primär von individueller Initiative abhängig. <p>▪ Fazit:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Es existiert schulintern offenbar keine Tradition, individuelle Wissensbestände zu kollektivieren und sie beim Austritt als Vermächtnis in der Organisation zu hinterlassen. → Prozesse der Überführung von personalem in organisationales Wissen und umgekehrt werden nicht systematisch betrieben, sondern basieren ggf. primär auf individuellen Einzelinitiativen.

Tab. 29: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Ressourcendimension

Die Befunde in der Ressourcendimension weisen in Bezug auf den Umgang mit Informationen und Wissen auf eine Dominanz individueller Einzelinitiative hin. Denn auf letzterer beruhen sowohl das Einholen relevanter Informationen und die Aneignung von organisationsrelevantem Wissen bei Neueinsteigern, als auch das Teilen von Erfahrungsschätzen und das Hinterlassen von dokumentierten Wissensbeständen bei abgehenden Lehrkräften und zudem die Wissenserweiterung und -entwicklung durch Fortbildung sowie schließlich auch das organisationsinterne Verfügbarmachen von erworbenem Fortbildungswissen.

Der Umstand, dass die Realisierung der angesprochenen Prozesse primär von Einzelinitiativen bzw. individuellen Entscheidungen abhängig ist, erweist sich unter Gesichtspunkten eines systemischen Wissensmanagements als problematisch. Denn dies bedeutet, dass Prozesse der Überführung von organisationalem in personales Wissen sowie der Transformation von personalem in organisationales Wissen organisationsintern weder selbstverständlich noch durch entsprechende Vorkehrungen auf der Systemebene, die unabhängig von bestimmten Personen fungieren, abgesichert sind.

Neueinsteiger müssen sich deshalb relevantes Wissen über aktive Such- und trial-and-error-Prozesse erschließen bzw. aneignen; ihre Informations- und Wissensbedarfe scheinen den Ergebnissen zufolge in einem unausgewogenen Verhältnis zu organisationsseitigen Angeboten zu stehen. Dagegen könnten Maßnahmen auf der Systemebene getroffen werden, wie zum Beispiel die Sammlung und Dokumentation von organisationsrelevanten Informations- und Wissensbeständen (z.B. Wissenslandkarten, Übersichten zu Standardverfahren, Regeln, Räumlichkeiten etc.) und die Fixierung von Verantwortlichkeiten für eine bereichsspezifische oder auch generelle Einführung von Neulingen. Derartige Maßnahmen brächten potentiell sowohl eine Entlastung für die Organisation als auch für neue Lehrkräfte mit sich und könnten zudem der Entwicklung und Konsolidierung des traditionellen Einzelkämpfertums, das als Merkmal der Strukturdimension von Schule bereits im Rahmen der Organisationsanalyse herausgestellt wurde, durch die Erfahrung von Unterstützung und kollegialer Einbindung beim Schuleinstieg und -wechsel entgegenwirken.

Das Ausbleiben von Bemühungen, berufliches Erfahrungswissen und dokumentierte Wissensbestände vor dem Organisationsaustritt von Lehrkräften systematisch zu sichern sowie das Fehlen von verbindlichen Regeln, die auf gemeinschaftliche Teilhabe an dem individuell auf Fortbildungen erworbenen Wissen abzielen, weisen darauf hin, dass es schulintern offenbar keine Tradition gibt, individuelle Wissensbestände zu kollektivieren und als Vermächtnis in der Organisation zu hinterlassen. Dabei ist gerade bei Lehrkräften von einer besonderen Reichhaltigkeit und Relevanz des nach der universitären Ausbildung in der Praxis generierten

Wissens in Form von Erfahrungswissen,²⁰⁵ aber auch in Form von dokumentierten Wissensbeständen (z.B. selbst erstellte Unterrichtsmaterialien) auszugehen. Dieses droht der Organisation verloren zu gehen, solange es in implizit gebundener Form nicht durch Explizierungsprozesse, die durch Methoden des narrativen Ansatzes im Wissensmanagement (siehe Moser 2004; Vohle 2004; Erlach & Thier 2003; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2002; Reinmann-Rothmeier & Vohle 2002; Nonaka & Takeuchi 1997: 78-80) gestützt werden könnten, in eine mitteilbare Form gebracht und tradiert oder in dokumentierter Form in organisationale Wissensspeicher (z.B. Unterrichtsdatenbanken, schulinterne Lehrerbibliotheken) eingespeist wird. Für die Etablierung diesbezüglicher Lösungsstrategien wäre auf Grundlage der Befunde jedoch zunächst eine Modifikation der systeminternen Vorstellungen vom Wissen erfahrener Kollegen erforderlich. Denn im Vergleich der Einschätzungen der Akteure zur Einführung neuer Mitglieder und zum Umgang mit dem Abgang von Lehrkräften zeigt sich ein unterschiedliches ausgeprägtes (Problem-) Bewusstsein: Während Defizite hinsichtlich der Informations- und Wissenstransparenz für neue Mitglieder explizit benannt und problematisiert werden, wird insbesondere von Seiten der Schulleitungen eine Nicht-Notwendigkeit der Sicherung des beruflichen Erfahrungswissens abgehender Lehrkräfte herausgestellt. Diese beruht auf Grundlage der Ergebnisse vor allem darauf, dass das Wissen erfahrener Lehrkräfte mit Veränderungsresistenz assoziiert und im Sinne eines Ausschlussverhältnisses in Opposition zu dem mit Innovationspotential assoziierten Wissen von Nachwuchslehrkräften gebracht wird. Demnach wären hier eine Sensibilisierung für den Wert des im Rahmen der Berufsbiografie gewonnen Erfahrungswissens sowie eine Ablösung von der Vorstellung einer Unvereinbarkeit von erfahrungsbasiertem und neuem Wissen und die Entwicklung einer Perspektive notwendig, die gegenseitigen Ergänzungs-, Kombinations- und Anreicherungspotentialen sowie Möglichkeiten der produktiven Nutzung von einander widersprechenden ‚alten‘ und ‚neuen‘ Wissensbeständen Rechnung trägt.

²⁰⁵ Die Relevanz dieses Wissens sowie die zu Zwecken seiner systematischen Tradierung, aber auch Reflexion und ggf. Modifikation erforderliche Explizierung erklären sich wie folgt: Der Großteil des Wissens, auf das die Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben zurückgreift, wird eben nicht in der (akademischen) Ausbildung, sondern in der Berufspraxis selbst, also in der dritten Phase der Lehrerbildung entwickelt: „Die Kompetenzentwicklung und damit einhergehend die Entwicklung pädagogischer Professionalität [sind] weder nach der ersten noch nach der zweiten Phase abgeschlossen (...). Vielmehr weist pädagogische Professionalität ein berufsbiografisches Entwicklungsmoment auf, das sich gerade in der unmittelbaren Berufsausübung aufbaut, entwickelt und weiter ausdifferenziert“ (Diehl, Krüger, Richter & Vigerske 2010: 1; Klammerzusatz K.H.; siehe hierzu auch Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt 1994: 196f.). Das heißt, dass ein Teil des berufsrelevanten Wissens nicht akademisch lehrbar ist, sondern nur durch Erfahrungen in konkreten Praxissituationen angeeignet werden kann. Zudem ist es vielfach der Lehrkraft selbst nicht bewusst, sprachlich nicht direkt fassbar und demnach implizit (siehe Wyss 2008: 3; Koch & Wyss 2008; Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992: 84).

Ähnlich wie in Bezug auf das berufliche Erfahrungswissen abgehender Lehrkräfte erweist sich auch hinsichtlich des individuell auf Fortbildungen erworbenen Wissens auf der Grundlage des Befunds, dass seine Teilung primär vom Vermittlungswunsch der jeweiligen fortgebildeten Lehrkraft abhängt, die Wahrscheinlichkeit als gering, dass dieses durch Kollektivierung auf der Organisationsebene wirksam wird. Zumindest existieren organisationsseitig keine Standards oder Maßnahmen, die auf das Wirksamwerden des Wissens auf Systemebene abzielen. Dagegen könnte durch Einrichtungen wie zum Beispiel schulinterne Informationsmärkte und Kursangebote oder Berichtsstunden der Begrenzung des Wissenspotentials auf einzelne Träger entgegengewirkt werden. Grundlegend hierfür wäre allerdings eine Sichtweise auf Wissen, die dieses nicht nur als individuellen Besitz, sondern auch als organisationale Ressource begreift, die erst durch Teilung und Kombination ihren vollen Nutzen entfaltet. Dass Wissen derzeit systemintern primär als individueller Besitz und unter Gesichtspunkten des individuellen Nutzens betrachtet wird, zeigen auch die Befunde zur Organisation von Fortbildung: Auswahl und Frequenz der Wissensentwicklung und -erweiterung durch Fortbildung sind eben nicht geplant, abgestimmt und verbindlich geregelt, sondern unterliegen individuellen Präferenzen und Motivationslagen der Lehrkräfte. Im Blick auf die Motivation scheint ein Kosten-Nutzen Kalkül zum Tragen zu kommen, bei dem der erwogene unmittelbare Nutzen für den Unterricht mit dem erforderlichen Zeitaufwand abgeglichen wird.²⁰⁶ Dabei implizieren die Befunde, dass der Faktor Zeitkosten insbesondere in Kombination mit der Idee des ausgelernt-Habens bzw. ausreichend-gelernt-Habens (,es klappt doch auch so'), die gerade bei älteren Lehrkräften verbreitet zu sein scheint, und mit einem Mangel an zusätzlichen Anreizen zuungunsten von Fortbildungsteilnahme ins Gewicht fällt. Während der Umstand, dass Ressourcenzufuhr und Leistung im Unterschied zu Unternehmen bei Schulen voneinander abgekoppelt sind und Schulen deshalb kaum in Konkurrenz zueinander stehen, sich

²⁰⁶ Eine explorative Studie von Diehl, Krüger, Richter und Vigerske (2010), die darauf abzielte, Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zu erfassen, kommt zum Teil zu ähnlichen Ergebnissen. Mittels strukturierter leitfadenzentrierter Interviews mit 41 Lehrkräften von Baden-Württembergischen Schulen wurden individuelle, (schul-) interne und externe Faktoren ermittelt, die die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften beeinflussen: Fort- und Weiterbildung hängen den Ergebnissen zufolge sehr stark von individueller Motivation der Lehrkräfte ab (siehe Diehl, Krüger, Richter & Vigerske 2010: 10f.), insbesondere die Bereitschaft zu zeitlichem Mehraufwand erweist sich als zentraler Einflussfaktor (siehe ebd.: 12). Zudem fallen unter den ermittelten schulinternen Faktoren vorrangige schulische Verpflichtungen (Unterricht, Konferenzen, Administration) zuungunsten von Fortbildung aus ebenso wie das (nicht) ausreichende Zeitbudget für Fortbildungen (siehe ebd.: 14f.). Dies deckt sich mit den oben referierten Befunden zu Barrieren der Fortbildungsteilnahme insofern, als hier der Mangel an zeitlicher Entlastung (Erlassstunden) bzw. exklusiv für Fortbildung geblockter Zeit sowie der Umstand, dass Fortbildung gegenüber den schulischen Verpflichtungen die einzige Stelle ist, an der Zeit eingespart werden kann, als Begründung dafür angeführt werden, dass (regelmäßige) Fortbildungsteilnahme in Teilen des Kollegiums ausbleibt.

den Ergebnissen in der Grenzdimension zufolge positiv auf die interschulische Wissensteilung auf der Ebene von Schulleitungen auswirkt, dürfte sich die analoge Situation auf der Ebene des Schulpersonals eher ungünstig oder zumindest nicht förderlich im Hinblick auf eine stetig angestrebte Wissenserweiterung auswirken: Denn Anreize in Form von durch Fort- und Weiterbildung erhöhten Aufstiegschancen bzw. -möglichkeiten bestehen schulintern kaum. Im Gegensatz zu Unternehmen sind hier – wie bereits im Rahmen der Organisationsanalyse aufgezeigt – die Kompetenzentwicklung und formelle Laufbahnentwicklung (Karriere) von Lehrkräften weitgehend voneinander abgekoppelt (siehe Terhart 2000a).

Insbesondere unter Gesichtspunkten der Schulentwicklung, die auf Entwicklung im Systemzusammenhang abzielt und sich als wenig tragfähig erweist, solange sie in voneinander isolierten Einzelinitiativen betrieben wird, erweist sich der Befund, dass Verbindlichkeit und eine auf die Organisationsziele und eben nicht (nur) auf individuelle Interessen abgestimmte und geplante Fortbildung fehlen, als problematisch. Eine verbindlich geteilte Verantwortung im Bezug auf personale Wissensentwicklung und deren Planung, die die Ermittlung von Wissensbedarfen zur Erreichung von Organisationszielen umfasst, wären hier anzustreben.

Im Blick auf die schulinterne Anschlussfähigkeit dieser Optimierungsvorstellungen sind jedoch folgende systeminterne Voraussetzungen und Haltungen zu berücksichtigen: Zum einen zeigt sich auf Basis der Befunde, dass für den Mangel an Verbindlichkeit im Hinblick auf regelmäßige Fortbildungsteilnahme des Gesamtkollegiums schulintern durchaus ein Problembewusstsein besteht. Dem Erfordernis von Verbindlichkeit kann jedoch insofern nur schwer entsprochen werden, als den Leitungsfunktionsträgern (Schul- und Fachleitungen) die Weisungsbefugnis fehlt, Verbindlichkeit über Verpflichtung herzustellen. Zum anderen wird demgegenüber die individuell interessengeleitete Auswahl von Fortbildungen auf der Ebene von Schulleitungen mit der Begründung optimaler motivationaler Voraussetzungen sogar gestützt. Hieraus ließe sich schlussfolgern, dass es auch im Falle einer Ausstattung der Leitungsfunktionsträger mit verstärkten Weisungskompetenzen, also formaler Veränderungen in der Strukturdimension von Schule, fraglich bleibt, ob daraus tatsächlich eine systematischere Fortbildungsgestaltung resultieren würde. Denn hierzu würde auch eine auf die Organisationsziele abgestimmte Auswahl von Fortbildungsinhalten gehören, die zwar nicht notwendigerweise individuellen Präferenzen zuwiderlaufen muss, ihnen optimalerweise sogar entspricht, in jedem Fall jedoch die berufstypischen Autonomieansprüche von Lehrkräften tangieren würde, deren Wahrung Schulleiter zumindest in Gestalt individueller Auswahlentscheidungen weiterhin für notwendig zu erachten scheinen.

7.3 Befunde in der Strukturdimension

Gegenstand dieses Abschnitts der Ergebnisdarstellung und -interpretation sind Befunde zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen, die in der Strukturdimension der Organisation Schule ihre primäre Relevanz entfalten. Die Dimension repräsentiert die organisationsspezifischen Rollen, Regeln und Verantwortlichkeiten (vertikale und horizontale Kommunikationsstrukturen). Dementsprechend sind hier diejenigen Befunde anzusiedeln, die sich auf die schulinterne Kommunikationspraxis entlang der vertikalen und horizontalen Rollenverteilung und Differenzierungslinien beziehen, also darauf, wie Informationen und Wissen unter Lehrkräften, zwischen Lehrkräften und der Schulleitung sowie zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium vermittelt, geteilt und gesichert werden. Folgende Tabelle 30 gibt einen Überblick über die thematischen Bezüge der in diesem Abschnitt behandelten Ergebnisse der empirischen Untersuchung:

Empirische Befunde in der Strukturdimension
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulinterne Kommunikationsstrukturen: <ul style="list-style-type: none"> - dominante Kommunikationswege und -formen - gewinnbringende Austauschformen - Vermittlung von Anliegen gegenüber der Schulleitung - Vermittlung von Neuerungen durch den Schulleiter ▪ Umgang mit schulentwicklungsbezogenen Informations- und Erfahrungsbeständen: <ul style="list-style-type: none"> - Austausch über Schulentwicklungsinitiativen zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium - Sicherung und Zugänglichkeit von Ergebnissen und Erfahrungen aus Schulentwicklungsinitiativen ▪ Technologisch Kommunikationsinfrastrukturen: <ul style="list-style-type: none"> - Verfügbarkeit und Nutzung von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien

Tab. 30: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Strukturdimension

7.3.1 Dominante Kommunikationswege und -formen

Im Blick auf im Schulalltag typischerweise praktizierte Kommunikationswege und -formen weisen die Befunde auf eine Dominanz kurzer informeller Gespräche hin: So geben sämtliche Lehrkräfte in Bezug auf den interkollegialen Austausch an, dass dieser primär in Form informeller Tür-und-Angel-Gespräche erfolgt (9).

„Was ganz viel ist, sind diese, diese Absprachen zwischen Tür und Angel, so, das sind einfach so die, die übliche Kommunikation unter Kollegen, die läuft in der Pause, in der Fünf-Minuten-Pause, in der Viertelstunden-Pause (...). Und das sind auch meistens nur so Kleinigkeiten, so, betrifft einzelne Schüler, betrifft irgendwelche Regelungen mit Räumen oder mit Unterricht oder so was. Und das wird ganz viel nur so, ja, zwischen Tür und Angel irgendwie gemacht, mh, ja“ (B11: Z. 60-66).

Charakteristisch für diese Form des Austauschs ist nach Aussagen von Lehrkräften, dass informelle Gespräche in erster Linie unter zwei bis drei Fachkollegen praktiziert werden (3) und sich oft zufällig in den Pausen oder Freistunden im Lehrerzimmer ergeben (6). Letzteres wird

sowohl von Lehrkräften als auch von Schulleitern als zentraler Ort der Kommunikation beschrieben (13).

„Also die Kommunikation im Lehrerzimmer ist das Wichtigste (...). Die Schule als Ort der Kommunikation ist total wichtig, gerade das Lehrerzimmer, also das darf man nicht unterschätzen. Wer sich dem entzieht, kriegt vieles gar nicht mit“ (B12: Z. 996-1005).

Eine Angewiesenheit auf informelle Gespräche ergibt sich den Aussagen einiger Lehrkräfte zufolge sowohl daraus, dass relevante Informationen zum Teil nicht dokumentiert sind, als auch daraus, dass zwar zum Teil Ordner existieren, in denen Entscheidungen gesammelt und dokumentiert wurden, aber oft nicht bekannt ist, in welchen und wo diese stehen (4).

Die Dominanz des informellen Austauschs zeigt sich nicht nur im horizontalen Austausch unter Lehrkräften, sondern auch in der vertikalen Kommunikation zwischen Schulleitern und Lehrkräften: So geben sämtliche Schulleiter an, dass im Austausch zwischen Schulleitung und Kollegium das informelle Einzelgespräch zwischen Lehrkraft und Schulleiter im Lehrerzimmer dominiert (4).

7.3.2 Gewinnbringende Austauschformen aus Sicht der Lehrkräfte

Als Austauschformen, die sie für sich und ihre Arbeit am gewinnbringendsten empfinden, führen Lehrkräfte an:

- informelle Gespräche mit einzelnen Kollegen (9),
- Schulentwicklungstage (6) und
- Fachkonferenzen (4).

Informelle Gespräche (9): Informeller Austausch wird von sämtlichen Lehrkräften nicht nur als primäre, sondern auch als die gewinnbringendste schulinterne Austauschform erachtet, deren Charakteristika in den Befunden zu dominanten Kommunikationswegen und -formen bereits beschrieben wurden. Als Begründung für den zugewiesenen Status einer gewinnbringenden Austauschform wird zum einen angeführt, dass informelle Gespräche effektiv und im Schulalltag leicht praktizierbar sind (6). Zum anderen wird ein Vorzug darin gesehen, dass sie im Gegensatz zu Konferenzen, die mit Tagesordnungspunkten allgemeiner Art gespickt sind, die Option bieten, individuelle Unterrichtsprobleme und fachliche Fragen anzusprechen (3).

„Ich finde am gewinnbringendsten immer die persönlichen Gespräche mit den Kollegen, so. Das finde ich immer am besten, da kann man gezielt Sachen besprechen. Die Fachkonferenzen sind, ja, für das Fach halt interessant, wenn es da Neuerungen gibt und so weiter, das ist auch schon gut (...). Aber für den, für das Alltagsgeschäft oder für mein Alltagsgeschäft kann ich nur sagen sind, ist das persönliche Gespräch meistens (...) das, was mich dann am schnellsten am weitesten bringt sozusagen“ (B9: Z. 272-280).

„Also am gewinnbringendsten finde ich eigentlich den Austausch so mit Kollegen, so den (...) informellen also dann. Also dass man irgendwie was hat, irgendeine Idee und sich mit jemand anders unterhält: 'Wie machst du

das denn?' (...). Ja, bei diesen formalisierten Formen, also so wie Lehrerkonferenz oder Fachkonferenz, da ist einfach immer so ein enger Zeitrahmen und ja. Im Grunde kommt es, kann man gar nicht richtig zu so einem Austausch kommen“ (B13: Z. 270-279).

„Wenn es um rein fachlichen Informationsteile geht und Austausch, dann schätze ich das persönliche Gespräch mit den Kollegen. Da kann man auch mal da sozusagen Schwierigkeiten zugeben, ne so, also nicht so in der Fachkonferenz mit, in Geschichte sind wir ziemlich viele oder auch in Mathe geht man nicht in Details geht und spricht da von Problemen im Unterricht oder thematischer Art, sondern da sagt man allgemein was. Und bei persönlichen Sachen kann man ja sagen; 'Pass mal auf, ich kriege da irgendwie das mit dem Arbeitsbogen, da fehlt mir irgendwie was'. Und dann taucht man da ein und dann tauscht man sich aus und kriegt man dann Informationen“ (B3: Z. 225-233).

Schulentwicklungstage (6): Als weitere gewinnbringende Austauschform werden von vielen Lehrkräften die den Schulen zweimal jährlich zur Verfügung gestellten Schulentwicklungstage angeführt. An diesen widmet sich das Kollegium und die Leitung zum Teil unterstützt durch externe Experten über die Dauer eines Tages in themen- oder fachbezogene Arbeitsgruppen Aspekten der Schulentwicklung. Als positives Charakteristikum dieser Einrichtung wird vor allem die für den Austausch zur Verfügung stehende Zeit eines ganzen, vom Alltagsgeschäft entlasteten Tages, angeführt (6). In weiterführenden Begründungen wird berichtet, dass sich Schulentwicklungstage insbesondere als gewinnbringend erweisen, weil:

- sie Raum für den Austausch über Themen, Ideen und Vorschläge bieten, die in der Alltagshektik nicht aufkommen und auf diesem Wege Eingang in die Schule finden (2),
- sie durch die verbindliche Teilnahme von Gesamtkollegium und Schulleitung die Möglichkeit vertikaler und horizontaler, fächerübergreifender Kommunikation und Kooperation bieten (2),
- die Strukturvorgaben (arbeitsteilige, themenbezogene Aufteilung in Arbeitsgruppen und anschließender Austausch im Plenum) sowohl effektive Gruppenarbeit als auch Anbindung und Rückkopplung der Arbeitsgruppenergebnisse an das Gesamtkollegium gewährleisten (2).

„Und wenn wir dann Schulentwicklungstage haben, die sind immer gut, weil alle Kollegen eben keinen Unterricht machen, sondern endlich mal von morgens bis abends ohne irgendwas Nervendes, was sonst noch so kommt, sich austauschen können von oben nach unten, von unten nach oben und auch so (weist in die Horizontale), fächerübergreifend. Das ist, wir haben jetzt Pfingsten wieder einen Entwicklungstag, die sind wirklich gut, da kommt auch gut was raus, weil man sich dann trifft und dann bespricht man und dann gibt es klare Vorgaben, thematisch alles eingebunden, und dann tauscht man sich aus und dann sind alle Informationen raus und alle auf dem gleichen Stand, und das motiviert dann so. Ich finde, das ist ein richtig, müsste man viel öfter machen so was, weil wir sonst im normalen Geschäft, haben wir einfach keine Zeit für so was“ (B3: Z. 384-393).

„Wenn wir einen (...) Schulentwicklungstag machen, dann kommen da schon auch Themen, Ideen, Vorschläge zu Tage, die im Alltag einfach nicht, nicht aufkommen, ne, weil einfach die Zeit dafür fehlt, weil man nicht die, die Muße hat, so“ (B11: Z. 186-189).

Fachkonferenzen (4): In der Bezugnahme auf Fachkonferenzen, die als gewinnbringendes Forum für längeren und gezielten Austausch unter Kollegen beschrieben werden, dominieren Aussagen, die sich auf die Kontrastierung der Ergiebigkeit von Fachkonferenzen mit der Ergiebigkeit von Lehrerkonferenzen beziehen: So wird erklärt, dass sich der Austausch auf Fachkonferenzen insbesondere gegenüber Lehrerkonferenzen als fruchtbarer erweist (4). Die größere Ergiebigkeit gegenüber Lehrerkonferenzen wird von Lehrkräften zum einen auf die Gleichgesinntheit unter Fachkollegen (2) und zum anderen auf die unmittelbare Betroffenheit aller Teilnehmer von den behandelten Themenstellungen zurückgeführt (2). Eine Varianz in der Ergiebigkeit von Fachkonferenzen ergibt sich Lehrkräften zufolge aus der unterschiedlichen Größe von Fachschaften: So wird berichtet, dass gewinnbringender Austausch vor allem in Konferenzen kleiner Fachschaften möglich ist, weil dort im Gegensatz zu großen Fachschaften und Lehrerkonferenzen das Diskussionsklima besser, die Zusammenarbeit effektiver und der Austausch intensiver ist und Einigung schneller und leichter erzielt wird (3). Zudem formulieren Lehrkräfte die in Bezug auf kollektiven Austausch grundsätzliche geltende Einsicht, dass der ergiebige Austausch mit wachsender Gruppengröße zunehmend schwieriger wird (4).

„Also, ich finde es immer bereichernd, wenn man sich mit Kollegen über einen längeren Zeitraum mal zusammen setzen kann. Also wenn wir beispielsweise eine Fachkonferenz machen und da wirklich gezielt uns zusammen setzen, dann hat, ist ein Austausch da, der eben auch weiter führend ist“ (B11: Z. 183-186).

„Ich finde, die Fachschaften, die Fachschaften sind wirklich immens fruchtbar. Nun bin ich sehr aktiv in WiPo, wir sind auch nur ganz wenig Leute (...). Das ist halt eine ganz kleine Fachschaft von fünf, sechs Leuten, das, da kommt man toll voran. Wir haben richtig viel schon auf die Beine gestellt, so. Es ist eben ein kleiner Rahmen und man tauscht sich aus und man beschließt dann natürlich schnell Dinge und kann auch mal so diskutieren (...). Also so was, das dauert dann nicht immer irre lange und man hat auch vor allem die Punkte, die einem wirklich auch am Herzen sind. Jeder will ja das für sein Fach gerne durchbekommen und seine, seine Interessen und da ist natürlich dann auch das Engagement da (...). Das Gremium finde ich eigentlich sehr gut, muss ich sagen. Alles, was eben in so einem riesen Rahmen mit allen zusammen ist immer schwierig“ (B12: Z. 280-300).

Lehrerkonferenz: Obgleich die Lehrerkonferenz auf Seiten der Lehrkräfte nicht als gewinnbringende Austauschform angeführt wird, wird sie dennoch von Lehrkräften in diesem Zusammenhang thematisiert: So artikulieren sämtliche Lehrkräfte in ihren Ausführungen zu den als gewinnbringend erachteten Austauschformen, dass sie im Vergleich zu letzteren den kollektive Austausch im formalen Gremium Lehrerkonferenz als problematisch bis unfruchtbar erleben (9). Dafür verantwortlich gemacht werden:

- das Diskussionsverhalten der Teilnehmer, das zu Endlosdiskussionen führt (4),
- die hohe Teilnehmerzahl (4),
- die Gedrängtheit der Tagesordnungspunkte (4) sowie

- die zum Teil stark differierenden Ansichten im Kollegium (3).

Diese Faktoren bedingen nach Aussage der Lehrkräfte, dass Ergebnisse ausbleiben, vertagt oder unter Zeitdruck durch Abstimmung erzielt werden müssen.

„Lehrekonzferenz finde ich kein gutes Gremium. Also das ist ein wichtiges Gremium, aber ich habe, das ist die Konferenz, nach der ich persönlich mit den meisten, ja, schlechten Gefühlen immer nach Hause gehe, jedes Mal einfach nur richtig kaputt, weil das nicht, es wird nicht richtig genutzt, um, also es sind dann zu viele, es sind zu viele (...). Und es zieht sich eben häufig extrem in die Länge und sehr und ohne Ergebnis. Und das ist genau das, was wir an Schülerdiskussionen auch hassen, dass, das schaffen wir hier genauso, noch viel extremer. Also dass der Dritte dann auch noch mal das wiederholt, was schon fünfmal vorher gesagt wurde nur in einer etwas anderen Formulierung. Also ich gehe jedes Mal fast mit Kopfschmerzen, übertrieben formuliert, von dieser Lehrerkonferenz nach Hause, weil wir nie, weil man nie das Gefühl hat: 'Ja, dieser Nachmittag hat jetzt was gebracht, jetzt weiß ich, so machen wir's und die stehen dahinter', nee, also“ (B4: Z. 302-326).

„Der Rahmen ist schlecht, finde ich, weil, das sind sechzig Kollegen, es sind alles Lehrer und ja, jeder hat sowieso immer Recht. Das ist ganz, also ich finde es unheimlich schwierig und man verrennt sich dann oft in einem Hin und Her und es dauert Stunden. Es ist manchmal ein einziges Hin- und Hergedrehe im Kreis, bis dann einer sich meldet und sagt: 'Ich beantrage hiermit, die Diskussion zu beenden'. Und das wird dann meist auch zugestimmt. Also das ist ein, ein, es ist oft sehr langwieriger Prozess, der zu wenig führt, finde ich, in so einem großen Rahmen. Aber gut, es ist natürlich nötig. Aber ich glaube, Diskussionen sind in dem Rahmen einfach echt schwierig“ (B12: Z. 234-241).

„Und weil der Diskussionsbedarf, wo er denn da ist, natürlich auch in dem Rahmen nur schwer zu befriedigen ist, so. Wenn man mit fünfzig Kollegen zusammen sitzt und dann über Themen diskutieren will, die wirklich brennend sind, dann ist das schwierig. Dann kommt man auch nicht zu einem Ergebnis. Also das ist dann häufig so, dass da nur ein Anstoß gegeben wird und die Diskussion dann erstmal vertagt ist oder so auf die informellen Räume so im Lehrerzimmer eben weiter geht und dann sozusagen bei der nächsten Konferenz dann das wieder aufgegriffen wird und dann entweder schon eine Entscheidung da ist oder dann eigentlich nur eine Entscheidung herbeigeführt werden soll in Form von einer Abstimmung beispielsweise“ (B11: Z. 422-430).

Trotz der negativen Bilanzierung der Ergiebigkeit und Beliebtheit des Austauschforums Lehrerkonferenz wird auf Seiten der Lehrkräfte auf die Wichtigkeit ihrer Funktion, das Gesamtkollegium auf einen gemeinsamen Stand zu bringen, verwiesen (3) und als Vorteil benannt, dass sie gegenüber anderen Gremien, in denen Eltern- und Schülervertreter anwesend sind (Schulkonferenz, Klassenkonferenzen, Fachkonferenzen), eine undiplomatischere Ansprache von Unmut und Problemen (,Dampf ablassen') ermöglicht (2).

7.3.3 Gewinnbringende Austauschformen aus Sicht der Schulleiter

Als Austauschformen, die sie für sich und ihre Arbeit am gewinnbringendsten empfinden, führen Schulleiter an:

- interne Gespräche (4):
 - mit einzelnen Lehrkräften (informell im Lehrerzimmer) (4)

- mit der Stellvertretung und Mitgliedern der erweiterten Schulleitung (2)
- Schulentwicklungstage (4),
- Lehrerkonferenzen (4),
- informelle Gespräche und inoffizielle Treffen mit Schulleitern aus der Umgebung (3).

Interne Gespräche (4): Das informelle Einzelgespräch zwischen Lehrkraft und Schulleiter im Lehrerzimmer wird von sämtlichen Schulleitern als die gewinnbringendste schulinterne Austauschform beschrieben. Als Vorzüge führen Schulleiter die durch Kürze und Gezieltheit des direkten, informellen Austauschs bedingte Effektivität und Praktikabilität im Alltag (2), die im Vergleich zu formalen Austauschformen leichter zu erzielende persönliche und ehrliche Aussprache (1), den positiven Einfluss auf das innerschulische Beziehungsklima (1) und das geringere Risiko von Missverständnissen gegenüber der mit Unpersönlichkeit und Formalität assoziierten schriftlichen Kommunikation an (1). So formulieren Schulleiter zur Bedeutung des persönlichen, direkten Austauschs:

„Am effektivsten sind die Gespräche zwischen Tür und Angel (lacht), weil, weil sie in sehr verkürzter Form oftmals Dinge sehr schnell regelbar machen, wenn man mit den entscheidenden Leuten schnell mal eben reden kann“ (B5: Z. 154-156).

„Das private, also das kollegiale in der Mensa, im Lehrerzimmer, das nicht, glaube ich, von, von Kollegen als dienstliches Gespräch empfunden wird, wo ich den Menschen eher in so einer Art Privatheit erwische, weil es dann am ehrlichsten ist“ (B6: Z. 154-156).

„Das ist der entscheidende, vor allen Dingen auch was die Atmosphäre betrifft im Kollegium, Zettel hin, Zettel her, das ist sehr unpersönlich und lässt manchmal Interpretationsspielraum offen. Wenn man nachfragen kann und der Angefragte eine Klarstellung machen kann im direkten Kontakt, mit Augenkontakt, mit Blickkontakt, mit dem Erkennen von Gestik und Mimik, dann stellt das einiges klar und ist eben das Wichtigste für mich“ (B1: Z. 103-107).

Die internen Gespräche mit der Stellvertretung und Mitgliedern der erweiterten Schulleitung werden nach Aussagen von Schulleitern mit der stellvertretenden Schulleitung täglich und mit Mitgliedern der erweiterten in regelmäßigen Runden praktiziert (4). Als gewinnbringend erweist sich dieser Austausch Schulleitern zufolge vor allem in seiner Funktion als Abgleich und Korrektiv der eigenen Sichtweise und Überzeugungen in Bezug auf die Schule (2).

„Insofern haben wir praktisch jeden Morgen so zwanzig Minuten Gespräch und tauschen uns ganz, ganz breit aus. Und das empfinde ich als sehr wohltuend, weil manchmal nehme ich etwas wahr, möchte es umsetzen und dann sagt er: 'Jetzt erzähle ich dir mal eine andere Seite'. Und dann habe ich plötzlich eine neue Perspektive, so. Und das ist sehr gut, das ist prima (...). Man muss ja nicht glauben, dass man selbst der Mittelpunkt der Welt wäre und, und die Weisheit mit Löffeln gefressen habe, das ist ja ein großer Irrtum. Man muss ja sich selbst und, und das, was man tut, immer wieder in Frage stellen. Und denn ist es gut, wenn man jemanden hat, der von der Sache Ahnung hat und der dann so als Regulativ darin steckt, ne“ (B8: Z. 612-622).

Zudem wird hinsichtlich des täglich praktizierten Austauschs mit der stellvertretenden Leitung auf seine Relevanz für die Sicherung des reibungslosen Schulbetriebs verwiesen: Denn die Involviertheit der Stellvertretung in sämtliche Belange, mit denen der Schulleiter befasst ist, hat Schulleitern zufolge vor allem die Funktion, im Falle eines temporären Ausfalls oder eines endgültigen Ausscheidens zu gewährleisten, dass der Schulbetrieb reibungslos durch die Stellvertretung weitergeführt werden kann (3). Während also – wie in den Befunden der Ressourcendimension deutlich geworden – auf der Ebene des Kollegiums die gezielte Sicherung von Erfahrungs- und Informationsbeständen vor dem Abgang von Lehrkräften von Seiten der Schulleiter für nicht notwendig befunden wird, wird sie auf der Ebene der Schulleitung selbst durch gezielten Austausch betrieben mit der Intention, die Ersetzbarkeit der eigenen Funktion durch die Stellvertretung zu gewährleisten.

Schulentwicklungstage (4): Schulentwicklungstage werden nicht nur von Lehrkräften wie oben dargelegt, sondern auch von sämtlichen Schulleitern als rares Format gewinnbringenden kollektiven Austauschs angeführt (4). Die Ausführungen der Schulleiter decken sich mit den auf Seiten der Lehrkräfte angeführten Vorzügen und Möglichkeiten, die diese Austauschform bietet, wobei in ihren Aussagen die Bedeutung von Schulentwicklungstagen für den Anstoß, die Verbreitung und Bearbeitung von Neuerungsseiten besonders betont wird (4). Dies wird an folgendem Zitat eines Schulleiters anschaulich:

„Das ist ja auch so ein Punkt, an dem Kolleginnen und Kollegen hier einen ganzen Tag zusammen miteinander arbeiten, das finde ich immens wichtig einmal für die Aussprache, für das Atmosphärische, für das Miteinander, aber auch für das Erarbeiten wirklich von Konzepten, von Ideen, für das Verbreiten von Ideen, für das Umsetzen von Konzepten, für weiteren Unterricht und für weitere Projekte. Das machen wir auch regelmäßig, ist ganz wichtig“ (B1: Z. 664-669).

Lehrerkonferenzen (4): Im Gegensatz zu Lehrkräften wird die Lehrerkonferenz von sämtlichen Schulleitern positiv im Sinne eines gewinnbringenden kollektiven Austauschforums bewertet, mit der einhelligen Begründung, dass sich in diesem Forum, neben der Dienstversammlung, die seltene (in der Regel zweimal pro Jahr) Möglichkeit bietet, das Gesamtkollegium direkt anzusprechen und komprimiert darzustellen, was alle wissen sollten (4). Als positives Merkmal wird zudem die Verbindlichkeit der Teilnahme aller Lehrkräfte (bei Abwesenheit besteht Protokolleinsichtspflicht) angeführt, die gewährleistet, dass sich der Kenntnis der angesprochenen Themen und getroffenen Entscheidungen niemand entziehen kann (4).

Informelle Gespräche und inoffizielle Treffen mit Schulleitern aus der Umgebung (3): Der Austausch mit anderen Schulleitern, der im Rahmen informeller (telefonischer oder persönlicher) und inoffizieller Treffen praktiziert wird, wurde bereits in seiner tragenden Rolle in den Befunden zum interschulischen Austausch dargelegt (siehe hierzu den Abschnitt zu Ergebnis-

sen in der Grenzbildungsdimension). Im Zusammenhang mit der Angabe und Beschreibung gewinnbringender Austauschformen referieren Schulleiter auf die oben bereits dargelegten, aus ihrer Sicht zentralen Aspekte und Erträge des als eng, vertrauensvoll, unkompliziert und überwiegend offen beschriebenen Austauschs unter Schulleitern und führen diese als Begründung dafür an, informelle Gespräche und inoffizielle Treffen mit anderen Schulleitern als gewinnbringende Austauschformen zu klassifizieren (3).

7.3.4 Vermittlung von Anliegen gegenüber der Schulleitung

In Bezug auf die Kommunikation von Anliegen (Probleme, Vorschläge, Fragen) aus dem Kollegium gegenüber der Schulleitung berichten Schulleiter und Lehrkräfte, dass direkt vorgetragene Einzelanliegen gegenüber kollektiven und indirekt vermittelten Anliegen überwiegen (8).

„Ich würde mal sagen, das Verhältnis von Einzelanliegen zu Gesamtanliegen ist zweiundneunzig zu acht Prozent, also es sind in erster Linie Einzelanliegen. Sie können auch neunzig zu zehn schreiben (...). Ja, ja, es ist eindeutig, mit Abstand sind es die einzelnen Anliegen, die die Kollegen bewegen und für die ich auch Zeit haben muss“ (B5: Z. 196-204).

„Also, wenn ich jetzt was wirklich Wichtiges habe (...), dann gehe ich direkt zur Schulleitung und zwar auf, wie beim Monopoly, auf kürzestem Wege und direkt“ (B4: Z. 446-448).

Der formale, indirekte Weg über den Personalrat, der nach Aussagen einiger Akteure als anonymisierte Form der Kritik mehrerer Lehrkräfte oder des Gesamtkollegiums gegenüber dem Schulleiter fungiert, wird ihnen zufolge selten gewählt (4). Auf Seiten der Schulleiter wird der Umstand, dass Anliegen primär einzeln und direkt vorgetragen werden, als Ausdruck einer offenen und vertrauensvollen Beziehung zwischen ihnen und den Lehrkräften gewertet (3). Als bewusst gesetzte Signale der Offenheit gegenüber den Anliegen der Lehrkräfte benennen Schulleiter die Pflege einer ‚Kultur der offenen Tür‘ (des Schulleiterzimmers) (2) und ihre regelmäßige Präsenz im Lehrerzimmer (2).

„Deswegen ist ein Grundsatz bei mir auch, dass ich diese Tür (weist auf die Tür seines Büros) offen lasse. Und das Kollegium weiß, wenn die Tür offen ist, kann jeder jederzeit hier rein rennen und mit irgendeinem Anliegen. Dann wird nicht irgendwo jetzt noch sozusagen irgendwie: 'Ich brauch erstmal einen Termin' und weiß der Himmel was, sondern, wenn was da ist, was aufläuft, dann können die hier rein solange die Tür offen ist“ (B5: Z. 161-166).

„Ich habe hier so etwas wie eine offene Tür, das heißt, man kann mich im Prinzip jederzeit auch unangekündigt hier überfallen (...). Ich bemühe mich auch, wann immer es geht in der großen Pause und auch vor dem Unterricht im Lehrerzimmer aufzutauchen, präsent zu sein, ansprechbar zu sein (...). Ich glaube es ist gut und es ist wichtig, dass man, dass ich mich da zeige und dass ich signalisiere, dass ich da bin und dass ich ansprechbar bin“ (B1: Z. 282-292).

Dass eine (vermittelte oder direkte) Artikulation von gemeinschaftlichen Anliegen gegenüber der Schulleitung seltener erfolgt, wird auf Seiten der Lehrkräfte zum einen auf stark differierende Auffassungen innerhalb des Gesamtkollegiums zurückgeführt, die es ihnen zufolge erschweren, sich bei Problemen kollektiv zu verständigen und für eine gemeinsame Sache gegenüber der Schulleitung einzutreten (3). Zum anderen liegt die Dominanz von Einzelanliegen aus Sicht von Lehrkräften darin begründet, dass Individualinteressen überwiegen (3).

„Es wird in der Hinsicht doch so ein bisschen so eine Einzelsache. Und es sind auch unterschiedliche, ja, unterschiedliche Auffassungen (...). Aber dieses Zusammenfinden bei solchen Dingen, das ist nur zweckgebunden. Im Grunde geht es jedem um sich alleine, das ist einfach so, das geht nicht um die gemeinsame Sache. Und da ist einfach die Ansicht unterschiedlich, einige wollen wirklich was für die gemeinsame Sache, für die Schule machen und andere nur für sich. Aber ich denke, das ist normal bei so, gerade bei so einem großen Kollegium, ne“ (B2: Z. 368-378).

Sofern Gemeinschaftsanliegen von den Akteuren thematisiert werden, handelt es sich um Anliegen einzelner Fachschaften, die dem Schulleiter durch die jeweilige Fachschaftsleitung vermittelt werden (5). Die Lehrerkonferenz als Forum, in dem kollektive Anliegen des Gesamtkollegiums durch die Konferenzleitung gegenüber dem Schulleiter vorgebracht werden können, wird nur einmalig auf Seiten der Schulleiter als Option benannt (1).

7.3.5 Vermittlung von Neuerungen durch die Schulleitung

Hinsichtlich der gängigen Praxis der Vermittlung von Neuerungen durch den Schulleiter an das Gesamtkollegium führen die Akteure drei Vermittlungsformate bzw. -wege an, die ihnen zufolge üblicherweise genutzt werden:

- der mündliche Bericht auf der Lehrerkonferenz (13),
- die schriftliche Information über das Mitteilungsbuch (8) und
- die mündliche Inkenntnissetzung auf der Dienstversammlung (7).

Über das im Lehrerzimmer zur täglichen verbindlichen Einsicht durch alle Lehrkräfte ausliegende Mitteilungsbuch werden nach Aussagen der Akteure kurzfristig Veränderungen, die unmittelbar oder zeitnah anstehen, in schriftlicher Form an das Kollegium vermittelt (8). Für die Vermittlung im Rahmen der Dienstversammlung ist den Akteuren zufolge charakteristisch, dass entsprechend der formalen Vorgaben die im Vergleich zur Lehrerkonferenz einseitigere und knappere mündliche Informationsvermittlung durch den vorsitzenden Schulleiter dominiert (7). Deshalb werden nach Angabe der Schulleiter umfangreichere Neuerungen, die der Verständigung zwischen Schulleitung und Kollegium sowie der Diskussion innerhalb des Kollegiums bedürfen, von ihnen vorzugsweise auf Lehrerkonferenzen vermittelt (4).

Im Hinblick auf die *Rezeption angekündigter Neuerungen im Gesamtkollegium* wird von Seiten der Akteure bei einem Großteil des Kollegiums eine angespannte bis ablehnende Grund-

stimmung verzeichnet, die sie zum einen auf die hohe Frequenz ministeriell vorgegebener Neuerungen („nicht schon wieder“, „nicht noch was“) und zum anderen auf die starke Belastung im Alltagsgeschäft zurückführen, dessen Bewältigung Zeit erfordert, um die sich Lehrkräfte angesichts von zusätzlichen Anforderungen durch Neuerungen beschnitten fühlen (7).

„Also es ist schon so, manche Dinge sind auch echt schwierig, gerade bei uns so einen ständigen Wechsel von Kollegen und Vertretungsstunden und Belastungen und so, das ist, da sind teilweise die Nerven ziemlich angespannt im Moment. Auch mit G8 und G9 und jetzt die Mehrarbeit und – es kommt alles irgendwie zusammen und das ist dann natürlich, trägt auch dazu bei, dass dann vielleicht eine leicht angespannte Stimmung herrscht, sage ich mal so“ (B3: Z. 333-338).

„Das Problem, was ich sehe, wenn es von außen kommt ist (...): 'Nicht schon wieder', 'Nicht noch was', 'Oh nee, jetzt lasst uns doch mal endlich zufrieden'“ (B3: Z. 889-891).

Kollegiumsinterne Differenzen im Hinblick auf die Rezeption von durch den Schulleiter angekündigten Neuerungen zeigen sich von Seiten der Lehrkräfte zwischen ‚normalen‘ Lehrkräften und solchen, die aufgrund zusätzlicher Funktionen als Personalratsmitglied oder Leistungsassistenz in die erweiterte Schulleitung involviert sind oder waren: Letztere berichten, dass vom Schulleiter getroffene Entscheidungen bei ihnen generell mehr Rückhalt und Verständnis finden (3). Sie begründen dies zum einen damit, dass sie bedingt durch ihr Amt und im Gegensatz zum Gros der Lehrkräfte, deren Fokus auf ihren eigenen Unterricht sowie ihre jeweiligen Fächer gerichtet ist, einen stärkeren Blick für das Ganze haben und zum anderen damit, dass sie aufgrund des größeren Einblicks in die Schulleiterperspektive die Sach- und Systemzwänge kennen, denen Entscheidungen oft unterliegen (3).

„Ich habe ja, wie gesagt, durch die Zeit, wo ich mal die Assistenz gemacht habe, auch mal sozusagen von der Schulleitung her das Ganze gesehen, deswegen bin ich natürlich auch vorsichtiger, wo die anderen sagen: 'Was bist du für ein Weichei!'. Aber ich weiß auch oft, was für Sachzwänge dahinter stehen und werd eigentlich auch erst richtig sauer, wenn ich merke, so geht es nicht, das ist ungerecht“ (B2: Z. 369-374).

Sowohl im Falle ministeriell vorgegebener Neuerungen (Verordnungen, Erlasse u.ä.) als auch im Falle von schulleitereigenen Veränderungsvorhaben verweist das Gros der Schulleiter auf das von ihnen praktizierte *Verfahren der Vorklärung in der Runde der erweiterten Schulleitung* (3): Das heißt, Neuerungen werden nicht unmittelbar und eins zu eins an das Kollegium weitergegeben. Ihre Umsetzbarkeit und Umsetzungsweise sind nach Aussagen der Schulleiter zunächst Gegenstand schulleitungsinterner Abstimmungsprozesse. Diese werden von den Schulleitern einhellig als offen, konstruktiv und bezogen auf ihr Ergebnis von Konsens getragen erlebt (4). In Bezug auf ministeriell vorgegebene Neuerungen (Verordnungen, Erlasse u.ä.) dient die Vorklärung nach Angaben der Schulleiter einer praxisadäquaten Transformation der Vorgaben sowie einer Reduktion der Inhalte auf eine an das Kollegium zu vermittelnde Essenz (2). In Bezug auf schulleitereigene Veränderungsvorhaben wird die Vorbesprechung

im Sinne einer Feedback- und gegebenenfalls Modifikationsinstanz als erste Etappe einer schrittweise (von oben nach unten) Reaktionen testenden schulinternen Verbreitung der Veränderungsidee beschrieben (1).

„Es gibt auch Dinge, die einen, einen Gestaltungsspielraum zulassen wie zum Beispiel jetzt Änderung der Oberstufenverordnung mit der Profiloberstufe, das ist natürlich eine Sache, die wir, die ich nicht nur mit meinem Oberstufenleiter dann zum Beispiel besprechen, sondern die hier in der, in der erweiterten Schulleitung zunächst einmal vorbesprochen werden mit dem Personalrat, mit der Gleichstellungsbeauftragten und mit allen Mitgliedern der Schulleitung, die da sitzen (...). Und dort tauschen wir uns ganz intensiv aus, besprechen dass vor und müssen natürlich zu einem Ergebnis kommen. Meistens sind diese Ergebnisse dann doch sehr von Harmonie und Eintracht getragen, also wir kommen da schon auf einen grünen Zweig. Und die Essenz wird dann in der Form an das Kollegium gebracht“ (B1: Z. 233-243).

Einige Schulleiter nehmen zudem Bezug auf die schulleitungsinterne Rollenverteilung im Hinblick auf neuerungsrelevantes Wissen und berichten, dass sie für sich die Kenntnisse der Grundzüge einer Neuerung sowie die Vorgabe der Richtschnur beanspruchen und die Detailkenntnisse und Ausführungsbestimmungen den Stufen- oder Fachleitungen überantworten (2).

In Bezug auf die nach der Abstimmung in der erweiterten Schulleitung stattfindende *Vermittlung von Neuerungen an das Gesamtkollegium* im Rahmen der Lehrerkonferenz weisen die Aussagen der Akteure darauf hin, dass die Vermittlung nach dem Grundschema (mündlicher) Bericht des Schulleiters und anschließende Diskussion im Kollegium erfolgt (8). Der Raum, der dabei dem Austausch und der Diskussion im Kollegium eingeräumt wird, hängt nach Angaben einiger Akteure davon ab, inwieweit die jeweilige Neuerung durch das Ministerium oder die Schulleitung vorab festgeschrieben wurde (3). Diesbezüglich berichten Schulleiter, dass Neuerungen, die als Setzung an das Kollegium vermittelt werden, erfahrungsgemäß auf Widerstand und Ablehnung stoßen (2).

„Das erste ist, die Optionen, die Sie haben, Sie setzen, ich sage: 'Ich möchte das jetzt und das setzen wir um'. Das ist die erfahrungsgemäß die schlechteste Einstiegsmöglichkeit, weil Sie sofort als der Chef wahrgenommen werden, und was aus der Chefetage kommt, ist erstmal schlecht“ (B6: Z. 54-57).

Zudem wird auf Seiten der Schulleiter eine hohe Erwartungshaltung bei Lehrkräften in Bezug auf ihre Mitsprachemöglichkeiten bei Veränderungen verzeichnet, die für sie im Ungleichgewicht zu der nur bei einem kleinen Teil des Kollegiums vorhandenen Bereitschaft, sich an der Umsetzung zu beteiligen und initiativ zu werden, steht (2). Zum Ausgang der sich an den Bericht des Schulleiters anschließenden Diskussion von Neuerungen im Gesamtkollegium berichten die Akteure, dass dieser entweder im Erzielen eines Ergebnisses besteht, das in die Umsetzung der Neuerung eingeht bzw. zur Beschlussfassung in der Schulkonferenz vorgelegt wird oder darin, dass die Diskussion zu keinem Ergebnis führt, woraufhin die Entscheidung

vertagt wird oder Ausschüsse bzw. Arbeitskreise gebildet werden, die sich auf Basis freiwilliger Teilnahme der Lehrkräfte in der Folge der Ergebnisfindung im kleineren Kreis widmen (6).

7.3.6 Austausch über Schulentwicklungsinitiativen zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium

Im Blick auf die gängige Praxis der Schulentwicklung verweisen die Aussagen sämtlicher Akteure darauf, dass die Realisierung (Konzeption, Planung, Umsetzung) einzelner Initiativen und Maßnahmen meist in der Verantwortung von Arbeitsgruppen (schulintern auch als Arbeitskreise oder Ausschüsse bezeichnet) liegt (13).

„Also zunächst mal sind sämtliche Arbeitsgruppen, sämtliche vielleicht nicht, aber die aller meisten Arbeitsgruppen offen gestaltet, so. Man lädt ein und jeder, der kommen möchte, kann (...). Diese Arbeitskreise, Arbeitsgruppen werden eingesetzt, damit sie eben für die ganze Schule etwas auf den Weg bringen.“ (B1: Z. 312-319)

„Also, Ausschüsse welcher Art, ob nun Legasthenie oder ob, was weiß ich, in Mathe irgendwas oder Arbeitsgruppen für Schulhofgestaltung, also alles, was damit zusammenhängt, so, ne, die bilden sich meistens (...). Wir haben ganz bestimmte Ziele und Vorstellungen, da gibt es eine Arbeitsgruppe und die trifft sich regelmäßig dann“ (B3: Z. 406-410).

„Wenn wir dann so weit sind, dass sich abzeichnet, dass da irgendetwas wirklich zu bewegen ist und bewegt werden muss, wird das in der Regel ja entweder aus dem Kollegium selber heraus initiiert, das heißt, sprich Lehrerkonferenz oder – wie es ja in den letzten Jahren ja auch mehrfach der Fall war – es kommt durch das Ministerium irgendeine Vorgabe, die zu erfüllen ist, so. Dann heißt das: 'O.k., darauf ergibt sich für uns ein bestimmter Handlungsablauf, ein bestimmter Plan', ich sage jetzt mal: Förderkonzept. Die Schule hat ein Förderkonzept zu erstellen, heißt, man schaut (...), wer ist in diesem Bereich tätig, wer interessiert sich ganz besonders dafür. Dann wird das in der kleinen Arbeitsgruppe (...) bearbeitet“ (B5: Z. 259-267).

Arbeitsgruppen setzen sich den Akteuren zufolge vornehmlich aus Lehrkräften und zum Teil auch aus Eltern, Schülern und Schulleitungsmitgliedern zusammen. Die Beteiligung an Arbeitsgruppen und damit an organisierter Schulentwicklungsarbeit beruht nach ihren Angaben primär auf freiwilligem, zusätzlichem Engagement einzelner Lehrkräfte (13). Eine verbindliche Teilnahme des Gesamtkollegiums an Arbeitsgruppen bildet die an Schulentwicklungstagen (bis zu zweimal im Schuljahr) realisierte Ausnahme, bei der sich sämtliche Lehrkräfte über die Dauer eines Tages auf themen- oder fachbezogene Arbeitsgruppen aufteilen und sich am Ende des Tages über ihre Ergebnisse im Plenum (bestehend aus Schulleitung und Kollegium) austauschen (10). Auf Basis der unterschiedlichen Bezugnahmen der Akteure auf die gängige Praxis des schulentwicklungsbezogenen Austauschs zwischen längerfristig aktiven Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium lassen sich Aussagen über die Involviertheit des Gesamtkollegiums in die Installation, in den Arbeitsprozess sowie in die Ergebnisse von Arbeitsgruppen und deren Umsetzung treffen. Zudem geben die Aussagen einiger Akteure Aus-

kunft über generelle Einflussgrößen in Bezug auf den Grad der Informiertheit des Gesamtkollegiums in die von Arbeitsgruppen betriebenen Schulentwicklungsinitiativen.

Involviertheit des Gesamtkollegiums in die Installation von Arbeitsgruppen: Im Blick auf die Involviertheit des Gesamtkollegiums in die Installation von Arbeitsgruppen zeigt sich, dass diese weitestgehend gewährleistet ist: So berichten Akteure, dass Arbeitsgruppen in der Regel aus Lehrerkonferenzen, auf denen Bedarf an der Entwicklung von Lösungen in Kleingruppen entsteht, oder aus Schulentwicklungstagen hervorgehen und somit sämtliche Lehrkräfte über die Existenz und den thematischen Bezug von Arbeitsgruppen informiert sind (5).

Involviertheit des Gesamtkollegiums in den Arbeitsverlauf von Arbeitsgruppen: In der Phase des Arbeitsprozesses von Arbeitsgruppen verhält es sich im Vergleich zum Ausgangspunkt bei der Gründung von Arbeitsgruppen anders. Hier ist die systematische Einbindung des Gesamtkollegiums nicht gewährleistet. Denn Akteure berichten, dass im Arbeitsverlauf kein Austausch zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium über Abläufe und gegebenenfalls auftretende Probleme erfolgt, weshalb sich ihnen zufolge Arbeitsprozesse für nicht Beteiligte gegebenenfalls nur über die Lektüre von Arbeitsgruppenprotokollen rekonstruieren lassen (6).

„Gar nicht, über die Verläufe da gar nicht, sondern nur über die Ergebnisse (...). Wir werden nicht darüber informiert, wie das jetzt funktioniert hat, also jetzt Diskussionsabläufe oder Schwierigkeiten oder, dass, was weiß ich“ (B4: Z. 473-487).

Sofern in der Arbeitsphase Austauschinitiativen von Arbeitsgruppen ausgehen, richten sich diese den Akteuren zufolge separat an einzelne Lehrkräfte, die aus Sicht der Arbeitsgruppe unmittelbar von ihren Initiativen betroffen sind (3). Im Übrigen hängt die Involviertheit nicht beteiligter Personen Lehrkräften zufolge von der Initiative des Einzelnen ab: Um mehr über Inhalte und Verläufe der Arbeit zu erfahren, muss das informelle Gespräch mit Arbeitsgruppenmitgliedern gesucht werden (3). Als Folge des nicht gesicherten Einbezugs des Gesamtkollegiums in den Arbeitsverlauf von Arbeitsgruppen wird auf Seiten der Lehrkräfte problematisiert, dass nicht beteiligte Kollegen zwischen der Installation und der Ergebnispräsentation von Arbeitsgruppen oft nicht wissen, ob und welche Arbeitsgruppen überhaupt noch aktiv sind (2).

„Also ich weiß, es gibt natürlich noch viele Arbeitsgruppen, die hier im Moment tätig sind (...). Ich weiß jetzt nicht, ich habe das so im Hinterkopf: 'Das gab es ja' oder: 'Da hatten wir ja irgendwie auch Arbeitsgruppen, sind die eigentlich noch aktuell? Arbeiten die noch dran? Gibt es da schon neue Vorschläge? Sind die weiter gekommen?'. Weiß ich nicht, so. Da müsste ich eigentlich sozusagen auf die Kollegen dann wieder zugehen und die ansprechen, wenn ich da Interesse dran hätte oder warten, bis halt wirklich auf einer Konferenz dann wieder beispielsweise dann Ergebnisse vorgestellt werden. Also so, dass so der, der, dieser Prozess sozusagen dokumentiert wird und öffentlich dokumentiert wird, das ist eigentlich nicht so der Fall“ (B11: Z. 319-328).

Involviertheit des Kollegiums in Arbeitsgruppenergebnisse: In Bezug auf die Involviertheit des Kollegiums in Arbeitsgruppenergebnisse und deren Umsetzung berichtet das Gros der Akteure, dass die Vorstellung der Ergebnisse in der Regel im Rahmen der Lehrerkonferenz erfolgt, auf der das Gesamtkollegium durch Rückmeldung an die Arbeitsgruppe modifizierenden Einfluss auf die Ergebnisse nehmen und über deren Implementation abstimmen kann (9). Neben dem ergebnisbezogenen mündlichen Austausch auf der Lehrerkonferenz benennen die Akteure Dienstversammlungen (4) und Fachschaftskonferenzen (3) als weitere Foren, in denen eine mündliche Ergebnisvermittlung erfolgt sowie schriftliche Formen der Ergebnisvermittlung durch Informierung des Kollegiums über das Mitteilungsbuch (5) oder über die (Post-) Fächer der Lehrkräfte (3).

Einflussgrößen in Bezug auf den Grad der Informiertheit über Schulentwicklungsinitiativen: Grundsätzlich wird auf Seiten der Schulleiter und der Lehrkräfte auf drei Faktoren verwiesen, die auf den Grad der Informiertheit und Involviertheit des Kollegiums in Bezug auf Schulentwicklungsinitiativen einzelner Arbeitsgruppen Einfluss nehmen:

- das Ausmaß der direkten Betroffenheit von Arbeitsgruppeninitiativen (4),
- die Aufnahmebereitschaft und das Interesse gegenüber Schulentwicklung (3),
- die Verständigungsbereitschaft der Arbeitsgruppenmitglieder (2).

So geben einige Akteure referierend auf die oben angeführten unterschiedlichen Ergebnisvermittlungsformate an, dass sich die Bandbreite von kollektiver Auseinandersetzung und Einflussnahme (Austausch auf Lehrerkonferenzen) bis einseitiger und knapper mündlicher oder schriftlicher Mitteilung der Ergebnisse (Dienstversammlungen, schriftliche Information) auch daraus ergibt, dass das Ausmaß der direkten Betroffenheit des Gesamtkollegiums vom Gegenstand der jeweiligen Initiative bestimmt, inwieweit und in welcher Form es von Seiten der Arbeitsgruppe informiert und eingebunden wird (4).

„Also, es gibt nicht unbedingt ein einheitliches Verfahren dafür. Das hängt aber einfach auch daran, dass die Dinge, die angegangen werden, höchst unterschiedlich sind. Also ich nehme jetzt mal das Beispiel Schulhofumgestaltung (...). Das ist natürlich etwas, was nicht unbedingt sofort die Arbeit aller Kollegen betrifft, anders als das Förderkonzept zum Beispiel“ (B5: Z. 290-294).

Zum anderen werden Differenzen in der Informiertheit über Schulentwicklungsinitiativen im Kollegium verzeichnet, die darauf zurückgeführt werden, dass die grundsätzliche Aufnahmebereitschaft und das Interesse gegenüber Themen der Schulentwicklung innerhalb des Kollegiums differieren (3). Schulentwicklungsinitiativen überschreiten zum Teil den unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezug und laufen nach Aussagen einiger Akteure insbesondere in diesem Fall Gefahr, dass ihnen in Teilen des Kollegiums mit Indifferenz begegnet wird (3).

„In so einer Schule, sage ich mal etwas vereinfachend und etwas salopp, gibt es immer drei Gruppen im Kollegium: Das sind diejenigen, die erste Gruppe sind diejenigen, die sich interessieren und gut informiert sind und im Bilde sind. Die zweite Gruppe sind die, die sich durchaus interessieren, die Dinge auch mit tragen, aber nicht immer im Bilde sind, weil sie auch sich nicht so sehr damit beschäftigen. Und die dritte Gruppe sind diejenigen, die nicht im Bilde sind“ (B5: Z. 315-320).

Zudem wird die Verständigungsbereitschaft der Arbeitsgruppenmitglieder als weiterer Einflussfaktor angeführt mit Verweis auf die Erfahrung, dass ein Austausch mit dem Gesamtkollegium in einigen Fällen von Arbeitsgruppen vermieden wird, was zur Verselbständigung bzw. Abkopplung von Arbeitsgruppen führt (2). Zurückgeführt werden Austauschversäumnisse seitens der Arbeitsgruppen zum einen auf den Anspruch, dass nur denjenigen Mitsprache zusteht, die auch mitgearbeitet haben und zum anderen auf den Vorteil, dass Entscheidungsprozesse dadurch erleichtert und beschleunigt werden (2). Als negative Folge mangelnder Verständigungsbereitschaft wird die Boykottierung von Arbeitsgruppenentscheidungen durch das Kollegium, das sich übergangen fühlt, beschrieben (1).

„Es gibt auch Ausschüsse, die, die dann sagen: 'Jetzt sind wir schon extra in diesem Ausschuss' – ich nehme an, dass sie so, dass die es so sehen – 'jetzt müssen die anderen nicht noch mitbestimmen, obwohl sie hier gar nicht mitgearbeitet haben'. Finde ich in manchen Dingen nicht glücklich, wenn mich das persönlich betrifft, dann fällt es einem natürlich immer besonders auf (...). Es hat sich alles so verfestigt und verselbständigt, so dass ich mir vorstellen kann, dass man da einfach wirklich aufpassen muss. Nur, weil es im ersten Moment leichter erscheint, nicht allen bescheid sagen zu müssen oder gar nicht erst noch die betreffenden Leute zu hören, sondern gleich zu entscheiden, weil man ja schon dieser Ausschuss ist oder was auch immer oder die leitende Funktion hat oder, ne, so. Das ist im ersten Moment einfacher, aber auf den zweiten Blick sicherlich die schlechtere Variante, weil das mehr negative Konsequenzen für die Zukunft hat“ (B4: Z. 502-550).

7.3.7 Sicherung und Zugänglichkeit von Ergebnissen und Erfahrungen aus Schulentwicklungsinitiativen

Hinsichtlich der Zugänglichkeit von schulentwicklungsbezogenen Erfahrungen und Ergebnissen nach Abschluss entsprechender Initiativen (Projekte, Maßnahmen, Konzeptentwicklung) berichtet das Gros der Lehrkräfte, dass diese in der Regel auf Eigeninitiative (Informationssuche statt -angebot sowie Nutzungswillen statt -verpflichtung) und direkter Ansprache der Verantwortlichen beruht (7).

„Man muss immer selber dafür sorgen, dass man möglichst gut informiert ist, so. Ich habe da auch Interesse dran und frage dann, rede mit allen möglichen so, und versuche dann, überall die Informationen her zu bekommen (...). Aber wenn man das jetzt nicht tut oder auch keine Zeit dafür hat, immer ständig hinter allen Informationen hinterher zu sein, dann ist es, glaube ich, ein echtes Problem“ (B4: Z. 837-843).

„Das sammle ich, ich habe da halt so einen Ordner, das ist, der ist im Moment in meinem persönlichen Zugriff, das ist mein Ordner. Aber wenn jemand kommt und sagt: 'Ich würde gerne', steht der natürlich zur Verfügung (...). Es ist nicht so, dass das irgendwo ausliegt“ (B7: Z. 366-373).

Dem unmittelbaren und gezielten Rückgriff auf dokumentierte Informationen (Ergebnisse, Erfahrungen) steht den Aussagen von Lehrkräften zufolge primär im Wege, dass sie sich oft entweder im Besitz von verantwortlichen Arbeitsgruppenmitgliedern oder an Orten befinden, die nicht beteiligten Lehrkräften nicht bekannt sind (5). Die Einsichtnahme ist deshalb erst auf Nachfrage hin möglich, wobei einige Lehrkräfte darauf verweisen, dass sie die direkte Ansprache von Verantwortlichen ohnehin gegenüber der zeitaufwendigeren Lektüre ausführlich verschriftlichter Informationen bevorzugen (2).

„Bestimmt gibt es auch irgendwo irgendwelche Ordner, wo das festgehalten ist, Protokolle oder sonst was, Beschlüsse von der Schulkonferenz, aber es ist dann doch leichter eben direkt die Personen anzusprechen“ (B11: Z. 147-149).

„Ich würde sagen, die Wenigsten lesen sich Dinge sehr genau durch. Und man hat auch keine Lust, sich damit so großartig, also so, es kommt so viel liegt in deinem Fach rum. Das Beste ist eigentlich Mund-zu-Mund“ (B12: Z. 148-149).

Unter Bezugnahme auf die Sicherung von Ergebnissen und Erfahrungen aus Schulentwicklungsinitiativen führen die Akteure verschiedene Formate der schriftlichen Dokumentation an: Das gängigste Format der Ergebnisdokumentation bildet nach Angaben der Lehrkräfte in Ordnern gesammelte Protokolle der Arbeitsgruppen (7). Daneben werden auf der Schulhomepage veröffentlichte Projekt-Erfahrungsberichte (4), in den Postfächern der Lehrkräfte hinterlegte Informationszettel (3), Einträge ins Mitteilungsbuch (3), auf CD-Rom fixierte Ergebnisse (1) sowie bei umfangreichen Maßnahmen in letzter Instanz im Schulprogramm veröffentlichte Ergebnisse (1) benannt. Als Folge der unsystematischen Dokumentation, das heißt dem Fehlen einer arbeitsgruppenübergreifenden verbindlichen Regelung in Bezug auf die Frage, ob, wie und wo Ergebnisse und Erfahrungen dokumentiert werden, wird auf Seiten der Lehrkräfte die Tendenz zu Mehrfachentwicklungen beschrieben (1).

„Also es gibt sicherlich Sachen, die dokumentiert wurden von jedem Ausschuss selber. Aber ich glaube, die Tendenz, ist die zweite, die Tendenz ist, dass das jeder immer wieder das Rad neu erfindet, denn so richtige. Es gibt da auch keine festen, man könnte sich ja so, wir haben Ordner für alles Mögliche, für Lernpläne und was auch immer, wie das auszusehen hat. Man könnte sich da ja auch Ordner vorstellen, ne, von einzelnen Ausschüssen, die schreiben: 'So, das haben wir erarbeitet, das ist Stand', nächster Ausschuss: 'Das haben wir, das ist Stand' oder so – gibt es nicht (...), (schüttelt den Kopf) sodass man eigentlich, man muss immer selber dafür sorgen, dass man möglichst gut informiert ist“ (B4: Z. 827-838).

Im Blick auf die Nutzung dokumentierter Ergebnisse und Erfahrungen aus Schulentwicklungsinitiativen erklärt das Gros der Lehrkräfte, dass diese jedem Kollegen selbst überlassen bleibt (7).

„Aber das ist relativ persönlich abhängig, sage ich mal so (...), ob man sagt: 'Nee, das brauche ich nicht, das möchte ich nicht'“ (B3: Z. 161-166).

„Häufig ist es dann in der Vergangenheit so gewesen, dass man irgendwie dann die Ergebnisse bekommen hat (...), und dann konnte jeder Kollege die bekommen und dann für sich dann nutzen oder auch nicht“ (B10: Z. 291-295).

Sie geben an, dass auf Ergebnisse mit direktem Fach- und Unterrichtsbezug (z.B. schulinterne Fachcurricula) im Kollegium eher zurückgegriffen wird als auf fachunabhängige, schulbezogene Maßnahmen und Konzepte (7). Dementsprechend wird berichtet, dass sofern aus Sicht der Lehrkräfte der unmittelbare Bedarf im und Bezug zum Arbeitsalltag fehlt, Ergebnisse versanden und man vergisst, wo sie dokumentiert wurden (2).

„Es perlt halt viel ab, genau, deswegen sage ich ja, man muss das halt filtern und das, was da durch den Filter durchkommt, ist halt nicht die Masse, sondern dann eher umgekehrt, ne (...). Ich persönlich würde das immer machen, was kann ich jetzt, was kann ich gebrauchen für meinen Unterricht (...). Und da entscheide ich halt immer so, was ist akut und da geht dann halt so eine, ja, der Wert wird immer geringer je nachdem“ (B9: Z. 917-930).

„Dinge, die wir dauernd, die wir häufiger gebrauchen, auf die wird zurückgegriffen. Und bei anderen Sachen, das ist dann irgendwo und dann vergisst man auch, wo es ist. Das ist also eher dieses träge Wissen, was irgendwo vor sich hin dümpelt“ (B2: Z. 496-499).

7.3.8 Verfügbarkeit von IKT und Nutzung durch Lehrkräfte

Im Blick auf die Verfügbarkeit und Nutzung von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien (wie Internet, E-Mail, virtuelle Arbeitsumgebungen, Schulhomepage) gestaltet sich die schulinterne Situation auf Grundlage der Befunde wie folgt: Sämtliche Schulen haben Internetzugänge sowie eigene Homepages, die in Bezug auf ihre Aktualität und den Anteil an Informationen, die für Lehrkräfte potentiell relevant sind, zwischen den Schulen stark differieren. Ein Intranet existiert nach Angaben der Akteure an keiner der befragten Schulen, an dreien sind jedoch virtuelle Arbeitsumgebungen (Lehrerzimmer, Klassen- und Projekträume) eingerichtet. Letztere sind Bestandteil des Schulen kostenlos zur Verfügung stehenden Groupware Produkts lo-net (siehe www.lo-net2.de), einer internetbasierten Plattform, die der Kommunikation und Informationsvermittlung dient. Sie ermöglicht es einer Gruppe von Nutzern, gemeinsam Daten einzusehen, zu verwenden und zu bearbeiten. Mitglieder einer Schule können in den virtuellen Räumen zusammen kommen und mittels Kommunikations- (z.B. Forum, Chat) und Publikationswerkzeugen miteinander vernetzt arbeiten. Insgesamt lassen sich auf Basis der Bezugnahmen der Akteure Aussagen zur generellen Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien, zum Einsatz von E-Mail-Kommunikation sowie zur Nutzung virtueller Arbeitsumgebungen und Schulhomepages durch Lehrkräfte treffen.

Generelle Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien: Der arbeitsbezogene Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien ist nach Aussagen sämtlicher Akteure schulintern nicht verbindlich geregelt (13). Einschätzungen und Erfahrungen von Lehrkräften zufolge erfolgt der Einsatz sämtlicher digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien innerhalb des Kollegiums nur sehr zögerlich und partiell (6).

„Also meine Erfahrung damit ist die, dass das nur ganz zögerlich genutzt wird, so (...). Wir haben jetzt gerade mal, noch mal eine Abfrage der E-Mail-Adressen, um da so auch die allen zugänglich zu machen und dann vielleicht auch sich Verteiler einzurichten, so. Das ist sozusagen dann eher eine Initiative einzelner Kollegen“ (B11: Z. 48-52).

Als Barrieren einer verstärkten und einheitlichen Nutzung werden thematisiert:

- die wahrgenommene Zusatzbelastung (6),
- der Mangel an Selbstverständlichkeit/Verbindlichkeit (4),
- die Qualifikationsunterschiede innerhalb des Kollegiums (4),
- der Mangel an Kapazitäten und klaren Verantwortlichkeiten für Etablierung/Pflege (4),
- die ungenügende innerschulische Ausstattung (4).

Im Blick auf den potentiellen Nutzen verweist die Mehrzahl der Lehrkräfte explizit darauf, dass sich aus dem Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien keine Entlastungseffekte ergeben, sondern der Austausch über virtuelle Arbeitsumgebungen und E-Mail-Kommunikation gegebenenfalls als Zusatzbelastung neben den schulintern üblichen Papier- und Gesprächsformaten anfällt (6). Sofern positive Effekte der Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien von Lehrkräften thematisiert werden, beziehen sich diese auf Anreicherung des Unterrichts durch Inhalte, die über das Internet recherchiert wurden und auf die einfache Erreichbarkeit von (älteren) Schülern durch E-Mail (3).

„Also eine Entlastung sehe ich auch nicht wirklich. Ich finde, es ist, es ist ein Weg, auf dem wir die Kinder gut erreichen können, weil, die sitzen sowieso den ganzen Tag vor der Kiste. Aber es ist nicht wirklich entlastend, das, das finde ich nicht (...). Also ich muss trotzdem alles immer noch in Papierform vorhalten für diejenigen, die eben nicht permanenten Internetzugang haben“ (B7: Z. 78-90).

Dass die Nutzung bzw. der Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien weder verbindlich geregelt noch selbstverständlich ist, wird zwar in den Aussagen sämtlicher Akteure deutlich, jedoch nur von einigen explizit als Problem thematisiert: So wird angeführt, dass der Umstand, dass Austausch und/oder Informationsabruf über E-Mail, virtuelle Arbeitsumgebungen und Homepage weder selbstverständlich noch verbindlich geregelt sind dazu führt, dass auch diejenigen, die diese Formen der Kommunikation als sinnvoll empfinden, von deren Einsatz Abstand nehmen, weil sie nicht davon ausgehen können, dass Informationen abgerufen und Austauschinitiativen von den Adressaten erwidert werden (4).

„Und die, die Vorbereitungsarbeit, Nachbereitung (...), das ist dann eben zu hause meistens. Und nicht alle haben dann sozusagen den Rechner immer an so oder überhaupt in Benutzung für diese Tätigkeit. Und dann sozusagen den Rechner extra anzumachen und zu gucken: 'Habe ich irgendwelche E-Mails gekriegt, muss ich da irgendwas machen?'. Das ist für viele noch nicht selbstverständlich, so. Und das heißt dann, dass man dann doch noch mal nachfragen muss: 'Hast du die E-Mail gekriegt?' oder: 'Ist das irgendwie angekommen?'. Und insofern, ja, läuft es eben nicht so“ (B11: Z. 108-110).

„Weil man eben auch Befürchtungen hat, wahrscheinlich zu Recht, dass viele das dann gar nicht sehen und gerade wichtige Sachen dann nicht mit bekommen. Dann müsste es, das wäre die, die Möglichkeit, ja, so wie so eine Dienstanweisung oder so im Mitteilungsbuch stehen (lacht), das wäre so die Schlussfolgerung und dann müssten das alle machen. So wie auch ganz klar festgelegt ist, Klassenbucheinträge werden so und so gemacht“ (B4: Z. 291-295).

Zudem wird angeführt, dass einer einheitlichen Nutzung kollegiumsinterne Diskrepanzen in den Fähigkeiten zur Anwendung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien im Wege stehen (4). Als weitere Barrieren einer verstärkten systematischen Nutzung im Kollegium beschreiben Akteure zum einen Mangel an Kapazitäten und klaren Verantwortlichkeiten für die Etablierung und Pflege von E-Mail-Kommunikation (über Verteiler), virtuellen Arbeitsumgebungen und Schulhomepage (4).

„Was an Mangel ist, ist die, die, die Menpower, das Ganze zu pflegen. Daran hapert es. Aber das, daran kann, kann im Augenblick auch kaum jemand etwas ändern außer der Stadt“ (B8: Z. 743-745).

„Das ist ein Kollege, wobei es auch nur so, ich weiß gar nicht, ob der richtig offiziell dafür zuständig ist oder ob es einfach nur so gesagt wird: 'Ja, mach das mal'. Das ist ja auch immer wichtig, ob man ganz klar weiß. Denn der hat auch ganz viel anderes zum Beispiel zu tun. Deswegen weiß ich gar nicht so recht, ist er dafür zuständig oder heißt es nur: 'Ja, der kann das, der macht das mal', so. Und dann kann er es natürlich auch nicht schaffen, alles nebenbei zu machen. Also da ist auch noch so ein Punkt, da müsste man ganz klar sagen, so. Und auch nicht nur einer, finde ich, das müssten mehrere machen, das müsste ein Team sein für die Homepage zuständig ist, ja“ (B4: Z. 799-806).

„Es gibt ja dieses (...) lo-net [internetbasierte Plattform], (...) das gibt es wohl bei uns. Aber da befasst sich auch keiner mit. Also es ist irgendwie so, das ist vollkommen geht das an uns vorbei. Das wäre auch für die Schüler (...) ganz toll, dass man da was ablegen kann, dass die das nutzen könnten für Hausaufgaben et cetera, aber das ist einfach nicht. Da müsste man mal wirklich einen, ich weiß aber, wenn man sich dann dafür engagiert, dann hat man das am Hacken, so. Und ich habe da halt keine Ahnung von richtig. Also ich müsste mich total da rein-fuchsen und davor scheut man sich dann auch. Also es ist wirklich so, dass derjenige dann, der davon Ahnung hat, der hat das dann wirklich auch am Hacken und der sitzt dann da wahrscheinlich auch bis abends oder so, keine Ahnung, insofern macht das auch keiner“ (B12: Z. 357-366).

Zum anderen wird auf die ungenügende innerschulische Ausstattung mit exklusiv für Lehrkräfte zur Verfügung stehenden internetfähigen PCs verwiesen (4): In den untersuchten Schulen kommen auf Basis der Angaben der Befragten durchschnittlich drei exklusiv für Lehrkräfte verfügbare, internetfähige PCs auf ein Kollegium von durchschnittlich ca. 78 Lehrkräften.

„Ich finde, die Schule ist relativ schlecht ausgestattet (...). Also wir haben Internet, es gibt zwei PCs mit Drucker für die Lehrkräfte (...). Es gibt also keine irgendwie großartigen Lehrerarbeitsplätze“ (B12: Z. 325-329).

E-Mail-Kommunikation: Im Blick auf die Kommunikation untereinander geben Lehrkräfte an, dass die Mehrheit der Kollegen den als persönlicher empfundenen Austausch per Gespräch (direkt oder telefonisch) und den Postfachweg gegenüber der Kommunikation via E-Mail und/oder virtueller Plattform präferiert (7). Interkollegialer Austausch via E-Mail erfolgt nach Aussagen von Lehrkräften nur selten und unter einzelnen Kollegen (3). Ein regelmäßiger Abruf von E-Mails durch sämtliche Lehrkräfte ist nach ihrer Erfahrung nicht gewährleistet, weshalb der E-Mail- und Postfachweg gegebenenfalls parallel laufen, um alle Kollegen sicher zu erreichen (3). Die Einrichtung von E-Mail-Verteilern beruht nach Aussagen der Lehrkräfte gegebenenfalls auf Einzelinitiativen und bleibt in diesen Fällen auf einzelne Gruppen (z.B. Fachschaften) im Kollegium beschränkt (2).

Virtuelle Arbeitsumgebungen: Hinsichtlich der Nutzung virtueller Arbeitsumgebungen zum Austausch mit Kollegen, Schülern und Eltern berichten die Akteure, dass diese auf Freiwilligkeit beruht (5).

„Virtuelle Klassenzimmer, wobei das jedem Lehrer überlassen ist, ob er sie nutzt, wie er sie nutzt (...). Ich weiß zum Beispiel von Kollegen (...), die haben zu hause gar keinen Computer, auch das gibt es noch. Da kriegt man dann Briefe, die sind mit Schreibmaschine getippt, das erkennt man an dem Relief auf der Rückseite: jeder Punkt ein Loch. Also das gibt es noch“ (B7: Z. 58-59).

„Da wurde kurz gesagt, was es ist, wie man sich dafür anmeldet. Und wenn man das eben will, kann man es machen und wenn nicht, dann nicht (...). Also ich hatte eigentlich so den Eindruck, dass es viele doch machen. Und wenn ich dann aber mit irgendwie mit ein paar Kollegen mal essen war, dann habe ich gesagt: 'Äh, ich habe das noch gar nicht' und so und dann sagten die: 'Ja, ich auch nicht'. Oder sie sagten, sie haben es mal eingerichtet, aber das war irgendwie dann bei vielen doch so, ja, dass sie es, dass es wohl schwierig war (...). Und die haben es irgendwann häufig auch sein lassen“ (B13: Z. 184-198).

Den Einschätzungen der Lehrkräfte zufolge findet die Nutzung virtueller Räume keine weiträumige Verbreitung innerhalb des Kollegiums (6).

„Das wird von vielen Kollegen nicht wirklich so genutzt wie man es nutzen könnte, weil, ich glaube, viele die Notwendigkeit nicht einsehen“ (B7: Z. 109-110).

Diese Einschätzung bestätigt sich auch unter den befragten Lehrkräften selbst: Denn lediglich eine Lehrkraft berichtet, die virtuellen Räume aktiv zu nutzen, um sich mit Schülern und Eltern auszutauschen und Informationen für Schüler und Projektgruppen einzustellen (1). Neben den oben angeführten generellen Barrieren der Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien, die auch bei virtuellen Arbeitsumgebungen zum Tragen kommen, wird auf Seiten der Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Austausch und der Informationsverbreitung über virtuelle Räume besonders die zusätzliche Arbeit, die durch Einarbeitung in die Anwendung, die Einrichtung und Pflege der Räume sowie die Einstellung und den Abruf

von Informationen, anfällt, problematisiert (6). Zudem wird die Befürchtung geäußert, dass eingestellte Informationen nicht von allen abgerufen werden (können) (4).

„Und es gibt auch Kollegen, die haben einen Computer, die sagen aber ganz klar: 'Wenn ich dann mit meiner Arbeit fertig bin, dann wird der ausgeschaltet, und ich will nicht noch in irgendwelchen virtuellen Klassenräumen rumwuseln'. Gibt Kollegen, die sind fit, was diese modernen Technologien angeht, weigern sich aber, so einen virtuellen Klassenraum zusätzlich noch zu benutzen, weil es auch zusätzliche Mühe macht: Man muss das (...) Forum kontrollieren und administrieren, dass die da nicht Blödsinn reinschreiben und man muss Zugänge erteilen und die, die sich schlecht benehmen, rausschmeißen. Das ist ein bisschen zusätzliche Arbeit (...), ich weiß eben von Kollegen, die sagen: 'Was soll der Quatsch, ging auch ohne'“ (B7: Z. 65-73).

Schulhomepage: Im Blick auf die Nutzung der Schulhomepage berichten lediglich zwei Lehrkräfte selbst aktuelle Nachrichten und Termine von ihrer Schulhomepage abzurufen mit dem Vermerk, dass ein regelmäßiger Einblick durch sämtliche Kollegiumsmitglieder nicht gewährleistet ist (2). Im Übrigen wird, sofern auf die Schulhomepage Bezug genommen wird, darauf verwiesen, dass sich die Inhalte (Informationen zu Veranstaltungen, Projekten, Arbeitsgemeinschaften, ministeriellen Neuregelungen und zum Schulprogramm) primär an Eltern bzw. die Öffentlichkeit richten und deshalb für Lehrkräfte weniger relevant sind (3).

7.3.9 Diskussion der Befunde in der Strukturdimension

Zentrale Einsichten, die sich aus den oben dargelegten Befunden zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Strukturdimension, welche die organisationsspezifischen Rollen, Regeln und Verantwortlichkeiten (vertikale und horizontale Kommunikationsstrukturen) repräsentiert, ergeben, sind in der nachstehenden tabellarischen Übersicht 31 zusammengefasst und werden im Folgenden eingehender erörtert.

Schultypischer Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Strukturdimension

▪ Schulinterne Kommunikationsstrukturen:

- Informeller Austausch im Rahmen direkter Einzelkontakte dominiert in der vertikalen und horizontalen schulinternen Kommunikation und wird als gewinnbringendste Form innerschulischen Austauschs erlebt.
- Austausch ist typischerweise sachlich auf den Alltagsbetrieb betreffende Absprachen und Abgleiche, sozial auf zwei bis drei Fachkollegen, zeitlich auf Pausen und räumlich auf das Lehrerzimmer beschränkt.
- In der kollegiumsinternen Verarbeitung von durch die Schulleitung vermittelten Neuerungen dominiert typischerweise die Fach- und Unterrichtsperspektive, die sich auch in der Präferenz von Fachkonferenzen gegenüber heterogen zusammengesetzten Gremien manifestiert.
- Der Lehrerkonferenz kommt als schulintern etablierte Struktur der vertikalen und horizontalen schulentwicklungsbezogenen Kommunikation eine bedeutsame Stellung zu, jedoch erweisen sich Probleme kollektiver Verständigung und geringe Austauschqualität für dieses Forum als typisch.

▪ Umgang mit schulentwicklungsbezogenen Informations- und Erfahrungsbeständen:

- Eine Involvierung in Prozesse der in Arbeitsgruppen betriebenen Schulentwicklungsinitiativen bleibt aus.
- Standards für die Dokumentation und Ablage schulentwicklungsbezogener Informations- und Erfahrungsbestände existieren nicht, ihre Zugänglichkeit beruht zumeist auf direkter Ansprache von Verantwortlichen.
- Sowohl die Beteiligung an Schulentwicklungsarbeit als auch die Übernahme von in Teileinheiten entwickelten Lösungen beruhen primär auf Freiwilligkeit.
- In der Aufnahmebereitschaft gegenüber Schulentwicklungsinitiativen und beim Rückgriff auf schulentwicklungsbezogene Informations- und Wissensbestände dominiert ein (Nutzen-) Kalkül des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs.

▪ Technologisch Kommunikationsinfrastrukturen:

- Der Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) erfolgt eher zögerlich und partiell, was u.a. auf Mängel hinsichtlich Qualifikation und technischer Ausstattung sowie auf die wahrgenommene Zusatzbelastung zurückzuführen ist.
- Der Einsatz von IKT ist nicht verbindlich geregelt, typischerweise existieren Doppelspurigkeiten zwischen den schulintern üblichen Gesprächs- und Papierformaten und IKT, was einer potentiellen Entlastungs- und Effektivierungsfunktion für die schulinterne Kommunikation zuwiderläuft.

▪ Fazit:

- Informationsvermittlung und Wissensteilung erfolgen typischerweise zwischen Tür und Angel.
- Informalität als zentrales Charakteristikum schulinterner Kommunikation hat mangelnde Informations- und Wissenstransparenz zur Folge.
- Relevantkontexte im Umgang mit Informationen und Wissen sind durch die Dominanz der Fach- und Unterrichtsperspektive und ein (Nutzen-) Kalkül des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs geprägt.

Tab. 31: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Strukturdimension

In Blick auf die Befunde in der Strukturdimension von Schule erweisen sich drei Charakteristika im Umgang mit Informationen und Wissen als zentral: Die Dominanz und Relevanz des Informalen, das Moment der Freiwilligkeit sowie das (Nutzen-) Kalkül des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs. Dass wesentliche Fragen in Kollegien typischerweise im informellen Raum geklärt werden, wurde bereits als ein organisationspezifisches Charakteristikum im Kontext der literaturanalysebasierten Zusammenführung von Wissensmanagement und Schulentwicklung im theoretischen Teil der Arbeit herausgestellt. Dieses Phänomen findet sich auch in den empirischen Ergebnissen wieder. Denn hier zeigt sich, dass informeller Austausch im Rahmen direkter interpersonaler Kontakte sowohl in der vertikalen als auch in der horizontalen schulinternen Kommunikation dominiert und von den Akteuren als gewinnbringendste Form innerschulischen Austauschs erlebt wird. Unter Gesichtspunkten des Wissensmanagements erweist sich dieser Befund als zwiespältig: Zum einen wird in Ansätzen des

Wissensmanagements insbesondere vor dem Hintergrund, dass in Unternehmen vielfach anonymere, indirekte und formalisierte Formen des Austauschs dominieren, auf die Relevanz von face-to-face-Kontakten und die Notwendigkeit von informellen Austauschräumen im Organisationsalltag verwiesen. Denn hierarchiefreie, organisationsweite Kommunikationsmöglichkeiten ohne den Zwang zur Einhaltung von Dienstwegen gelten als Voraussetzung einer vertrauensvollen, offenen und spontanen Kommunikationskultur, die Wissensteilungsbereitschaft befördert; zudem ermöglichen regelmäßige direkte Kontakte der Organisationsmitglieder insbesondere die Vermittlung von Erfahrungswissen bzw. die Teilung von implizitem Wissen (siehe z.B. Seidel: 2003: 157; Reinmann-Rothmeier 2001: 21; Nonaka & Konno 1998: 46f.; Nonaka & Takeuchi 1997: 260f.). Die Dominanz von direkten informellen Kontakten im Organisationskontext Schule ist demnach eine durchaus günstige Voraussetzung und legt zunächst die Annahme nah, dass Wissensmanagement hier faktisch und implizit²⁰⁷ bereits betrieben wird. Zum anderen weisen die Befunde jedoch auch auf Restriktionen hinsichtlich des vorwiegend im direkten Kontakt praktizierten Austauschs und auf Folgen der Informalität hin, die diese Annahme relativieren: Denn weitere Charakteristika respektive die Rahmenbedingungen und primären Bezugspunkte des im unmittelbaren Kontakt praktizierten Austauschs zeigen, dass es sich hier weniger um tiefgreifende fachliche Gespräche oder intensiven Erfahrungsaustausch handelt als vielmehr primär um den Alltagsbetrieb betreffende Absprachen und unterrichtsbezogene Abgleiche. Neben dieser sachlichen Begrenzung unterliegt der Austausch auf Basis der Befunde typischerweise zeitlichen und sozialen Grenzen, die Restriktionen im Blick auf seine Intensität, Qualität und Reichweite implizieren: Er ist zeitlich durch Kürze gekennzeichnet. Interkollegiale Gespräche erfolgen zumeist zwischen Tür und Angel in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden. Sozial ist er typischerweise auf Konstellationen von zwei bis drei Fachkollegen begrenzt. Hinzu kommen räumliche Rahmenbedingungen: Sämtliches konzentriert sich im Kommunikationszentrum Lehrerzimmer, weshalb Austausche ohne Geräuschkulisse und Unruhe durch Personenwechsel im Hintergrund kaum möglich sein dürften. Die Folgen von Informalität als zentralem Charakteristikum schulinterner Kommunikation treten in Form mangelnder Informations- und Wissenstransparenz zu Tage: Bereits in Befunden der Ressourcendimension zeigte sich, dass neue Mitglieder aufgrund eines Mangels an dokumentierten organisationsrelevanten Informationen auf direkte Ansprache von Kollegen und autodidaktische Einarbeitung angewiesen sind. Ähnlich verhält es sich in der Strukturdimension insbesondere im Blick auf die Zugänglichkeit schulentwicklungsbezogener In-

²⁰⁷ Faktisch und implizit meint, dass Wissensmanagement praktiziert wird, ohne dass ein formales, explizites System des Wissensmanagements existiert (siehe hierzu Willke 2004: 39).

formations- und Erfahrungsbestände, die in Arbeitsgruppen gesammelt werden: Auch hier sind nicht Beteiligte aufgrund ausbleibender oder unsystematischer Dokumentation vielfach auf direkte Ansprache der Verantwortlichen im informellen Raum angewiesen, wenn sie im Bilde sein wollen. Eine Involvierung in Prozesse, also Entwicklungsverläufe der in Arbeitsgruppen betriebenen Schulentwicklungsinitiativen bleibt auf Grundlage der Befunde gänzlich aus. Dabei könnte gerade die Dokumentation von Erfahrungen, beispielsweise in Form von Lessons Learned,²⁰⁸ weitere Schulentwicklungsbemühungen insofern entlasten, als auf bereits vorhandenen, vom Inhalt der jeweiligen Initiative unabhängigen, prozessbezogenen Erfahrungen aufgebaut und der Wiederholung von Fehlern auf dieser Grundlage entgegengewirkt wird. Steuergruppen, denen im Schulentwicklungsdiskurs, wie bereits im Rahmen des literaturanalysebasierten Teils der Arbeit beschrieben, als neuem strukturellen Element im Gefüge hierarchisch gleichrangiger Lehrkräfte eine Steuerungsfunktion für Schulentwicklungsprozesse zugeschrieben wird, sind auf Basis der Befunde an keiner der befragten Schulen existent, auch funktional äquivalente Einrichtungen fehlen. Vor dem Hintergrund der Befunde zum Umgang mit schulentwicklungsbezogenen Informations- und Erfahrungsbeständen erweist sich ihre Einrichtung jedoch als sinnvoll. Denn in ihrer Funktion, Schulentwicklungsvorhaben zu planen, zu bewerten und zu koordinieren könnten Steuergruppen der mangelnden Informations- und Wissenstransparenz Abhilfe leisten, indem sie arbeitsgruppenübergreifende Standards bezüglich der Dokumentation schulentwicklungsbezogener Informations- und Erfahrungsbestände einführen und letztere so verwalten und pflegen, dass ein gezielter Rückgriff möglich ist.

Mit der oben im Kontext der Involviertheit des Gesamtkollegiums in von Arbeitsgruppen betriebene Schulentwicklungsinitiativen verwendeten Formulierung „wenn sie im Bilde sein wollen“ wurde bereits das Moment der Freiwilligkeit angedeutet. Letzteres kann auf die im Rahmen der Organisationsanalyse für die Strukturdimension von Schule geltend gemachte professionstypische Autonomie von Lehrkräften sowie auf die berufliche Sozialisation als Einzelarbeiter, die geringe interne Abstimmung bzw. Integration des Lehrkörpers sowie einen Primat individueller gegenüber kollektiv geteilter Verantwortung implizieren, zurückgeführt werden. Freiwilligkeit bildet neben Informalität das zweite, zentrale Charakteristikum des schulinternen Umgangs mit Informationen und Wissen in der Strukturdimension: Dieses zeigte sich bereits in der Ressourcendimension in der Gestalt, dass personale Wissensentwicklung durch Fortbildung typischerweise auf individuellen Entscheidungen beruht und sich freiwillig vollzieht ebenso wie die Vermittlung des extern erworbenen Wissens und das Hinterlassen

²⁰⁸ Zur Lessons Learned-Methode siehe die Ausführungen in 4.5.5.

von Wissensbeständen beim Abgang von Kollegen. In der Strukturdimension zeigen die Befunde, dass die Beteiligung an organisierter Schulentwicklungsarbeit (in Arbeitsgruppen) vom freiwilligen Engagement der Lehrkräfte abhängig ist und auch im Blick auf die kollegiumsweite Übernahme bzw. Anwendung der in Arbeitsgruppen entwickelten Lösungen keine Verbindlichkeit besteht. Dass dies negative Konsequenzen für die Tragfähigkeit und organisationsweite Wirksamkeit von Schulentwicklungsinitiativen hat, leuchtet intuitiv ein und manifestiert sich zudem in den weiter unten dargelegten Befunden, die zeigen, dass die Abhängigkeit vom freiwilligen Engagement der Lehrkräfte und der Mangel an Verbindlichkeit zwei zentrale Kernprobleme von Schulentwicklung in der Strukturdimension darstellen. Auch der Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien beruht primär auf individuellen Entscheidungen der Lehrkräfte respektive auf Freiwilligkeit, wobei die Befunde zeigen, dass der schulinterne Einsatz eher zögerlich und keinesfalls selbstverständlich erfolgt. Auch hier kommt ein Nutzenkalkül zum Tragen, allerdings nicht in Gestalt des im Folgenden noch näher zu beleuchtenden Kalküls des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs. Vielmehr zeigt sich im Blick auf den Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien, dass der Nutzen hier über den Abgleich zwischen der angenommenen Entlastung (Zeitersparnis, Arbeitserleichterung) und dem Einrichtungs- und Betriebsaufwand erwogen wird. Dabei stellt die wahrgenommene Zusatzbelastung eine zentrale Barriere der verstärkten Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien im Kollegium dar. Den Befunden zufolge dürften gerade die nicht an eine verbindliche Nutzung geknüpfte, unsystematische Einführung und die nicht über klare Verantwortlichkeiten geregelte Pflege entscheidende Faktoren im Hinblick auf den mit dem Einsatz anfallenden Mehraufwand sein. Die üblichen, von Lehrkräften präferierten Austausch- und Dokumentationsformate sind auf Basis der Befunde nicht durch digitale Formate reduziert oder ersetzt, weshalb letztere zusätzlich anfallen, was einer potentiellen Entlastungs- und Effektivierungsfunktion für die schulinterne Kommunikation entgegenläuft. Zudem verweisen die Ergebnisse darauf, dass eine Verbesserung der technischen Rahmenbedingungen in Gestalt einer verbesserten Ausstattung von Schulen mit exklusiv für Lehrkräfte verfügbaren internetfähigen PCs sowie die verstärkte Qualifizierung der

Lehrkräfte wesentliche Voraussetzungen für die systematische Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien darstellen.²⁰⁹

Im Kontext der Organisationsanalyse wurde bereits deutlich, dass Schulentwicklung, die – wie schon der Begriff impliziert – die Einnahme der Organisations- und eben nicht nur der Unterrichtsperspektive erfordert, tradierten Systemgewohnheiten zuwiderläuft. Die labile und auch anstrengende Grundstruktur der Arbeitsprozesse im Interaktionssystem Unterricht bewirkt, dass Lehrkräfte auf der Ebene des Organisationssystems Schule organisationsbezogene Tätigkeiten überhaupt nicht als Teil ihrer Professionalität erleben. Es besteht zunächst kein unmittelbares Interesse, die Organisation in den Blick zu nehmen (siehe Combe 1999: 125f.). Dieses Phänomen spiegelt sich auch in den Befunden der Strukturdimension in Gestalt einer Dominanz der Fach- und Unterrichtsperspektive sowie eines (Nutzen-) Kalküls des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs wider. Eine Variante dieses Kalküls zeigte sich bereits in den Befunden der Grenzdimension im Blick auf die Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen aus Wissenschaft und Forschung: Hier führt das schulorganisationstypische Informationsselektionskriteriums der unmittelbaren Anwendbarkeit im Unterricht dazu, dass wissenschaftlichen Informationen, die sich auf Basis der Befunde im Schulalltag ohnehin nur einer geringen Präsenz erfreuen, ein geringer Nutzen für die Praxis konzidiert wird. In der Strukturdimension zeigt sich die für schulinterne Relevanzkontexte offenbar charakteristische Fokussierung des Unterrichts bzw. des Faches in der Rezeption von durch die Schulleitung angekündigten Neuerungen, in der Aufnahmebereitschaft bzw. dem Interesse gegenüber Schulentwicklungsinitiativen, beim Rückgriff auf im Rahmen von Arbeitsgruppen generierte Informations- und Wissensbeständen und schließlich in Form der Präferenz von Fachkonferenzen gegenüber heterogen zusammengesetzten Konferenzen.

Hinsichtlich der Rezeption von durch die Schulleitung vermittelten Neuerungen zeigen die Ergebnisse, dass kollegiumsinterne Widerstände und mangelndes Verständnis zum einen auf Probleme in der Beziehung von politisch-administrativer Ebene und Einzelschule zurückzu-

²⁰⁹ Eine Studie von Breiter, Welling und Stolpmann (2010) zur Integration digitaler Medien in die Schule gelangt zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich des schulinternen Einsatzes und der Nutzung digitaler Medien durch Lehrkräfte, wobei sie im Gegensatz zur vorliegenden Untersuchung primär bzw. ausschließlich deren Einsatz zu Unterrichtszwecken fokussiert. Die Ergebnisse dieser (quantitativen) Erhebung basieren auf der Befragung von 1400 Lehrkräften aus Nordrhein-Westfälischen Schulen. Die Befunde zeigen, dass Art und Umfang des Medieneinsatzes vielfach von persönlichen Vorlieben der Lehrkräfte abhängig sind, wogegen die systematische Einführung und der verbindliche Einsatz digitaler Medien die Ausnahme bilden. Insgesamt verweisen die Studienergebnisse darauf, dass die Integration digitaler Medien in den schulischen Alltag noch ausgebaut werden muss, wobei die Autoren auf Basis der Befunde die Verbesserung der technischen Rahmenbedingungen und eine verstärkte Qualifizierung der Lehrkräfte als wesentliche Voraussetzungen eines verstärkten und systematischen Einsatzes digitaler Medien erachten.

führen sind. Diese wurden in den obigen Befunden zur Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer Ebene bereits angedeutet und manifestieren sich noch deutlicher und ausdifferenzierter in den unten dargelegten Befunden zu Kernproblemen von Schulentwicklung in der Grenzdimension. Zum anderen sind ein mangelndes Verständnis und aus ihm resultierende Widerstände im Kollegium gegenüber Entscheidungen der Schulleitung den Befunden zufolge auf die in weiten Teilen des Kollegiums gering ausgeprägte oder nicht vorhandene Organisationsperspektive zurückzuführen: Entscheidungsförmige Informationen von Seiten der Schulleitung werden kollegiumsintern nicht mit Blick auf das Ganze, sondern primär unter Gesichtspunkten ihrer unmittelbaren Auswirkungen auf den eigenen Unterricht und das Fach verarbeitet.

Sowohl im Bezug auf die kollegiumsinterne Informiertheit über in Teileinheiten (Arbeitsgruppen) betriebene Schulentwicklungsinitiativen, als auch in Bezug auf den Rückgriff auf Resultate dieser Initiativen in Form von dokumentierten Informations- und Wissensbeständen kommt das Kalkül des unmittelbaren Unterrichts- und Fachbezugs zum Tragen: Den Ergebnissen zufolge besteht – scheinbar unabhängig davon, wie sie dem Kollegium durch Arbeitsgruppen vermittelt werden – ein Mangel an Informiertheit über Gegenstände und Resultate von Schulentwicklungsinitiativen in Teilen des Kollegiums, der unter anderem auf eine generell indifferente Haltung gegenüber Themen der Schulentwicklung, die den unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezug überschreiten, zurückzuführen ist. Zudem zeigt sich, dass auch im Falle von Informiert- bzw. Involviertheit der Rückgriff auf die im Rahmen von Schulentwicklungsinitiativen generierten Informations- und Wissensbestände und damit die Anwendung der Resultate in der eigenen Praxis, dem Nutzenkalkül des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs unterliegt. Fachunabhängige, schulbezogene Konzepte und Maßnahmen haben deshalb weniger Chancen, kollegiumsweit in die Praxis integriert zu werden.

Die Klassifizierung von Fachkonferenzen als gewinnbringendes Austauschforum verdankt sich den Ergebnissen zufolge dem Umstand, dass die behandelten Themenstellungen den eigenen Unterricht unmittelbar betreffen und die Gleichgesinntheit unter Fachkollegen eine effektivere Verständigung gewährleistet. Demgegenüber kommt der Lehrerkonferenz auf Basis der Befunde zwar als schulintern etablierte Struktur der vertikalen und horizontalen schulentwicklungsbezogenen Kommunikation eine bedeutsame Stellung zu, denn sie wird von sämtlichen Akteuren als ein zentrales Forum der Vermittlung von Neuerungen durch den Schulleiter sowie des Austausches über Schulentwicklungsinitiativen zwischen Arbeitsgruppen und Gesamtkollegium benannt. Jedoch steht dieser zentralen, nicht nur formal vorgesehenen, sondern sich auch in der Praxis widerspiegelnden Bedeutung der Lehrerkonferenz der

Befund gegenüber, dass die Lehrerkonferenz von sämtlichen Lehrkräften den als gewinnbringend empfundenen Austauschformen als eine Art Kontrastfolie gegenübergestellt wird: Probleme kollektiver Verständigung, die – wie weiter unten dargelegt – ein Kernproblem von Schulentwicklung in der Strukturdimension darstellen und eine aus ihnen resultierende geringe Austauschqualität erweisen sich für dieses Forum als typisch. Dass kollektive Verständigung und Abstimmung insbesondere, wenn sie Fachgrenzen überschreiten, schwer fallen und die Ausnahme bilden zeigt sich auch in der vertikalen Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften: Hier dominieren individuell vorgetragene Einzelanliegen der Lehrkräfte deutlich gegenüber Kollektivanliegen; bei letzteren handelt es sich gegebenenfalls in erster Linie um Fachschaftsanliegen. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass der Faktor Zeit, an der es auf Grundlage der Befunde im Schulalltag offenbar chronisch mangelt, und der Faktor Gruppengröße zwei zentrale Größen in Bezug auf gewinnbringenden und gelingenden kollektiven Austausch darstellen. Ein Format, in dem diese Faktoren adäquate Berücksichtigung finden, stellen den Ergebnissen zufolge Schulentwicklungstage dar, die sowohl von Schulleitungen als auch von Lehrkräften als rares Format gewinnbringenden kollektiven Austauschs beschrieben werden: Im auf Arbeitsgruppen verteilten Gesamtkollegium erfolgen hier Wissensteilungs- und -generierungsprozesse, die in kollektiver Form im Übrigen die schulinterne Ausnahme zu bilden scheinen.

Insgesamt ergibt sich für ein schulentwicklungsbezogenes Wissensmanagement auf Grundlage der Befunde der Hinweis bzw. die Einsicht, das Augenmerk nicht nur darauf zu richten, ob und wie Informationen und Wissen vermittelt und auf organisationaler Ebene durch klare, Personenwechsel überdauernde Verantwortlichkeiten und systematische Dokumentation gesichert und dauerhaft zugänglich gemacht werden. Ebenso bedeutsam erweist sich die Berücksichtigung von sowie die Arbeit an den schulinternen Relevanzkontexten, die maßgeblich dafür sind, ob direkt vermittelte oder in dokumentierter Form zugängliche Informations- und Wissensbestände auch angenommen und genutzt werden. Ein Denken in längerfristigen Wirkungszusammenhängen, das nicht nur den unmittelbar absehbaren Unterrichtsnutzen fokussiert sowie die Ergänzung der Fach- und Unterrichts- durch die Organisationsperspektive, die impliziert, bereichsübergreifend an die gesamte Organisation zu denken und die Aktivitäten über den eigenen Zuständigkeitsbereich hinaus auszurichten, wären hierbei anzustreben.

7.4 Befunde in der Prozessdimension

Gegenstand dieses Abschnitts der Ergebnisdarstellung und -interpretation sind Befunde zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen, die in der Prozessdimension der Organisation Schule ihre primäre Relevanz entfalten bzw. in dieser anzusiedeln sind. Die

Dimension repräsentiert die Arbeitsprozesse zur Generierung der organisationsspezifischen Leistungen, im Falle der Schule also die Unterrichtsprozesse. Demnach sind hier diejenigen Befunde zu verorten, die sich auf die unterrichtsbezogene Informationsbeschaffung und Wissensgenerierung sowie die Teilung und Vermittlung unterrichtsbezogener Informations- und Erfahrungsbestände beziehen. Folgende Tabelle 32 gibt einen Überblick über die thematischen Bezüge der in diesem Abschnitt behandelten Untersuchungsergebnisse:

Empirische Befunde in der <i>Prozessdimension</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitsprozessbezogene Informationsbeschaffung: <ul style="list-style-type: none"> - primäre Quellen - präferierte Ansprechpartner - Verhältnis schriftlicher und personaler Quellen - schulintern verfügbare Quellen ▪ Unterrichtsbezogener Austausch: <ul style="list-style-type: none"> - Profitieren von den Unterrichtspraktiken und -erfahrungen anderer Lehrkräfte - Austausch von Unterrichtsmaterialien - generelle Bereitschaft zur Wissensteilung ▪ Unterrichtsbezogene Wissensgenerierung <ul style="list-style-type: none"> - dominante Arbeitsformen bei der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung - Formen und Barrieren unterrichtsbezogener Kooperation von Lehrkräften

Tab. 32: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Prozessdimension

7.4.1 Arbeitsprozessbezogene Informationsbeschaffung

Primäre Quellen unterrichtsbezogener Informationsbeschaffung der Lehrkräfte

Hinsichtlich der von Lehrkräften bevorzugten Quellen für unterrichtsbezogene Informationsbedarfe ergibt sich auf Grundlage der Befunde folgendes Bild: Am häufigsten werden editierte Literatur (v.a. im Unterricht verwendete Schulbücher) und Zeitschriften zum jeweiligen Fach (8), dann Kollegen (v.a. befreundete interne und externe Fachkollegen) (7) und danach das Internet (6) als Informationsquellen, auf die in erster Linie zurückgegriffen wird, benannt. Nur jeweils einmal werden im Übrigen selbst erstelltes Material (1), eine von Fachkollegen zusammengetragene Materialsammlung (1), der Lehrplan (1) und Fortbildungen (1) als präferierte Quellen zur Deckung unterrichtsbezogener Informationsbedarfe angeführt.

Präferierte Ansprechpartner von Lehrkräften bei Informationsbedarfen

In Bezug auf präferierte Ansprechpartner für unterrichtsbezogene Fragen geben sämtliche Lehrkräfte an, dass Kollegen für sie als Hauptansprechpartner fungieren (9). Einige Lehrkräfte führen dazu aus, dass es in der Regel befreundete Lehrkräfte der eigenen oder anderer Schulen sind, die bei fachbezogenen, methodischen und pädagogischen Fragen als Ansprechpartner dienen (4), dass es sich bei den Hauptansprechpartnern vor allem um Fachkollegen handelt (3) und dass daneben bei pädagogischen Fragen bezüglich bestimmter Klassen Klassen- oder Fachlehrer der betreffenden Klasse angesprochen werden (3). Die persönliche Be-

ziehung, der gemeinsame Fach- sowie zuletzt der gemeinsame Klassenbezug (Schnittmenge gleicher Schüler) erweisen sich demnach als zentrale Auswahlkriterien für Ansprechpartner unter Kollegen.

Ausmaß des Austauschs und der Inanspruchnahme von Ansprechpartnern

Neben der Auswahl von Ansprechpartnern geben die Aussagen der Akteure Aufschluss über alters- bzw. erfahrungsbedingte Differenzen hinsichtlich des Ausmaßes der Beanspruchung von Ansprechpartnern bei unterrichtsbezogenen Fragestellungen im Kollegium: Insgesamt wird von den Akteuren bei jüngeren bzw. weniger erfahrenen Lehrkräften in der Tendenz ein höheres Ausmaß des Austauschs mit kollegialen Ansprechpartnern verzeichnet (6). Dass junge Lehrkräfte stärker aufeinander bzw. auf Kollegen zugehen, wird zum einen auf einen offeneren Umgang mit den eigenen Wissenslücken zurückgeführt (4). Zum anderen wird bei jungen Lehrkräften von einer stärkeren Angewiesenheit auf Ansprechpartner ausgegangen, die mit zunehmender Erfahrung und Ansammlung eigener Materialien sinkt (3).

„Ich meine auch festzustellen, dass eben bei den jüngeren Kollegen diese Bereitschaft (...) ist wahrscheinlich sich auch eher sich auszutauschen als bei, jetzt nicht despektierlich, älteren Kollegen, die dreißig Jahre Erfahrung haben. Für die ist das eher, ja (...), das muss jetzt nicht unbedingt sein. Was nicht heißt, dass die jetzt schlechten Unterricht machen oder schlecht vorbereitet sind. Aber die Kommunikation ist glaube ich bei jüngeren Kollegen eher so, dass sie aufeinander zugehen und sagen: 'Hör mal, ich habe hier'. Und die Probleme haben natürlich alle, wenn sie anfangen und da ist der Austausch, ich meine, mir ging das damals genauso, ist der Austausch größer, glaube ich, als bei älteren Kollegen“ (B3: Z. 166-175).

„Irgendwann hat man sich so, so ein bisschen so eingearbeitet, seinen Plan gemacht und dann läuft das. Und dann ist es irgendwie so, dass man denkt: 'Naja, gut, jetzt ist es auch nicht so wichtig mehr, dass man sich da noch austauscht“ (B13: Z. 474-477).

Verhältnis schriftlicher und personaler Quellen aus Sicht der Lehrkräfte

Hinsichtlich der Gewichtung von schriftlichen Quellen gegenüber Ansprechpartnern bei der Informationsbeschaffung ist auf Basis der Befunde in der Tendenz von einer gleichen Relevanz und unterschiedlichen Funktionen beider auszugehen: Denn die meisten Lehrkräfte verweisen in diesem Zusammenhang auf Formen des Zusammenspiels von schriftlichen und personalen Quellen (7). Diese werden wie folgt beschrieben: Fachkollegen fungieren selbst als Quelle und als Lieferant für weitere schriftliche Informationsquellen (2); der Einstieg in ein Thema erfolgt durch Austausch mit Kollegen, zur Vertiefung dienen schriftliche Quellen (2); im Bewusstsein, dass Berichte von Kollegen gefiltert sind, werden zum Abgleich schriftliche Quellen herangezogen (2); bei pädagogischen Fragen wird auf Ansprechpartner, bei fachlichen auf Lektüre zurückgegriffen (1).

Schulintern verfügbare Quellen für Lehrkräfte

Als den Lehrkräften von der Schule zur Verfügung gestellte Informationsquellen führen Lehrkräfte und Schulleiter in erster Linie die Fachschaftsbibliotheken (7) und danach das Internet (4) an. Ferner werden nur jeweils einmal PC-Arbeitsplätze mit fächerspezifischen Programmen (1) und das Sekretariat genannt (1). Dabei weisen die Aussagen einiger Lehrkräfte auf zweierlei Einschränkungen hinsichtlich des Rückgriffs auf schulintern verfügbare Informationsquellen hin: Zum wird erklärt, dass der Rückgriff auf schulinterne Quellen aufgrund der Präferenz eigener, am heimischen Arbeitsplatz befindlicher Quellen („Heimbibliothek“, Unterrichtsmaterialien, PC, Internet) selten erfolgt (4). Zum anderen berichten Lehrkräfte, dass Rückgriffsmöglichkeiten auf Fachschaftsbibliotheken in einigen Fächern durch Ausstattungsmängel in Bezug auf die Aktualität und den Umfang der Bestände eingeschränkt sind (3).

Primäre Quellen leitungsaufgabenbezogener Informationsbeschaffung der Schulleiter

Für Schulleiter spielen auf Basis der Befunde Gespräche die zentrale Rolle bei der Informationsbeschaffung. Gespräche werden generell von sämtlichen Leitern als eine präferierte Informationsquelle angeführt (4). Als weitere präferierte Informationsquellen neben Gesprächen führen Schulleiter editierte Literatur/Broschüren (3), Zeitungen (2), E-Mail (2), Internet (2) und behördliche Informationsquellen wie das Landesnetz und das Nachrichtenblatt des Ministeriums an (2).

Präferierte Ansprechpartner von Schulleitern bei Informationsbedarfen

Zu den präferierten Ansprechpartnern von Schulleitern zählen nach ihren Angaben sowohl schulinterne als auch externe Ansprechpartner. Am häufigsten werden dabei die stellvertretende Schulleitung (3) und Mitglieder der erweiterten Schulleitung (3) genannt und als wichtigste Ansprechpartner beschrieben. Schulintern werden zudem Lehrkräfte (2) und Fachschaftsvorsitzende (1) angeführt. Als präferierte externe Ansprechpartner nennen Schulleiter Personen aus dem zuständigen Ministerium (Schulaufsichtsbeamte) (2), Schulleiterkollegen anderer Schulen (2) und den eigenen ehemaligen Schulleiter (1).

Verhältnis schriftlicher und personaler Quellen aus Sicht der Schulleiter

Während Lehrkräfte bei der Gewichtung von schriftlichen gegenüber personalen Quellen eher auf komplementäre Funktionen und gleiche Relevanz beider verweisen und daneben von einer stärkeren Inanspruchnahme von Ansprechpartnern durch junge Lehrkräfte sowie einer mit der Zunahme an Erfahrung und Material abnehmenden Angewiesenheit auf Ansprechpartner ausgehen, spricht die Mehrzahl der Schulleiter dem persönlichen Gespräch gegenüber schriftlichen Quellen die größere Bedeutung für die Informationsbeschaffung zu (3).

„Zunächst einmal ist es immer der persönliche Kontakt (...), das ist ganz wichtig und die wichtigste Quelle überhaupt für mich und für diese Schule hier“ (B1: Z. 60-62).

Orte aktuell relevanter, dokumentierter Informationen für Lehrkräfte

Im Blick auf die Angabe von Orten innerhalb der Schule, an denen aktuell relevante Informationen für Lehrkräfte dokumentiert sind, beschreiben alle Akteure das Lehrerzimmer als Informationszentrum der Schule, in dem sämtliche Anlaufstellen für aktuell relevante Informationen vorzufinden sind (13). Als konkrete Anlaufstellen im Lehrerzimmer werden vor allem das Mitteilungsbuch (13), über das die Schulleitung aktuelle Informationen an das zur täglichen Einsicht verpflichtete Kollegium vermittelt und Informationswände (Schwarzes Brett) (6) bzw. spezifische, an ihnen fixierte Aushänge angeführt wie Vertretungsplan (4), Klausurplan (4), Terminplan (3), Hinweise von Lehrkräften für das Kollegium (3), Aufsichtsplan (1), Raumplan (1), Notenübersichten (1), Erlasse (1), Fortbildungsangebote (1), hausinterne Verfahrenshinweise (1), Informationen für Referendare (1), Informationen zu bestimmten Schülern (z.B. Legastheniker) (1). Daneben werden die ebenfalls im Lehrerzimmer befindlichen (Post-)Fächer der einzelnen Lehrkräfte (7) sowie themenspezifische Ordner (z.B. zu Fortbildungen, neuen Lehrplänen, Erlassen) (2) genannt. Als einzige, nicht an das Lehrerzimmer gebundene Quelle aktueller Informationen wird von einigen Akteuren die schuleigene Homepage (mit Terminen, Verordnungen) angeführt (4). Dementsprechend wird der alltägliche Gang der Informationsbeschaffung von Lehrkräften typischerweise wie folgt beschrieben:

„Der erste Gang ist zum Vertretungsplan, dann ins Mitteilungsbuch, weil es direkt daneben ist, dann ins Fach und dann erst wird die Jacke ausgezogen (lacht)“ (B4: Z. 223-242).

In weiteren Ausführungen von Lehrkräften zu den angeführten Orten aktuell relevanter Information wird die Problematik der Überfülltheit von Fächern und Informationswänden mit Informationen unterschiedlicher Relevanz und Aktualität angesprochen (6). Die Informationswände werden von einigen als mangelhaft strukturiert und unübersichtlich charakterisiert (4).

„Also zum einen ist es so, dass ich, dass da manchmal Sachen hängen, die absolut nicht mehr aktuell sind, so, also es ist so diese Pflege so von wegen, ja, abgearbeitete Sachen oder werden weggenommen, die findet nicht so richtig statt. Und dann gibt es zwar sozusagen so einen Zentralpunkt mit dem, mit der, mit dem Kalender, dem Jahreskalender, wo die Termine irgendwie drin stehen, den ich auch als sehr unübersichtlich empfinde, ne, weil da natürlich dann handschriftlich Sachen ergänzt werden, eingetragen und noch dazu kommen und man dann irgendwie so ein bisschen den Überblick verliert. Also auch den Überblick darüber: 'Was weiß ich denn jetzt schon? Muss ich mir den jetzt jedes Mal von vorne noch mal von oben bis unten durchlesen?' oder so. Es ist eher unübersichtlich. Und dann gibt es natürlich so einen Bereich mehr so für das Personal intern so, also Personalratsecke sozusagen. Und es gibt eben so diesen aktuellen Teil und so was. Aber da könnte noch mehr Struktur sein, da könnte auch, das könnte auch besser irgendwie so abgesetzt sein, meinerwegen, dass man so farbig irgendwie, das irgendwie gestaltet oder so“ (B11: Z. 346-358).

Junge Lehrkräfte und solche mit Mentorenfunktion berichten, dass es besonders für Neulinge schwer ist, hier einen Überblick über relevante Informationen zu gewinnen und sich die Ausgänge in ihrer Bedeutung zu erschließen (3).

„Also am Anfang so Vertretungsplan wird einem halt recht schnell klar, wo das hängt (...). Also dann gibt es da auch gleich einen Zettel mit Pausenaufsichten und wer Legastheniker ist. Und das erfährt, also so nach und nach wird einem dann erst klar, was da alles so dran hängt. Und also gerade, wenn man neu ist, muss man immer noch mal nachfragen (...). Aber anfangs ist einem, glaube ich, nur der Stunden-, also der Vertretungsplan da bewusst“ (B13: Z. 126-132).

7.4.2 Unterrichtsbezogener Austausch unter Lehrkräften

Profitieren von den Unterrichtspraktiken und Erfahrungen anderer Lehrkräfte

Im Bezug auf Möglichkeiten, von den Unterrichtspraktiken und Erfahrungen anderer Lehrkräfte zu profitieren geben Lehrkräfte an, am stärksten dadurch voneinander zu profitieren, dass sie sich in ständigem direkten Austausch befinden (9). Letzterer wird alltäglich in Form von kurzer, informeller (Pausen-) Gespräche vor allem unter einzelnen Fachkollegen praktiziert und dient den Aussagen der Lehrkräfte zufolge:

- dem Abgleich der eigenen Erfahrungen und Praxis („Wie machst du das?“) (5),
- der Thematisierung von Fehlern und Problemen im Unterricht (3) sowie
- der Artikulation von Frust unter Gleichgesinnten, die die Situation besser nachvollziehen können als Außenstehende (Partner, Freunde) (2).

„Und ich denke auch grundsätzlich, dass man sich so seine Leute sucht, bei denen man auch die Dinge los wird. Dass man also auch wirklich das gleich möglichst zeitnah, dass man sagt: 'Mensch, mit der Klasse habe ich Probleme, wie sieht es bei dir aus?' oder: 'Der Schüler ist mir auf den Geist gegangen' (...). Also da versuchen wir schon, das möglichst intern auch in den, ja, in den Pausen oder Freistunden, wenn wir es haben, auch über solche Dinge zu reden. Auch wieder eher individuell“ (B2: Z. 947-954).

Als schulspezifisches Defizit formulieren einige Lehrkräfte in diesem Zusammenhang den durch solitären Unterrichtsbetrieb bedingten Mangel an direkter Rückmeldung zur eigenen Unterrichtsarbeit (4). Beobachtung und Feedback im Rahmen von Unterrichtshospitationen finden nach Angaben der Lehrkräfte nur während des Referendariats statt (9). Jenseits der Ausbildung bilden Unterrichtseinblicke die Ausnahme und bieten sich ggf. für Lehrkräfte bestimmter Fächer nach ihren Aussagen in der Form, dass Unterrichtsaufbauten (Experimente in Physik/Chemie, Geräte in Sport) die Arbeitsweise von Kollegen in gewisser Weise sichtbar machen und Anlass zum Austausch sowie zur Übernahme von Ideen und Lösungen geben (2). Gegenseitige Hospitationen werden zwar von vielen Lehrkräften als potentiell gewinnbringend beurteilt (7), gleichzeitig werden jedoch Vorbehalte und Barrieren in Bezug auf Unterrichtseinblicke geäußert. So formuliert ein Lehrer:

„Also ich glaube schon, dass das ein Defizit an Schule ist, dass wir immer so vor uns hinarbeiten, dass jeder so sein, sein Süppchen kocht und dass da so die Offenheit, mal den Unterricht zu öffnen, dass da jemand zuguckt, dass da jemand hospitiert, dass da Rückmeldung gegeben wird, dass man sich gegenseitig mal austauscht (...). Da ist eine Hemmschwelle da, die bei allen Lehrern ich oder bei vielen so wahrnehme, die ich auch bei mir selbst sehe und die eigentlich nicht gut ist, so“ (B11: Z. 797-802).

Im Einzelnen thematisieren Lehrkräfte folgende Barrieren, die der Möglichkeit, durch gegenseitige Unterrichtshospitation von den Unterrichtspraktiken und Erfahrungen der Kollegen zu profitieren, im Wege stehen:

- Assoziation mit negativ konnotierter Beurteilungs- und Kontrollsituation im Referendariat (8),
- Zeitmangel (4),
- Anspruch auf Nicht-Einmischung in die eigene Unterrichtssphäre (4),
- Schwierigkeiten mit Kritik und Offenlegung von Fehlern und Schwierigkeiten (4).

Am häufigsten wird die auch im Kontext externer Evaluation und Tests angeführte Assoziation von Fremdbeobachtung mit der negativ konnotierten Beurteilungs- und Kontrollsituation im Rahmen des Referendariats angeführt (8). Diese Barriere scheint erst mit einem gewissen zeitlichen Abstand zum Referendariat wirksam zu werden, denn die jungen Lehrkräfte geben an, an Unterrichtsbesuche aus der Ausbildungszeit noch gewöhnt zu sein und deshalb weniger oder keine diesbezüglichen Hemmschwellen zu verspüren (4). Eine Junglehrerin erklärt:

„Die sind froh, dass die die Tür hintereinander, hinter sich zu machen können. Man hat da keine Lust wahrscheinlich. Also mich stört es überhaupt nicht mehr, wenn da jetzt wer mitläuft. Es saßen ja so viele Leute immer bei einem drin (...). Also das ist schon, man ist irgendwann total dran gewöhnt. Ich denke aber, wenn man jetzt da einfach seinen Schemel machen kann, wenn man durch ist, ist man ja auch froh. Ich bin jetzt ja auch froh, dass keiner einem mehr so vorschreibt, was man zu tun hat, sondern dass man einfach mal alleine entscheidet“ (B12: Z. 674-681).

An zweiter Stelle wird zum einen der im Schulalltag chronische Zeitmangel, der gegenseitige Hospitationen erschwert oder verunmöglicht benannt (4). Die typische Äußerung einer Lehrerin in diesem Zusammenhang lautet:

„Da haben wir gar keine Zeit für, da haben wir ganz wenig Zeit für (...), dass ich noch Zeit hätte, bei einem Kollegen zu gucken. Ich wüsste gar nicht wann“ (B7: Z. 657-662).

Zum anderen verweisen die Äußerungen einiger Lehrkräfte auf einen implizit unter Kollegen gehegten Anspruch, den Unterricht als eigene, vor Einmischung geschützte Sphäre zu betrachten, in der jeder seinen persönlichen Stil pflegt (4). Diese Hemmschwelle wird beispielsweise an folgender Aussage einer Lehrkraft deutlich:

„Ich von mir aus würde jetzt nicht irgendwie zu einem Kollegen sagen: 'Mensch, komm, lass mich mal mitgehen', sondern mir ist, jeder hat seinen eigenen Stil, so“ (B3: Z. 560-562).

Zudem werden von Lehrkräften vor allem bei älteren, erfahrenen Kollegen Schwierigkeiten verzeichnet, Fehler und Probleme im eigenen Unterricht transparent zu machen und sich damit der Gefahr von Kritik auszusetzen (4). Typische Äußerungen einer jungen und einer erfahrenen Lehrkraft lauten:

„Aber ich glaube, dass es daran einfach liegt, dass die meisten froh sind, dass sie ihr Ding machen können, weil, ich glaube, bei vielen, viele, da läuft es vielleicht gar nicht mehr so toll, wie es sein sollte. Aber es, die Kontrolle findet halt jeder nicht so toll“ (B13: Z. 684-687).

„Ich weiß, dass wir es im Referendariat gemacht haben, dass wir uns da gegenseitig auch besucht haben, um mal zu gucken wie das Ganze läuft (...) und hatten auch immer das Gefühl, wir sind auf dem gleichen Level und das macht nichts. Und ich denke, das muss man, das muss man auch im Laufe der Schulzeit lernen, dass man auch sagt: 'Ich komme mit dem nicht klar, ich komme mit dem Stoff nicht klar, ich komme mit der Klasse nicht klar'. Und da gibt es (...) doch viele Kollegen, die so was nicht von sich geben“ (B2: Z. 185-191).

Austausch von Unterrichtsmaterialien

Hinsichtlich des Austauschs von Unterrichtsmaterialien berichten die Lehrkräfte mehrheitlich, dass dieser größtenteils unsystematisch, eher zufällig und auf Eigeninitiative unter einzelnen Fachkollegen erfolgt (5).

„Also so im Grunde, dass man dann so bestimmte Arbeitsblätter oder Arbeiten sich, sich, wenn man es mal eben mitbekommt, dass ein anderer es macht, dann mal nachfragt und dass die dann das dann mitbringen (...). Also, aber man kriegt es häufig gar nicht so mit zwischendurch, finde ich“ (B13: Z. 428-432).

„Also das ist eigentlich das, was ich auch so zwischendrin, wenn man hier so rum rennt und eine Tasse Kaffee in der Hand hat, dann tauscht man sich auch so zwei, drei Minuten mal aus und sagt: 'Mensch' und dann sagt der: 'Mensch, guck da doch, da ist was gutes drin'“ (B3: Z. 233-236).

Daneben verweisen die Aussagen einiger Lehrkräfte darauf, dass gelungene Austauschinitiativen darauf basieren, dass Kollegen in engerem Kontakt zueinander stehen und ‚die Chemie zwischen ihnen stimmt‘ (4). So berichtet ein Lehrer:

„Also mit einigen, mit denen man ein bisschen besser bekannt ist und, ich sage es mal ein bisschen salopp, eine Welle hat, da ist eine sehr große Offenheit, Dinge auszutauschen. Und mit anderen Kollegen, ich nenne mal so ein Stichwort: Eigentlich ist gedacht, dass man Klausuren in der Oberstufe, für Erdkunde zum Beispiel, abheftet in einem speziellen Ordner. Das funktioniert nicht. Also ich werde, auf den Konferenzen spreche ich die Kollegen drauf an – 'Ja, ja'. Aber es passiert dann eher weniger“ (B10: Z. 430-435).

Neben dem eher unsystematisch betriebenen, auf einzelne Kollegen beschränkten und vielfach auf persönlicher Sympathie bzw. engerem Kontakt beruhenden Austausch von Unterrichtsmaterialien, berichten einige Lehrkräfte zwar auch davon, systematischere, fachschaftsweite Austauschinitiativen in Form der Erstellung von Materialpools (mit Klausuren, Arbeitsblättern, Übungsheften u.ä.) angedacht zu haben oder zu betreiben (3). Gleichzeitig verweist jedoch das Gros der Lehrkräfte auf Barrieren, die der Etablierung und dem gemeinschaftlichen Nutzen der systematischen Kollektivierung von Materialien entgegen stehen (7). Angeführt werden:

- Eine fehlende Austauschlogik (4): Einige Lehrkräfte speisen ihr Material in den Pool ein, andere nutzen es, speisen aber im Gegenzug gar kein oder Material von minderer Qualität ein.
- Die Abhängigkeit der Etablierung von der Initiative einzelner Lehrkräfte (3): Die Kollektivierung von Materialien ist keine schulintern verbindliche Vorgabe bzw. Regel, sondern muss von einzelnen initiiert und um von gemeinschaftlichem Nutzen zu sein, von vielen bzw. allen verbindlich getragen werden.

Das folgende Zitat eines Lehrers illustriert einige der angeführten Befunde zur schulinternen Praxis des Austauschs von Materialien und diesbezüglicher Barrieren.

„Dann wird immer wieder angedacht, dass man vielleicht Unterrichtseinheiten austauscht zu bestimmten Themen. Das funktioniert auch nur selten. Und das Problem finde ich ist, ist aber auch nachvollziehbar: Wenn man sich für eine Unterrichtseinheit, wenn man sich da eine Menge Mühe gegeben hat, dann erwartet man natürlich auch, dass man etwas bekommt, was auch einsetzbar ist von den anderen, wo sie sich auch entsprechend viel Mühe gegeben haben. Und da ist manchmal so ein Qualitätsunterschied (lacht) und dann ist man ein bisschen enttäuscht, dass man vielleicht das eine bekommen hat, was man dann nicht richtig gebrauchen kann, so. Oder zwei, drei Leute bieten was an und die anderen: 'Ja, ja, ich reiche das nach' – wie das dann so ist. Also so was läuft dann bei uns an der Schule nicht so glatt. Ich kenne das aber auch von keiner anderen Schule, wenn ich ehrlich bin, dass so etwas im Kollegium, innerhalb der Fachschaft eins zu eins funktionieren würde. Es läuft eher so, dass man mit den Kollegen, mit denen man gut zusammen arbeiten kann oder besser bekannt ist, dass man das dann untereinander austauscht“ (B10: Z. 242-254).

Bereitschaft zur Wissensteilung unter Lehrkräften

Lehrkräfte und Schulleiter gehen überwiegend davon aus, dass die generelle Bereitschaft zur Wissensteilung bei einem Großteil des Kollegiums vorhanden ist (11).

„Also da gibt es natürlich die Kollegen, die eher so ein bisschen mit verdeckten Karten spielen (lacht) oder man das Gefühl hat, die wollen eigentlich nicht so sehr ihr, verraten, was sie so machen. Aber es gibt auch ganz viele, die ganz offen sind und da auch das Bedürfnis haben, einfach sich auszutauschen und so, ja“ (B11: Z. 886-889).

Nahezu alle Lehrkräfte führen hierzu aus, dass diese im Gros vorhandene Bereitschaft jedoch erst durch die Artikulation entsprechender Bedarfe aktiviert wird, das heißt, Kollegen ihr Wissen eher auf Nachfrage hin teilen und weniger in Form von Angeboten des eigenen Wissens (8). So formulieren beispielsweise zwei Lehrerinnen:

„Wenn man die fragt schon. Nur (...) der Weg ist der Unterschied. Also wir, man muss zu denen gehen (...). Man muss die Initiative ergreifen“ (B4: Z. 850-855).

„Man muss die Leute ansprechen, ne, man darf nicht warten, dass, dass einer sagt: 'Hier, guck mal, mache ich jetzt, kriegst du mal'. Aber wenn man selber so offen drauf zugeht und sagt: 'Guck mal, das mache ich jetzt und wie machst du es?', dann kriegt man auch Antwort“ (B7: Z. 168-171).

Daneben thematisieren einige Lehrkräfte Faktoren, die einen positiven bzw. negativen Einfluss auf die Wissensteilung im Kollegium nehmen: Einen positiven Einfluss auf die Wissens-

teilungsbereitschaft im Kollegium sehen einige Lehrkräfte in der Aufnahme von Praktikanten und Referendaren, da durch offensichtliche und artikuliertem Wissensbedarfe seitens der Nachwuchslehrkräfte Kollegen stärker gefordert und vermehrt dazu bereit sind, ihr Wissen zu teilen (3). Einen negativen Einfluss auf die tatsächlich praktizierte Wissensteilung nimmt den Aussagen einiger Lehrkräfte zufolge der Zeitmangel im Schulalltag (2). Ein Großteil des Kollegiums wäre demnach zur Wissensteilung in größerem Ausmaß bereit, es fehlt jedoch die dafür erforderliche Zeit.

7.4.3 Unterrichtsbezogene Wissensgenerierung

Dominante Arbeitsformen bei der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung

Im Blick auf die gängige Praxis der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung weisen die Befunde auf eine Dominanz von Einzelarbeit hin: Sämtliche Lehrkräfte geben an, dass das Gros dieser Arbeit wie auch die Durchführung des Unterrichts von ihnen und der Mehrzahl der Kollegen alleine bewerkstelligt wird (9). Typische, diesen Befund illustrierende Äußerungen von Lehrkräften dreier Schulen lauten:

„In der Regel ist es doch eher so, jeder alleine und jeder für sich“ (B11: Z. 860-861).

„Man ist eher so, dass man sieht, dass man das alleine so hinkriegt. Man ist irgendwo schon so ein bisschen alleine auf weiter Flur da (...). Ich finde im Moment noch, dass man relativ alleine arbeitet schon“ (B12: Z. 486-492).

„Es ist relativ gering eigentlich. Also im Grunde macht doch, also man versucht das immer wieder (...). Ab und zu spricht man mal drüber, was wer macht. Und ich habe auch dem einen oder anderen schon mal denn was ins Fach gelegt oder die mir. Aber dass man sich da richtig hinsetzt und zusammen was plant, also ist jetzt bei mir eher selten in der Schule bisher vorgekommen“ (B13: Z. 391-397).

Die schultypische Zweiteilung des Arbeitsalltags, die darin besteht, dass der Unterricht selbst vor Ort (in der Schule) stattfindet und die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts vornehmlich zu hause erfolgen, scheint dabei für die Dominanz von Einzelarbeit mit verantwortlich zu sein. Denn nahezu alle Lehrkräfte führen zur Vor- und Nachbereitungsarbeit aus, diese vornehmlich am heimischen Arbeitsplatz zu bewerkstelligen (8). Begründet wird dies zum einen damit, dass Lehrkräfte an der Schule keinen richtigen Arbeitsplatz (eigenen Schreibtisch, eigenen PC, eigenes Material) haben (5). Zum anderen werden als Grund für die Präferenz von Heimarbeit der Abstand zum kräftezehrenden Unterricht und die vorgefundene Ruhe angeführt, die sich innerhalb der Schule aufgrund des Mangels an Räumlichkeiten für erholsamen Rückzug und ungestörtes Arbeiten nicht bieten (3). Folgendes Zitat einer Lehrerin illustriert die von Lehrkräften typischerweise angesprochenen Aspekte zur Zweiteilung des Arbeitsalltags:

„Also man hat in der Schule irgendwie nicht so richtig Ruhe, weil da einfach ja kein richtiger Arbeitsplatz ist, so. Es gibt da so zwar ein paar Räume, in denen man da sitzen kann. Aber da gehen auch Leute durch (...). Also man hat da wenig Ruhe und (...) deswegen das eher zu hause. Und dann ist es irgendwie auch so strukturiert, irgendwie macht man dann Unterricht und dann ist man, braucht man meistens auch erstmal so ein bisschen Abstand. Also, dann fahre ich erstmal nach hause (...) und brauche ein bisschen Ruhe, bevor ich mich wieder ransetzen kann, weil man doch irgendwie ein bisschen kaputt ist von der Schule. Und dementsprechend ist das irgendwie so ein bisschen zweigeteilt, Unterricht und dann irgendwann ab nachmittags dann bis abends Planung, das ist dann eher zu hause“ (B13: Z. 54-64).

Formen und Barrieren unterrichtsbezogener Kooperation von Lehrkräften

Obleich Einzelarbeit – wie die oben angeführten Befunde zeigen – bei der Vor- und Nachbereitung von Unterricht die dominante Arbeitsform bildet, berichten Lehrkräfte auch von Beispielen unterrichtsbezogener Zusammenarbeit. Als im Vergleich zur Einzelarbeit seltener praktizierte Formen unterrichtsbezogener Zusammenarbeit werden angeführt:

- paralleles Unterrichten von zwei bis drei Fachkollegen in der gleichen Klassenstufe (Planung/Abstimmung von Unterrichtsinhalten, Abgleich von Arbeitsbögen, Verwendung gleicher Klausuren, ggf. gemeinsame Entwicklung von Abituraufgaben) (5) und
- gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von zwei Fachkollegen in der gleichen Klassenstufe (3).

Zum einen sprechen einige Lehrkräfte in diesem Zusammenhang – erfahrungsbasierte oder angenommene – positive Effekte der Zusammenarbeit mit Kollegen an wie den Zugewinn neuer Ideen (2), die Arbeitserleichterung (2) und das Feedback zur eigenen Arbeitsweise (1). Zum anderen sind den Aussagen der Lehrkräfte zur Zusammenarbeit jedoch Einschränkungen und Barrieren zu entnehmen, die einer Intensivierung und Ausweitung von Kooperation unter Lehrkräften im Wege stehen. Die sechs in den Interviews identifizierten Barrieren können wie folgt kategorisiert werden:

- Räumliche Zweiteilung des Arbeitsalltags (8),
- Sozialisation als Einzelarbeiter (8),
- Abhängigkeit von persönlicher Beziehung (8),
- Mangel an Anreizen in Form unmittelbarer Zeitersparnis und Entlastung (8),
- Abhängigkeit von freiwilliger Initiative (6) und
- Zeitmangel (4).

Räumliche Zweiteilung des Arbeitsalltags (8): Die schultypische räumliche Zweiteilung des Arbeitsalltags (Unterrichtsarbeit vor Ort, Vor- und Nachbereitung zu hause) wurde bereits im Kontext der dominanten Arbeitsformen bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung von Lehrkräften als Begründung für die Dominanz von Einzelarbeit angeführt und kann dementsprechend auch als Barriere für verstärkte Zusammenarbeit verstanden werden. Denn Zusammen-

arbeit unter Lehrkräften wird auch dadurch erschwert, dass sie Heimarbeit und damit vornehmlich Einzelarbeit präferieren, weil sie den für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts erforderlichen Arbeitsplatz (eigenen Schreibtisch, eigenen PC, eigenes Material) sowie die notwendige Ruhe für ungestörtes Arbeiten zu Hause, nicht jedoch an der Schule vorfinden.

„Es wäre toll, wenn man das hätte, einen Arbeitsplatz an der Schule. Ich glaube, ich würde dann auch länger bleiben“ (B12: Z. 437-439).

Sozialisation als Einzelarbeiter (8): Die insbesondere durch solitären Unterrichtsbetrieb bedingte Sozialisation von Lehrkräften als Einzelarbeiter ist nach Aussagen der Lehrkräfte in der schulischen Arbeit auch außerhalb des Unterrichts bei vielen wirksam. Sie führt ihnen zufolge zum Teil und insbesondere bei älteren Lehrkräften zu einer eingeschränkten oder nicht vorhandenen Bereitschaft, sich auf Kooperation einzulassen, da letztere mit der Einschränkung individueller Freiheitsgrade und Gewohnheiten verbunden ist. Denn kollegiale Zusammenarbeit stellt auf Abstimmung, Konsensfindung und Einordnung unter Gleichgestellten ab, die zum einen die Distanzierung vom tradierten Rollenselbstverständnis der Lehrkraft, die allein(-verantwortlich) als ‚Chef‘ im Klassenraum fungiert, erfordern und zum anderen gewohnte Freiheitsgrade in Form eines persönlichen Unterrichtsstils und eines individuellen Arbeitszeitrhythmus, tangieren. Folgende Beispielzitate dreier Lehrkräfte illustrieren die durch berufliche Sozialisation bedingte Barriere kollegialer Kooperation:

„Und das widerspricht so ein bisschen diesem Lehrerbild diesem, diesem Lehrerbild: Lehrkraft steht alleine vor der Klasse, ne (...). Es fängt schon an – ich bin ja so ein Klippert-Fan geworden – mit einer anderen Sitzordnung, dass man sich auch mit anderen Kollegen abspricht. Wenn ich jetzt sage: 'Die sollen bei mir aber so sitzen und die sollen das und das machen' und ein anderer sagt: 'Ich mache aber frontal', das geht auch nicht. Also ich denke, wir müssen – deswegen Teamfähigkeit – wir müssen noch mehr im Team auch einen Konsens finden“ (B2: Z. 1102-1111).

„Und es ist immer dieses Problem, vor der Klasse ist der Lehrer immer der Chef oder die Chefin, wir wissen, wie es läuft und wie es nicht laufen soll. Und ich glaube von daher, es schleift, es schleifen sich bestimmte Sachen so ein bisschen ein“ (B10: Z. 243-244).

„Aber insgesamt ist es dann ja schon so eine eigene Sache, man muss ja irgendwie selber auch das, was man unterrichtet, muss man irgendwie auch so einen Weg für sich selbst finden (...). Ja, und warum man (...) man sich nicht öfter mit Gruppen zusammen setzt. Ich glaube halt, weil es wirklich so ist, dass oft einfach unterschiedliche Vorstellungen nachher in der Umsetzung sind“ (B13: Z. 406-412).

Abhängigkeit von persönlicher Beziehung (8): Mit der Abhängigkeit von der persönlichen Beziehung ist eine Einschränkung bzw. Barriere in Bezug auf kollegiale Zusammenarbeit angesprochen, die sich vor allem auf die (sachlich motivierte) Ausweitung von Zusammenarbeit auf einen größeren Kreis bzw. eine größere Auswahl von Kollegen bezieht. Sie zeigt sich darin, dass Lehrkräfte im Zusammenhang mit kollegialer Kooperation vielfach darauf verweisen, diese nur dann für möglich und (potentiell) gewinnbringend zu erachten, wenn sie mit

Kollegen, zwischen denen ‚die Chemie stimmt‘, mit denen man engeren persönlichen Kontakt pflegt oder befreundet ist, praktiziert wird. Dementsprechend beschränkt sich Zusammenarbeit unter Lehrkräften gegebenenfalls primär auf Konstellationen, für deren Zustandekommen nicht nur – wie in den oben angeführten Befunden zu Formen der Zusammenarbeit dargelegt – der gemeinsame Fachbezug maßgeblich ist, sondern auch eine persönlichere Beziehung. Typische, für diese Barriere-Kategorie stehende Äußerungen lauten:

„Also, es muss halt auch menschlich passen, es ist gar nicht so einfach“ (B12: Z. 513-514).

„Ja, es ist relativ gering eigentlich. Also im Grunde macht doch, also man versucht das immer wieder. Und es, so eben in der Konstellation jetzt mit einer Freundin ist das auch so, dass ich mich da mal jetzt hinsetze und mich mit ihr treffe und das ist auch super. Aber im Grunde genommen ist es doch recht wenig“ (B13: Z. 392-394).

„Es ist natürlich auch Einzelarbeit, weil der eine mit dem anderen auch nicht immer so kann“ (B1: Z. 634-635).

„Man kann auch nicht mit allen Leuten arbeiten“ (B2: Z. 131-132).

Mangel an Anreizen in Form unmittelbarer Zeitersparnis und Entlastung (8): Da es im Schulalltag jenseits von Konferenzen nach Angaben der Lehrkräfte keine fixen, der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit vorbehaltenen Zeiten gibt und sich Stundenpläne und damit auch Präsenzzeiten der Lehrkräfte unterscheiden, fallen für deren Einrichtung Koordinations- und Abstimmungserfordernisse an. Positive Effekte von Zusammenarbeit, die als Anreize fungieren könnten, wie Arbeitserleichterung und Zeitersparnis, stellen sich oft erst mittel- oder langfristig ein und werden von Lehrkräften zum Teil erst rückblickend wahrgenommen. Bevor entsprechende positive Erfahrungen mit kollegialer Kooperation gemacht wurden, überwiegt oft die kurzfristige Nutzenabwägung, bei der die zunächst anfallende, zusätzlich zu investierende Zeit negativ ins Gewicht fällt. Lehrkräfte thematisieren diese Barriere von Zusammenarbeit typischerweise wie folgt:

„Man muss ja Zeit aufwenden für so was, viele sehen ja auch nicht, dass sie dadurch Zeit sparen am, im Endeffekt und haben dann da nicht so eine Lust zu. Und wenn man das schon merkt, dann fragt man auch nicht noch mal nach, dann lässt man das halt auch einfach“ (B12: Z. 495-497).

„Es ist immer so dieser, eigentlich soll, heißt es ja, wenn man zusammen arbeitet, erspart es Zeit. Aber wenn ich mich erst mit jemandem treffen muss und so weiter und so fort, das wiederum irgendwie kriegt man das nicht so auf die Reihe“ (B9: Z. 457-459).

Abhängigkeit von freiwilliger Initiative (6): Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Kollegen ist nach Angaben der Lehrkräfte nicht institutionalisiert. Es bestehen keine diesbezüglichen Vorgaben und Regelungen von Seiten der Schule bzw. Schulleitung, die Kooperation für alle verbindlich machen. Dementsprechend führen Lehrkräfte an, dass kollegiale Zusammenarbeit auf die freiwillige Initiative von Kollegen angewiesen ist, die diese anregen und organisieren. Als Barriere stellt sich diese Abhängigkeit von der Initiative einzelner insofern dar, als durch einen Mangel an Anreizen (siehe oben) die erforderliche Initiative vielfach

ausbleibt oder nur von wenigen gezeigt wird und dementsprechend auf einen kleinen Kreis von Kollegen beschränkt bleibt. Typische Äußerungen von Lehrkräften in diesem Zusammenhang lauten:

„Also ich glaube schon, dass es möglich ist, aber, ja, es ist eben immer Aufwand, es muss einer anpacken“ (B12: Z. 535-536).

„Das ist aber im Prinzip ein privat organisiertes Treffen“ (B7: Z. 224).

„Es muss dann schon alles aus, aus einer eigenen Motivation heraus entstehen“ (B10: Z. 304-305).

Zeitmangel (4): Wie bereits im Zusammenhang mit dem Mangel an Anreizen für Zusammenarbeit angeführt, sind im Schulalltag jenseits von Konferenzen nach Angaben der Lehrkräfte keine fixen, der Zusammenarbeit vorbehaltenen Zeiten vorgesehen. Deshalb fallen für unterrichtsbezogene kollegiale Kooperation ggf. Koordinations- und Abstimmungserfordernisse an. Zugleich ist der Schulalltag aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitern durch eine zunehmend sich verschärfende Arbeitsverdichtung, aus der ein chronischer Zeitmangel resultiert, geprägt. Diese Situation führt dazu, dass viele Lehrkräfte angesichts der zeitlichen Belastung nicht bereit sind oder sich nicht in der Lage sehen, die mit zusätzlichem Zeitaufwand assoziierte kollegiale Kooperation zu betreiben. Wie diese Barriere von Lehrkräften typischerweise thematisiert wird, zeigen folgende Zitate:

„Die Schwierigkeit ist eigentlich nur, wir würden glaube ich gerne noch mehr zusammen arbeiten, ist das Zeitproblem, dass wir das nicht hinkriegen“ (B2: Z. 130-131).

„Aber die zusätzliche Belastung ist sicher das größere Problem oder das Hauptargument dagegen. Wenn man den Lehrkräften mehr Zeit dafür geben würde, sei es, dass die Unterrichtsverpflichtung um eine Stunde runter gefahren wird und diese eine Stunde aber hier als Zusammenarbeitsstunde geblockt werden würde, dann würde das besser funktionieren, ganz bestimmt“ (B1: Z. 656-660).

„Also es liegt zum einen, denke ich, daran, dass eben in, also dass es Schwierigkeiten gibt, vormittags in der Zeit irgendwie Zeit zu finden, sich zu treffen und was zu machen“ (B13: Z. 401-402).

7.4.4 Diskussion der Befunde in der Prozessdimension

Zentrale Einsichten, die sich aus den oben dargelegten Befunden zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Prozessdimension ergeben, sind in der nachstehenden Übersicht 33 zusammengefasst und werden im Folgenden eingehender erörtert.

Schultypischer Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Prozessdimension

- **Arbeitsprozessbezogene Informationsbeschaffung:**
 - Das Wissen von Kollegen genießt schulintern insofern große Wertschätzung, als Kollegen unter den präferierten Informationsquellen an oberster Stelle rangieren und sich als zentrale Ansprechpartner erweisen.
 - Das Ausmaß der Inanspruchnahme von Ansprechpartnern sinkt mit zunehmendem Alter, weil kollegialer Austausch aufgrund des angesammelten Material- und Erfahrungsinventars als weniger notwendig gilt.
 - Von Lehrkräften präferierte schriftliche Quellen befinden sich typischerweise an ihrem heimischen Arbeitsplatz, weshalb sie nicht kollektiv zugänglich sind.
- **Unterrichtsbezogener Austausch:**
 - Unterrichtsbezogener Austausch wird typischerweise informell, zufällig und im Vorbeigehen praktiziert.
 - Gegenseitige Unterrichtseinblicke sind nicht etabliert; in den Barrieren, die ihr Ausbleiben begründen, manifestieren sich insbesondere berufsrollentypische Normen (Autonomie- und Gleichheitsansprüche).
 - Der Austausch von Unterrichtsmaterialien erfolgt typischerweise unsystematisch, eher zufällig und auf Eigeninitiative unter einzelnen Fachkollegen.
 - Materialien werden nicht systematisch kollektiviert, der Etablierung schulinterner Materialpools steht eine fehlende Austauschlogik entgegen, die nur unter einzelnen, befreundeten Kollegen vorhanden ist.
 - Generelle Wissensteilungsbereitschaft ist im Großteil des Kollegiums vorhanden, wird jedoch typischerweise erst durch Nachfrage aktiviert und kann zeitmangelbedingt nicht voll ausgeschöpft werden.
- **Unterrichtsbezogene Wissensgenerierung:**
 - Unterrichtsbezogene Wissensarbeit erfolgt zum Großteil in Einzelarbeit.
 - Kooperation bildet die ggf. unter zwei bis drei befreundeten Fachkollegen praktizierte Ausnahme.
 - Dass Einzelarbeit auch außerhalb des Unterrichts dominiert, ist zum einen auf die schultypische räumliche Zerteilung des Arbeitsalltags sowie Zeitmangel und zum anderen primär auf Barrieren zurückzuführen, in denen sich berufsrollentypische Normen (Autonomie und Alleinverantwortlichkeit) manifestieren.
- **Fazit:**
 - Der Umgang mit Wissen wird eher individualisiert und zufällig als kollektiv und systematisch betrieben.
 - Für den schultypischen Umgang mit Informationen und Wissen ist prägend, dass der Kontakt innerhalb des Kollegiums weniger sachlich orientiert als emotional bestimmt ist: Für die Auswahl von Ansprechpartnern, den Austausch von Unterrichtsmaterialien und unterrichtsbezogene Kooperation ist maßgeblich, dass diese auf Freundschaft bzw. auf engeren persönlichen Kontakten unter einzelnen Lehrkräften beruhen.
 - Eine berufsphasunenabhängige Lernbereitschaft ist nicht konstitutiver Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften: Kollegialer Austausch nimmt mit zunehmendem Alter ab und viele Barrieren unterrichtsbezogener Kooperation und gegenseitiger Unterrichtshospitation kommen insbesondere in späteren berufsbiografischen Phasen zum Tragen.

Tab. 33: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Prozessdimension

In Blick auf die Befunde zum Umgang mit Informationen und Wissen in der Prozessdimension ergibt sich ein zunächst widersprüchlich erscheinendes Bild. Denn zum einen wird deutlich, dass das (Unterrichts-) Wissen von Kollegen eine äußerst große Wertschätzung genießt: Kollegen rangieren unter den Quellen arbeitsprozessbezogener Informationsbeschaffung – bei Lehrkräften nach schriftlichen Quellen, bei Schulleitern sogar noch vor ihnen – an oberster Stelle und erweisen sich zudem für sämtliche Lehrkräfte als zentrale Ansprechpartner für unterrichtliche (fachliche, methodische, pädagogische) Fragestellungen; auch für Schulleiter spielen schulinterne Ansprechpartner (Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte) die zentralste Rolle. Im Blick auf die Unterrichtspraktiken und -erfahrungen von Kollegen wird angegeben, von diesen durch ständigen Austausch profitieren zu können. Auch gegenseitige Unter-

richtseinblicke (Hospitationen) werden mehrheitlich als potentiell gewinnbringend erachtet.²¹⁰ Zudem scheint die generelle Bereitschaft zur Wissensteilung innerhalb des Kollegiums den Ergebnissen zufolge bei einem Großteil der Lehrkräfte vorhanden zu sein. Zum anderen und im Gegensatz dazu zeigen die Ergebnisse jedoch auch, dass ein systematischer Austausch von Unterrichtsmaterialien nicht etabliert ist. Gegenseitige Unterrichtseinblicke jenseits der Ausbildungsphase (Referendariat) bleiben aus, Wissensteilungsbereitschaft wird erst durch Nachfrage initiiert, äußert sich also nicht in (unaufgeforderten) Wissensangeboten und unterrichtsbezogene Wissensarbeit erfolgt überwiegend in Einzelarbeit. Dagegen bildet unterrichtsbezogene Zusammenarbeit, obgleich ihr positive Effekte (Ideenreicherung, Arbeitserleichterung, Feedback) zuerkannt werden, die Ausnahme. Die Wertschätzung und der Nutzen, die dem personengebundenen, innerschulischen Wissen beigemessen werden, führen den Ergebnissen zufolge offenbar nicht (unmittelbar) dazu, dass unterrichtsbezogenes Wissen fachschafts- und kollegiumsweit systematisch geteilt, reflektiert und gemeinsam generiert wird.

Weitere, den Ergebnissen zu entnehmende Rahmenbedingungen und Charakteristika des Umgangs mit Informationen und Wissen machen diesen Umstand erklärbar: Zunächst zeigt sich, dass der Kontakt innerhalb des Kollegiums weniger sachlich orientiert als emotional bestimmt ist.²¹¹ Denn für präferierte personale Quellen bzw. die Auswahl von Ansprechpartnern, den Austausch von Unterrichtsmaterialien und die unterrichtsbezogene Kooperation ist den Ergebnissen zufolge grundlegend, dass diese auf Freundschaftsbanden bzw. auf engeren persönlichen Kontakten unter einzelnen Lehrkräften, zwischen denen ‚die Chemie stimmt‘, beruhen. Mit „einzelnen Lehrkräften“ ist bereits ein zweites Merkmal angesprochen: Denn die Befunde zum unterrichtsbezogenen Austausch, der typischerweise informell und im Vorbeigehen (zwischen Tür und Angel) praktiziert wird, zeigen, dass dieser auf Konstellationen von zwei bis

²¹⁰ Eine 1988 in den USA von der National Education Association durchgeführte Befragung, in der Lehrkräfte die Effektivität unterschiedlicher Quellen für Unterrichtswissen und -fertigkeiten einschätzen sollten, kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Nach direkt im Unterricht gewonnenen eigenen Erfahrungen wurden der Austausch bzw. die Beratung mit anderen Lehrkräften („consultation with other teachers“) und die Beobachtung anderer Lehrkräfte („observation of other teachers“) von Lehrkräften als die nützlichsten bzw. effektivsten Quellen („definitely effective“), aus denen Unterrichtswissen bezogen werden kann, beurteilt (siehe National Education Association Research Division 1988; Smylie 1989; Rait 1995: 97f.).

²¹¹ Eine Untersuchung von Gahlings, deren analytischer Fokus auf konflikthaften Momenten kollegialer Beziehungen lag, gelangt ebenfalls zu dem Befund einer primär emotionalen Bestimmtheit der Kontakte innerhalb des Kollegiums: In der dieser Studie zugrundeliegenden Befragung von (Volksschul-) Lehrerinnen wurden in den Fällen, in denen die Frage „Fühlen sie sich wohl in Ihrem Kollegium?“ bejaht wurde, Ergänzungen von den Befragten vorgenommen wie „wirkliche Kameradschaft“, „wie zuhausefühlen“. Begründungen für die Verneinung dieser Frage waren: „Uneinigkeit, Cliquesbildung, gegenseitige Unduldsamkeit, Spannungen zwischen männlichen und weiblichen Kollegen, zwischen Verheirateten und Unverheirateten, älteren und jüngeren Kollegen“ (Gahlings & Moering 1961: 211f.). Häufig wurde von einer angespannten, potentiell konflikträchtigen Atmosphäre innerhalb des Kollegiums berichtet.

drei Lehrkräften beschränkt bleibt, was nicht zuletzt als Konsolidierung der Ergebnisse in der Strukturdimension zu generell dominanten schulinternen Kommunikationswegen und -formen gewertet werden kann. Mit der primär emotionalen Bestimmtheit der Kontakte und der vermutlich unter anderem daraus resultierenden Begrenzung des Austauschs und der die Ausnahme bildenden unterrichtsbezogenen Kooperation auf zwei bis drei Lehrkräfte werden Aspekte einer kollegialen Austauschkultur deutlich, die sich in ihrer die innerorganisationale Wissensteilung und die kooperative Wissensentwicklung begrenzenden Wirkung als problematisch erweisen. Obgleich die Suche nach Gleichgesinntheit und Vertrautheit nachvollziehbar ist, führt sie nicht notwendigerweise auch zu den kreativsten Lösungen und erhöht zudem die Wahrscheinlichkeit, dass entwickelte Lösungen einem kleinen Kreis an Ausgewählten vorbehalten bleiben. Unter Gesichtspunkten des Wissensmanagements wären hier eine sachlich motivierte Erweiterung des Repertoires an Ansprech- und Kooperationspartnern und die systematische Etablierung eines Systems der offenen Verfügbarkeit dokumentierter und personengebundener Informations- und Wissensquellen von Kollegen anzustreben. Hinsichtlich solcher Zielstellungen, die nicht nur einen systematischeren, sondern auch einen offeneren Umgang mit Informationen und Wissen implizieren, weisen die Ergebnisse jedoch auf weitere Grenzen bzw. systeminterne Bedingungen hin, an denen Wissensmanagement zwar nicht notwendigerweise scheitern muss, mit denen es aber in jedem Fall zu rechnen hat.

Im Rahmen der Organisationsanalyse wurden für die Strukturdimension von Schule, die systeminterne Rollen, Regeln und Verantwortung repräsentiert, berufsrollentypische Normen geltend gemacht: die kollegiale Norm der Autonomie sowie die mit ihr eng gekoppelten Normen der Gleichheit und der Reziprozität (siehe McLaughlin 1993; Little 1990; Rosenholtz 1989; Lieberman & Rosenholtz 1987; Feiman-Nemser & Flodan 1986; Lortie 1975). Diese Normen spiegeln sich auch in den empirischen Befunden zum Umgang mit Informationen und Wissen wider bzw. vermögen diese zu erklären. Zunächst zeigt sich, dass nicht nur – wie in den obigen Ergebnissen in der Grenzdimension dargelegt – mit standardisierter externer Beobachtung intendierte Vergleiche zwischen Schulen und Klassen schulintern abgelehnt werden, sondern auch von direkten interkollegialen Vergleichen abgesehen wird. Ein indirekter Abgleich mit der Unterrichtspraxis anderer wird zwar im kollegialen Gespräch praktiziert. Jedoch wird, so zeigen die Ergebnisse, der direkte Vergleich durch Einblickgewährung bzw. Einsichtnahme in die Unterrichtspraxis, der Unterschiede sichtbar machen könnte, im Sinne der Norm der Gleichheit, die es verbietet, anderen die eigene Sichtweise aufzuerlegen und Gleichgestellten zu vermitteln, etwas anders zu tun, gescheut. Sowohl im Hinblick auf externe als auch auf interne Beobachtung erweist sich zudem die Assoziation mit der Beurteilungs-

und Kontrollsituation während der Ausbildung als ursächlich dafür, dass Einsichtnahme in die eigene Praxis und Rückmeldung negativ konnotiert sind. Erfahrungen mit Unterrichtsbesuchen und -besprechungen während des Referendariats tragen demnach nicht unwesentlich dazu bei, dass der Reflexion (Bewusstwerdung, Hinterfragung und gegebenenfalls Modifikation) der eigenen Praxis mittels Fremdbeobachtung und Feedback in späteren Phasen der Berufsbiografie mit Zurückhaltung begegnet wird. Des Weiteren zeigt sich im Blick auf die identifizierten Barrieren, die gegenseitigen Unterrichtshospitationen im Wege stehen, dass nicht nur die Scheu, Unterschiede sichtbar zu machen, also auch Fehler und Schwierigkeiten offenzulegen und die Assoziation mit der negativ konnotierten Kontroll- und Beurteilungssituation während der Ausbildung zentrale Barrieren darstellen. Auch die Norm der Autonomie in Form der Wahrung des Anspruchs auf Nicht-Einmischung in die Unterrichtssphäre („jeder hat seinen eigenen Stil“) kommt hier zum Tragen und zeigt sich zudem unter den identifizierten Barrieren unterrichtsbezogener Kooperation: Denn dort wird unter Verweis auf die berufliche Sozialisation als Einzelarbeiter im Unterricht angegeben, dass mit unterrichtsbezogener Zusammenarbeit Restriktionen im Hinblick auf gewohnte individuelle Freiheitsgrade (wie persönlicher Unterrichtsstil und individueller Arbeitsrhythmus) verbunden sind, die die Einlassungsbereitschaft auf Kooperation mindern. Zudem zeichnet sich die Norm der Reziprozität in den Ergebnissen ab, zumindest würde sie erklärbar machen, weshalb Informationsvermittlung und Wissensteilung vielfach davon abhängt, ob aktiv nachgefragt wird. Denn Reziprozität impliziert, dem anderen entweder nur dann zu helfen, wenn er explizit darum bittet bzw. danach fragt oder jemanden im Gegenzug dafür zu helfen, dass er einem selbst geholfen hat. Vermieden wird der Norm der Reziprozität zufolge hingegen alles, was den Eindruck der Beurteilung der Kompetenzen eines Gleichgestellten erwecken könnte, indem man einem Kollegen unaufgefordert Wissen, Fähigkeiten oder Einsichten (mit-) teilt. Dieses Phänomen tritt in den Ergebnissen in der Arbeitsprozessdimension in der Form auf, dass Wissensteilungsbereitschaft offenbar von aktiver Nachfrage abhängt und zeigte sich zudem bereits in den vorangegangenen Befunden: Denn auch die Informiertheit über von Kollegen betriebene Kooperationen mit externen Partnern (Grenzdimension), der Orientierungsgewinn neuer Mitglieder (Ressourcendimension), die Involviertheit in Verläufe von Arbeitsgruppenprozessen und die Zugänglichkeit von Erfahrungen und Ergebnissen aus Schulentwicklungsinitiativen (Strukturdimension) hängen maßgeblich davon ab, ob aktiv nachgefragt wird. Dass unaufgeforderte Wissensangebote Kränkungen hervorrufen, zeigte sich in den Befunden der Grenzdimension zum Austausch mit Eltern. Im Blick auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien tritt Reziprozität in der Gestalt auf, dass die Erwartbarkeit von (gleichwertigen) Gegenleis-

tungen ausschlaggebend dafür ist, ob eigenes Material zur Verfügung gestellt wird. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass Initiativen zur systematischen fachschaftsweiten Kollektivierung von Unterrichtsmaterialien durch Einrichtung von Materialpools (mit Klausuren, Arbeitsbögen, Unterrichtseinheiten) unter anderem daran scheitern, dass sich gegenleistungsbezogene Erwartungen nicht erfüllen. Eine Austauschlogik (ich profitiere von dir, weil du von mir profitierst und umgekehrt) scheint den Ergebnissen zufolge nur in Konstellationen von einzelnen Lehrkräften etabliert, die wiederum zumeist auf persönlicher Sympathie beruhen.

Hinsichtlich der Austauschfreude bzw. der Inanspruchnahme von Ansprechpartnern sowie der Einlassungsbereitschaft auf Unterrichtseinblicke und kollegiale Zusammenarbeit verweisen die Ergebnisse außerdem darauf, dass diese offenbar in späteren berufsbiografischen Phasen bzw. mit zunehmendem Alter abnehmen: Kollegialer Austausch wird von älteren Lehrkräften aufgrund des angesammelten Erfahrungs- und Materialinventars zum Teil als weniger notwendig empfunden, wohingegen eine vergleichsweise größere Austauschfreude und ein offenerer Umgang mit den eigenen Wissenslücken bei jungen Lehrkräften verzeichnet wird. Die Kooperationsbarriere der durch solitären Unterrichtsbetrieb bedingten Gewöhnung an Einzelarbeit kommt insbesondere bei älteren Kollegen zum Tragen und auch die Assoziation mit der negativ konnotierten Beurteilungs- und Kontrollsituation in der Ausbildung als Barriere gegenseitiger Unterrichtshospitationen ist vor allem bei älteren Kollegen ausgebildet. Zieht man zudem den der Ressourcendimension entnommenen Befund einer insbesondere bei älteren Lehrkräften gering ausgeprägten Fortbildungsmotivation hinzu, so lässt sich insgesamt schlussfolgern, dass die Aufrechterhaltung einer berufsphasenunabhängigen Lernbereitschaft offenbar nicht unbedingt Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften ist. Dagegen ist für den neuen Typus von Wissensarbeit im Kontext der Wissensgesellschaft prägend, Wissen nicht als einmal angesammeltes und dann anzuwendendes Gut, sondern unter Gesichtspunkten seiner permanenten Revisionsbedürftigkeit zu betrachten und dabei auf kooperativen Umgang Wissen im Team abzustellen (siehe Willke 2004: 21 u. 57-59; 2001a: 19-38; 2001b). Da Schulentwicklung auf eben diese Perspektive auf und Art des Umgangs mit Wissen angewiesen ist, weil sie auf kollektives Lernen abzielt, erweisen sich Veränderungen dieses Selbstverständnisses als erforderlich. Einen nicht unwesentlichen Beitrag zum Problem der kontinuierlichen Aufrechterhaltung von Lernbereitschaft dürfte der Organisationskontext Schule leisten. Denn im Vergleich zu Unternehmen bietet er im Blick auf Anreize (finanzielle Anreize, Karriereoptionen) und Herausforderungen (Veränderung und Erweiterung von Aufgaben durch Abteilungswechsel), die Lernbereitschaft unterstützen können, aufgrund der flachen Hierarchie und der gleichförmigen Aufgabenstruktur weniger Möglichkeiten. Dennoch

böte sich die Option, im Rahmen interschulischer Beziehungen Jobrotationssysteme einzurichten, die Schulwechsel von Lehrkräften und damit den Blick über den eigenen Schulrand innerhalb der beruflichen Laufbahn systematisch vorprogrammieren und damit zur Erhöhung der Lernbereitschaft und Offenheit gegenüber neuen Lösungsansätzen beitragen könnten.

Zuletzt weisen sich die zeitlichen und die räumlichen Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit den Ergebnissen zufolge als zentral für den schulinternen Umgang mit Informationen und Wissen aus: So resultiert die Kürze und Zufälligkeit des meist in Pausen praktizierten unterrichtsbezogenen Austauschs daraus, dass im Schulalltag chronischer Zeitmangel herrscht und zudem oder deshalb jenseits von Konferenzen keine fixen Zeiten für kollegialen Austausch vorgesehen sind. Zeitmangel stellt des Weiteren eine Barriere für gegenseitige Unterrichtshospitation und für verstärkte unterrichtsbezogene Zusammenarbeit dar und wirkt sich auf die generelle Wissensteilungsbereitschaft unter Lehrkräften insofern negativ aus, als die potentiell vorhandene Bereitschaft aufgrund von Zeitmangel nicht voll zur Geltung kommen kann.²¹² Dass ein solitärer Umgang mit Wissen schulintern dominiert, ist demzufolge auch darauf zurückzuführen, dass die Zeitorganisation von Schule keine Räume für kooperative Wissensteilung und -reflexion vorsieht und damit jegliche Initiativen in diese Richtung zusätzliche Investitionen erfordern, die angesichts von ständigem Zeitmangel umso schwerer ins Gewicht zu fallen scheinen. Dass Lehrkräfte nach der Unterrichtszeit zumeist nicht länger in der Schule bleiben, sondern ihre unterrichtsbezogene Wissensarbeit primär zu Hause und damit auch alleine bewerkstelligen, ist den Ergebnissen zufolge auf die schultypische Zweiteilung des Arbeitsalltags zurückzuführen, die aus räumlichen und ausstattungsbezogenen inner-schulischen Rahmenbedingungen resultiert. Denn die Befunde zeigen, dass schulintern weder adäquat ausgestattete Arbeitsplätze für Lehrkräfte noch Rückzugsmöglichkeiten existieren, woraus die Präferenz des heimischen Arbeitsplatzes resultiert, die wiederum die Dominanz

²¹² Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich des Faktors Zeit und des Faktors Freundschaft bzw. persönliche Beziehung, auf dem – wie oben dargelegt – gelingender kollegialer Austausch und Kooperation vielfach beruhen, gelangt auch eine qualitative Studie von Collinson und Cook (2003). Die Studie war Teil des fünfjährigen, vom US-Bildungsministerium initiierten, wissenschaftlich begleiteten Projektes „Electronic Learning Community“ (EELC), das die Integration von Technologien in den Unterricht zum Gegenstand hatte und an dem drei Grundschulen (middle schools) teilnahmen. Im Rahmen der Studie wurde auf Basis von mehreren Einzelinterviews mit zehn Lehrkräften untersucht, was diese dazu motivierte und daran hinderte, das im Rahmen des Computertechnologieprojekts gewonnene Wissen mit anderen Lehrkräften zu teilen bzw. an andere Lehrkräfte weiter zu geben. Unter den ermittelten fördernden und hemmenden Faktoren erwies sich Zeitmangel als der größte Hemmfaktor für Wissensteilung unter Lehrkräften (Collinson & Cook 2003: 320-322). Den bedeutsamsten motivierenden Faktor bildeten kollegiale Beziehungen, die auf Freundschaft, Gleichgesinntheit und gemeinsamem Fachbezug basieren (ebd.: 318-320).

von Einzelarbeit bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung mit bedingt und damit eine Barriere für unterrichtsbezogene Kooperation darstellt.

Unter Gesichtspunkten des Wissensmanagements erweist es sich nicht nur als problematisch, dass aufgrund des Mangels an entsprechenden Räumlichkeiten kooperative Wissensentwicklung erschwert, sondern dass auch die Zusammenführung und Kollektivierung Informationsquellen und dokumentierten Wissensbeständen behindert wird. Denn die Ergebnisse zeigen, dass sich die von Lehrkräften gegenüber den schulintern verfügbaren Quellen präferierten Quellen (persönliche ‚Minibibliothek‘, Unterrichtsmaterialien, PC, Internet) jeweils an ihrem heimischen Arbeitsplatz befinden. Eine Veränderung der schulinternen räumlichen und ausstattungsbezogenen Rahmenbedingungen in der Form, dass Lehrkräften jenseits des von Unruhe und Geräuschkulisse geprägten Lehrerzimmers (Gruppen-) Arbeitsräume und -plätze zur Verfügung gestellt werden, könnte demnach einen zentralen Beitrag dazu leisten, dass Einzelarbeit reduziert und Kooperation sowie die Zusammenführung von Wissensquellen erleichtert werden.

7.5 Befunde in der Reflexionsdimension

Befunde zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen, die in der Reflexionsdimension der Organisation Schule ihre primäre Relevanz entfalten, sind Gegenstand dieses Abschnitts der Ergebnisdarstellung und -interpretation. Die Dimension repräsentiert die ursprünglichen, etablierten Ziele und Prioritäten einer Organisation, deren kontinuierliche Reflexion und Revision die Voraussetzung dafür bildet, Veränderungen in den relevanten Umwelten einer Organisation durch entsprechende organisationsinterne Entwicklungen Rechnung zu tragen. Demnach sind hier diejenigen Befunde zu verorten, die sich auf die Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs zu Zwecken der Überprüfung erfolgter sowie der Initiierung neuer Entwicklungen beziehen. Folgende Tabelle 34 gibt einen Überblick über die thematischen Bezüge der in diesem Abschnitt behandelten Ergebnisse der empirischen Untersuchung:

Empirische Befunde in der <i>Reflexionsdimension</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs <ul style="list-style-type: none"> - aus Sicht von Lehrkräften - aus Sicht von Schulleitern ▪ Barrieren systematischer Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs <ul style="list-style-type: none"> - aus Sicht der Akteure

Tab. 34: Thematische Bezugspunkte der empirischen Befunde in der Reflexionsdimension

7.5.1 Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs

Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung aus Sicht von Lehrkräften

Obgleich auf Seiten der Lehrkräfte die schulinterne Situation im Hinblick auf Reflexions- und Bilanzierungsmöglichkeiten eher defizitär beschrieben wird, benennen sie folgende Maßnahmen bzw. Foren, innerhalb derer Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs unter Gesichtspunkten seiner Gestaltung und Entwicklung in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlichen Foki möglich sind und praktiziert werden:

- Schulentwicklungstage (2/Jahr) (4),
- Fachschaftskonferenzen (2/Jahr) (4),
- kollegiale Pausengespräche (2),
- Arbeitskreise/-gemeinschaften (2),
- Externe Evaluation (EVIT) (1).

Schulentwicklungstage und Fachkonferenzen (8): Sie stellen – wie in den Befunden der Strukturdimension bereits dargelegt – für Lehrkräfte nicht nur die gewinnbringendsten Formen kollektiven Austauschs dar, sondern werden auch am häufigsten als Foren genannt, die vor allem aufgrund des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens (mehrere Stunden bzw. ein Tag) die Möglichkeit der Reflexion und Bilanzierung bieten. Neben Unterschieden in Bezug auf ihre Zusammensetzung (Fachkollegium bzw. Gesamtkollegium und Schulleitung), bestehen relevante Unterschiede nach Aussagen der Lehrkräfte hinsichtlich der primären Bezugspunkte der Reflexion: Während in Fachkonferenzen fachinhaltliche und -didaktische Fragestellungen und Entwicklungen im Vordergrund stehen und weniger die Schule als Ganzes bzw. fachunabhängige, übergeordnete Zielstellungen (4), bieten Schulentwicklungstage nach Angaben der Lehrkräfte die im Schulalltag an sich seltene Gelegenheit der schul- und unterrichtsbezogenen Reflexion und Bilanzierung im Gesamtkollegium bzw. in dazu ausdifferenzierten Arbeitsgruppen (4). Als Beispiele für thematische Bezüge von Schulentwicklungstagen werden die Erstellung oder Überarbeitung von schulinternen Curricula (2), die Erschließung neuer Unterrichtsformen und Methoden (2), die Erstellung eines Präventionskonzepts (1), die Modernisierung der Hausordnung (1) und die Verständigung über alternative Lernleistungen (1) benannt.

„Also, dass man spezielle Tage für die Fachkollegien, aber auch für das gesamte Kollegium, wirklich fest etabliert, und von mir aus können das zwei im Halbjahr sein. Wenn: 'Es darf nicht Schule ausfallen', wissen Sie, es fällt so viel Schule aus, aus was für Dingen auch immer, da finde ich so einen Tag, der fällt ja nicht aus, sondern der ist ja eher für die Schule gewinnbringend, weil (...), alle profitieren von so einem Tag. Das habe ich ja, haben wir letztes Mal ja auch gemerkt, wir waren so tierisch gut davor mit unseren gesamten Curricula- und Methoden-Dingen (...). Wir hatten super Absprachen, Lehrpläne, hatten Fachleute eingeladen, wir waren unheim-

lich gut in der Zeit, wo andere Schulen noch nicht mal sich Gedanken gemacht haben, wie so ein Projekt aussehen soll. Das liegt an solchen Entwicklungstagen, die sind wirklich gut. Ich würde mir von denen mehr wünschen“ (B3: Z. 1151-1163).

Kollegiale Pausengespräche (2): Hinsichtlich der angeführten kollegialen Pausengespräche bemerken Lehrkräfte, dass sich Reflexion und Bilanzierung oft nur in diesem Rahmen praktizieren lassen, weil im Übrigen keine Zeit bzw. kaum Raum dazu vorhanden ist. Gegenüber Fachkonferenzen und Schulentwicklungstagen erweist sich die Möglichkeit der Reflexion und Bilanzierung in diesem Rahmen in dreierlei Hinsicht als sehr begrenzt: sachlich auf einzelne fach- oder schülerbezogene Erfahrungen, sozial auf den Austausch unter zwei bis drei Lehrkräften und zeitlich auf eine Pause (i.d.R. 10 bis 30 Minuten).

„Das meiste, glaube ich, läuft in Gesprächen ab, Kommunikation untereinander, dass man sich austauscht und sagt: 'Mensch, wie fandest du das denn? War das toll?' (...). Aber das ist eigentlich das Medium. Sonst gibt es da keinen Raum für so, dass man sagt: 'Wir treffen uns mal und reflektieren das mal', so“ (B12: Z. 980-988).

Arbeitskreise/-gemeinschaften (2): In anlassbezogen initiierten Arbeitsgemeinschaften bietet sich nach Aussagen der Lehrkräfte in Abhängigkeit vom jeweiligen Thema, zu dessen Bearbeitung sie eingerichtet wurden, die Möglichkeit der gezielten Reflexion einzelner schulischer Bereiche (z.B. Schulleben und Verhalten in der Schule im Arbeitskreis Suchtprävention, Unterricht in der Methodenarbeitsgemeinschaft) in kleineren Gruppen, die sich aus Lehrkräften und zum Teil auch Eltern und Schülern zusammensetzen.

„Sagt häufig jemand: 'So, da scheint ja Redebedarf zu sein bei diesem Thema'. Meinetwegen Pausenordnung zum Beispiel, gab es den Pausenordnungsausschuss für die, die das wirklich interessiert hat: 'Welche Regeln wollen wir jetzt aufstellen? Was sollen die Schüler definitiv nicht dürfen?'. Und neben den Regeln, die es eh schon gibt, noch extra Regelungen. Oder es gab den (...), vor einem Jahr haben wir ein Schulfest gemacht, weil wir ja diesen Neubau bekommen haben (...). Und das wollten wir so gestalten für alle, die Eltern, die Schüler, alle sollten mit machen und da gab es einen Schulfestausschuss. Da habe ich auch mit gemacht, weil mich das interessiert hat, wie kann man das vernünftig organisieren, beispielsweise, so“ (B4: Z. 450-459).

Externe Evaluation (EVIT) (1): Einmalig wird auf Seiten der Lehrkräfte die Phase der schulinternen Vorbereitung des externen Evaluationsverfahrens im Vorwege des Evaluationsbesuchs in ihrer impulsgebenden Wirkung in Bezug auf die systematische Reflexion sämtlicher schulischer Bereiche angeführt.

„Jedenfalls war, hat das eine Sache auf jeden Fall bewirkt im Vorwege, das war ja ein langer Vorlauf (...), dass man sich mal von der gesamten Schule, von allen Seiten sehr intensiv Gedanken gemacht hat, was eigentlich hier so im Biotop Schule so alles abläuft, wie die Kommunikationsprozesse sind, wie die Einbindung ist, wie die Schule wahrgenommen wird von Eltern, von Lehrern und von Schülern, wie die Schulleitung wahrgenommen wird. Also der gesamte Bereich Schule wurde ja sozusagen also intensivst durchdrungen, so. Und das hat sicherlich in einigen Fällen doch ein gewisses Aha-Erlebnis ausgelöst, weil man doch überrascht war, was so tierisch gut läuft, was man gar nicht so mitbekommen hat oder was eher weniger gut lief, so“ (B3: Z. 809-818).

Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung aus Sicht von Schulleitern

Als Möglichkeiten der schulinternen Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs unter Gesichtspunkten seiner Gestaltung und Entwicklung bieten sich aus Sicht der Schulleiter vor allem:

- Schulentwicklungstage (2/Jahr) (4),
- persönliche (eingeholte/empfangene) Feedbacks im Schulalltag (4):
 - durch Beobachtungen und Gespräche des Schulleiters mit Mitgliedern des Personals und Schülern (3),
 - durch Rückmeldungen an den Schulleiter von außen (Eltern, Bekannte, Freunde) (1),
- Fachschaftskonferenzen (2/Jahr) (3),
- Schulkonferenz (2/Jahr) (2).

Nur jeweils einmalig an- und nicht weiter ausgeführt werden auf Seiten der Schulleiter:

- Pädagogische Konferenzen (1),
- Lehrerkonferenz (1),
- schulinterner Schulentwicklungsausschuss (1),
- Externe Evaluation (EVIT) (1),
- Arbeitskreise/-gemeinschaften (1),
- kollegiale Pausengespräch unter Lehrkräften (1),
- Feedback für Lehrkräfte im Unterricht durch Verhalten der Schüler (1) und
- Zielvereinbarungsgespräche (halbjährlich) zwischen Einzelschüler und Fachlehrer (1).

Schulentwicklungstage (4): Die von ministerieller Ebene zur Verfügung gestellten Schulentwicklungstage werden von Schulleitern – wie auch von Lehrkräften (siehe oben) – nicht nur als gewinnbringendes Forum kollektiven Austauschs erachtet. Sie bieten ihnen zufolge auch die Möglichkeit einer gezielten Reflexion und Bilanzierung bestimmter Bereiche der Schule, die, orientiert an der jeweiligen Themenstellung, auch wahrgenommen wird, wie folgende Zitate zweier Schulleiter illustrieren:

„Dann haben wir ja im Moment wieder eine Situation, die ganz erfreulich ist, die uns die Möglichkeit einräumt, Schulentwicklungstage durchzuführen. Auch die sind natürlich eine Möglichkeit, um Aspekte der Schulentwicklung mit dem Kollegium zu reflektieren, ob nun im Plenum oder in einzelnen Untergruppen oder wie auch immer. Wird auch gemacht“ (B5: Z. 831-835).

„Ja, wir haben Schulentwicklungstage – eine sehr segensreiche Einrichtung. Wir haben in der letzten Zeit pro Jahr zwei Schulentwicklungstage, auf denen die Fachschaften oder Gruppen aus dem Kollegium oder auch manchmal das Plenum des Kollegiums über schulische Inhalte – das kann formaler Art sein, das kann didaktischer Art sein, das kann methodischer Art sein – reflektiert, also: 'Wie bringe ich was den Schülern besser bei?'. Das kann aber auch allgemein politischer oder sagen wir mal schulpolitischer Art sein oder Dinge betreffen, die die Schulstruktur und die Schulverwaltung angehen“ (B8: Z. 163-169).

Persönliches Feedback (4): Das persönliche Feedback im Rahmen des alltäglichen direkten Kontakts zu und unter Schulmitgliedern, der – wie in den Befunden der Strukturdimension bereits dargelegt – für Schulleiter die gewinnbringendste schulinterne Austauschform darstellt, wird von Schulleitern zur Reflexion und Beurteilung bzw. Bilanzierung des Schulbetriebs bewusst eingesetzt wie folgendes typisches Zitat eines Schulleiters illustriert:

„Also persönliches Feedback (...). Man geht rum, ich bemühe mich auch, hier mal durch die Schule zu gehen und zu gucken und man kriegt viel Feedback von den Sekretärinnen, die sehr viel mitkriegen, vom Schulleiter, aber auch eben von einzelnen Kollegen, die mir dann die Rückmeldung geben und sagen: 'So, das läuft nicht' oder: 'Das läuft gut'. Und das sind Gespräche, das sind Beobachtungen, die man macht und ja, das sind dann die, wie soll ich sagen – Stichwort Profiloberstufe: Man bemüht sich, ein Angebot zu machen für Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Freiheiten, die man hat und man merkt dann an den Rückmeldungen aus dem Kollegium, ob das in Ordnung war, ob das gut war oder nicht. Wie soll man das evaluieren? Anhand von Noten? Anhand von, soll man Fragebögen rum geben? Bringt ja nichts. Also die Schülerinnen und Schüler sind dann auch so ehrlich und so offen und kommen und berichten direkt oder über die Verbindungslehrer, wo es knatscht und die bringen dann auch ihre Probleme auf den Punkt, ne. Und das ist für mich ganz wichtig. Ja, Gespräche und Beobachtungen“ (B1: Z. 868-882).

Konferenzen (Fach- und Schulkonferenzen) (5): Unter den klassischen, schulgesetzlich verankerten Gremien werden auf Seiten der Schulleiter zwei mehrfach als Foren benannt, innerhalb derer sich die Möglichkeit der Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs bietet, die Fachkonferenzen (3) und die Schulkonferenz (2). Im Blick auf Reflexions- und Bilanzierungsmöglichkeiten in Fachkonferenzen decken sich die Angaben der Schulleiter mit denen auf Seiten der Lehrkräfte (siehe oben). Die Schulkonferenz wird von Schulleitern vor allem als Medium der Reflexion von Problemen, Bedarfen und Fehlentwicklungen charakterisiert. Neben ihrer formalen Bedeutung als zentrales Beschlussgremium erhält sie ihre Relevanz aus Sicht von Schulleitungen vor allem durch den Einbezug der Schüler und Elternperspektive (Partizipation von Repräsentanten aus Schüler- und Elternschaft) in schulinterne Frage- und Problemstellungen.

„Also die Schulkonferenz dauert immer sehr lange da kann auch schon mal drei vier Stunden dauern. Und dort wird sehr intensiv werden Argumente ausgetauscht und es wird reflektiert. Man macht sich schon ernsthaft Gedanken, wieso und weshalb etwas gut läuft oder nicht gut läuft. Meistens, auch dort werden ja meistens die Dinge genannt, die nicht gut laufen, das ist völlig klar (...). Und dann überlegt man sich, wie man das ändern und verbessern kann. Da ist die Schulkonferenz schon ein, ein wichtiger Ort mit der entsprechenden Zeit. Man ist als Mitglied der Schulkonferenz aus Lehrerkreisen oft natürlich genervt, weil man bestimmte Argumente, weil man es teilweise nicht mit Profis zu tun hat: unsere Schülerinnen und Schüler und unsere Eltern. Und wenn man dann eben Argumente zum X-ten Mal hört und die sich ständig wiederholen. Und das ist dann schon manchmal schwierig und fordert viel Fingerspitzengefühl und viel Zeit“ (B1: Z. 889-901).

Die im obigen Zitat angedeutete, ambivalente Haltung auf Seiten der Lehrkräfte gegenüber der Einbindung von Eltern und Schülern in schulinterne Reflexionsprozesse bestätigt sich in

den Aussagen der Lehrkräfte zu Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs insofern, als die Schulkonferenz hier nicht als Option benannt wird und mit einer Ausnahme (Arbeitsgruppen) ausschließlich Foren angeführt werden, in denen Lehrkräfte unter sich sind (siehe oben). Zudem beziehen sich die von Lehrkräften artikulierten Bedarfe und verzeichneten Defizite im Bereich der Reflexion und Bilanzierung explizit und ausschließlich auf eine Erweiterung diesbezüglicher Möglichkeiten für Lehrkräfte.

7.5.2 Barrieren systematischer Reflexion und Bilanzierung

In der weiteren Bezugnahme von Lehrkräften und Schulleitern auf Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs unter Gesichtspunkten seiner Gestaltung und Entwicklung dominieren auf beiden Seiten Aussagen, die auf einen Mangel an vorhandenen oder genutzten Möglichkeiten in diesem Bereich verweisen (9). Typische Aussagen der Akteure in diesem Zusammenhang lauten:

„Also gerade so für solchen, den Bereich Reflexion ist, gibt es da eigentlich nicht so was, mh“ (B12: Z. 1015-1016).

„Ja, ich finde das einen schwierigen Punkt, weil ich schon auch manchmal das Gefühl habe, dass wir da zu wenig Möglichkeiten dazu haben, auch für wichtige Themen (...). Und das empfinde ich so an der Schule häufig so, dass es eigentlich wichtige Diskussionen, wichtige Austausche nicht wirklich wahrgenommen werden, auch aus der, natürlich aus der Situation heraus, wir haben genug zu tun und das ist sozusagen eigentlich eine zusätzliche Belastung, die wir hätten“ (B11: Z. 441-465).

„Man kommt eigentlich nicht zur Ruhe, um irgendwas mal auszudenken und zu sagen: 'Mensch', in Ruhe Konzepte zu überlegen. Das geht alles vielen mittlerweile und ich finde, das dreht sich zurzeit ziemlich schnell, immer holter die polter“ (B3: Z. 914-916).

Begründet werden die von den Akteuren wahrgenommenen Defizite im Bereich der schulinternen Reflexion und Bilanzierung mit:

- Zeitmangel durch Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft (7),
- Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr (5),
- Mangel an Kontinuität (5),
- Mangel an verbindlichen Strukturen (3).

Dass Reflexion und Bilanzierung als Ausgangs- und Endpunkt der Entwicklung und Einführung von Neuerungen gänzlich ausbleiben oder nur selten und eingeschränkt erfolgen, führen die Akteure vor allem auf einen Mangel an der dazu erforderlichen Ruhe und Zeit durch die sich verschärfende Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft zurück (7).

„Also bei uns ist es, ich weiß zwar, wenn man diese Zeit dafür aufwendet, wird sich das wieder irgendwo rentieren, aber das ist einfach zeitweilig gar nicht drin. Es wird einfach immer mehr“ (B2: Z. 961-963).

„Da ist dann oftmals für die wohl reflektierte, kontinuierliche Arbeit an der Verbesserung der Qualität von Schule nicht mehr so richtig viel Zeit übrig. Sie sind ständig damit beschäftigt, Feuerwehr zu spielen. So ist es“ (B5: Z. 1058-1060).

Zum anderen erachten es die Akteure als einen, die ausbleibende Beteiligung an Reflexion und Bilanzierung in der Breite des Kollegiums begründenden Widerspruch, dass sich mit den von politisch-administrativer Ebene gestellten Anforderungen in Bezug auf die Ausgestaltung der Schule zwar der schulinterne Bedarf an Reflexions- und Bilanzierungsaktivitäten erhöht, entsprechende Ressourcen (Zeitbudgets, Erlassstunden) für Lehrkräfte, sich diesen Aktivitäten zu widmen, jedoch nicht bereit gestellt werden (5).

„Man kann nicht einfach sagen, ja: 'Das müsst ihr machen, das und das und das ist zusätzlich zu leisten' und dann erwarten, dass die Lehrer sozusagen zusätzlich zu dem Unterricht und den normalen Aufgaben sich dann noch die Zeit nehmen zu solchen Treffen (...). Also wenn wir die Gelegenheit hätten zu sagen, wir treffen uns entweder einmal die Woche eine Stunde oder einmal im Monat einen ganzen Nachmittag und das ist aber wirklich Unterrichtszeit, die wir nicht unterrichten müssen, ich glaube dann wäre die, die Ausgangslage eine ganz andere, so. Ich glaube dann, dann wäre die Bereitschaft anders, damit umzugehen, sich überhaupt damit auseinander zu setzen und dann kämen auch andere Ergebnisse dabei raus, ganz klar“ (B11: Z. 697-510).

Zudem wird ein weiterer, auf der politisch-administrativen Ebene angesiedelter Grund dafür, dass der Schulbetrieb unter Gesichtspunkten seiner Gestaltung und Entwicklung nicht ausreichend und unter Rückgriff auf Instrumente wie Evaluation und Schulprogramm reflektiert und bilanziert wird bzw. werden kann darin gesehen, dass es an der dafür erforderlichen Kontinuität mangelt, weil sich die Gestaltungsvorgaben ‚von oben‘ ständig ändern (5).

„Lasst und erstmal diese eine Idee, das eine Konzept, was wir jetzt haben mit Lernoase mit diesen so, lass uns das doch mal oder unsere Profiloberstufe, lasst uns das doch mal so richtig einen Durchgang machen, drei Jahre, dann evaluieren wir selber, gucken, was dabei raus kommt, was können wir verbessern. Aber wenn man da so mitten drin steckt, dann kommt schon das Nächste gleich wieder“ (B3: Z. 906-910).

„Aber es ist nicht so, dass wir jetzt da eine umfassende Evaluation vorgenommen hätten, die wir dann den Kollegen in die Hand drücken. Leider, wie gesagt, ist in diesem Geschäft auch oftmals zu wenig Kontinuität, weil dann Dinge, die eigentlich sinnhaft sind und mit großem Aufwand angeleiert werden, nach zwei Jahren wieder vergessen werden, weil wieder irgendjemand kommt, der wieder eine neue Idee hat und die wird dann durchgezogen. Das ist ein wirkliches Problem“ (B5: Z. 570-575).

„Das Schulprogramm ist ein altes aus der Zeit, in der es erstellt werden musste. Und ich bin dann nach kurzer Zeit rangegangen mit dem Schulprogrammausschuss und den Eltern und Schülerinnen und Kollegen. Wir sind angefangen und sind dann aber ausgebremst worden dadurch, dass nun wieder Neuwahlen waren und wieder ein neues Schulgesetz der Fall ist und wieder nun wir vor der Frage stehen G8 oder G9. Und so lange bis das nicht geklärt ist, habe ich gesagt, machen wir keine Arbeit am Schulprogramm. Also da wird irgendetwas erarbeitet, was dann vielleicht für die Tonne ist nachher, das machen wir nicht“ (B1: Z. 525-531).

Zuletzt wird ein Mangel an verbindlichen Strukturen und verbindlicher Beteiligung aller Lehrkräfte angeführt, der dazu führt, dass auf Schulentwicklungstagen oder Fachkonferenzen

angestoßene Reflexions- und Bilanzierungsaktivitäten zu punktuellen Angelegenheiten verkommen (3).

„Was ich problematisch finde ist, dass das dann so punktuelle Angelegenheiten sind, die eigentlich wenig Chance haben, dann aufgegriffen und weiter geführt zu werden (...). Ansonsten ist es oft so, so erlebe ich das zumindest, dass da zwar so eine Initiative da ist, aber das dann so ein bisschen wieder verläuft (...). Es fehlt dann so eine Verbindlichkeit, das weiter zu führen“ (B11: Z. 189-201).

7.5.3 Diskussion der Befunde in der Reflexionsdimension

Zentrale Einsichten, die sich aus den oben dargelegten Befunden zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Reflexionsdimension ergeben, sind in der nachstehenden Übersicht 35 zusammengefasst und werden im Folgenden eingehender erörtert:

Schultypischer Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der Reflexionsdimension
<p>▪ Möglichkeiten der Reflexion & Bilanzierung des Schulbetriebs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die schulinterne Situation gestaltet sich im Hinblick auf Reflexions- und Bilanzierungsmöglichkeiten typischerweise eher defizitär: Möglichkeiten sind kaum vorhanden und werden z.T. nicht wahrgenommen. - Schulentwicklungstage gelten schulintern nicht nur einhellig als rares Format gewinnbringenden kollektiven Austauschs, sie werden zudem zur gezielten Reflexion bestimmter schulischer Bereiche genutzt. - Während Leitungen auf die Relevanz der Einbindung von Eltern und Schülern in schulinterne Reflexionsprozesse verweisen, scheinen Lehrkräfte bevorzugt unter sich zu bleiben. - Das Schulprogramm als Medium der Reflexion und Evaluationsverfahren als professionelle Reflexionsfolie bilden schulintern keine etablierten Optionen der systematischen Reflexion und Bilanzierung, sie werden als solche nicht bzw. nur einmalig angeführt. <p>▪ Barrieren systematischer Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barrieren, die aus Sicht der Akteure regelmäßiger und systematischer Reflexion und Bilanzierung im Wege stehen und Defizite in diesem Bereich begründen sind: <ul style="list-style-type: none"> - Zeitmangel durch Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft, - Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr, - Mangel an Kontinuität hinsichtlich der Gestaltungsvorgaben von politisch-administrativer Ebene, - Mangel an verbindlichen Strukturen. - Barrieren regelmäßiger und systematischer Reflexion und Bilanzierung bilden zugleich auch generelle Kernprobleme von Schulentwicklung, die nicht nur im Bereich der Reflexion zum Tragen kommen. <p>▪ Fazit:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Initiativen der Reflexion und Bilanzierung, die der Schule dazu dienen, neues Wissen über sich selbst, über vorhandenes Wissen und Wissensbedarfe zu generieren, sind schulintern typischerweise rar. Hierzu erforderliche Möglichkeiten der Distanzierung vom Alltagsgeschäft gelten als kaum vorhanden und werden selten wahrgenommen. → Im Alltag wahrgenommene Reflexionsoptionen wie einzeln eingeholte Feedbacks und kollegiale Pausengespräche erweisen sich typischerweise zeitlich auf wenige Minuten, sachlich auf schüler- oder unterrichtsbezogene Einzelerfahrungen und sozial auf zwei bis drei Mitglieder begrenzt. → Ein reaktiver, an der Bewältigung von Alltagsanforderungen orientierter Umgang mit Informationen und Wissen dominiert deutlich gegenüber reflexiven Umgangsweisen, die an langfristigen, dem einzelnen Arbeitsbereich (Fachunterricht) übergeordneten Orientierungen ausgerichtet sind.

Tab. 35: Zentrale Einsichten aus den Befunden in der Reflexionsdimension

Im Blick auf die Befunde in der Ressourcendimension ergibt sich zunächst das Bild einer paradox erscheinenden Situation: Zum einen sind angesichts gesteigerter Anforderungen an schulinterne Verständigungs- und Entscheidungsprozesse im Zuge der bildungspolitisch induzierten gestärkten Eigenverantwortung von Schulen letztere darauf angewiesen, verstärkt Re-

flexionsarbeit zu leisten, um zu brauchbaren Entscheidungen zu gelangen. Zum anderen und im Gegensatz dazu zeigen die Ergebnisse, dass es um die Verfügbarkeit von Zeiten und Räumen für Reflexion und Bilanzierung schulintern eher schlecht bestellt ist. Da Reflexion einen entscheidenden Faktor für die Entwicklungsfähigkeit von Organisationen darstellt (siehe z.B. Grossmann 2002: 236), wäre hier die Etablierung regelmäßiger Reflexionszeiten anzustreben. Unter Gesichtspunkten eines systemischen Wissensmanagements ergeben sich Reflexionsanforderungen im Blick auf Schulentwicklung auch daraus, dass implizite Anteile des organisationalen Wissens wie anonyme Erwartungen, scheinbare Selbstverständlichkeiten, generalisierte Werte und Merkmale einer spezifischen Kultur unterschwellig wirken und das Gelingen von Veränderungsinitiativen beeinträchtigen können, solange sie nicht expliziert und einer Reflexion durch die Organisationsmitglieder unterzogen werden (siehe Willke 2004: 40ff.). Insbesondere im Kontext der Darstellung und Diskussion der Befunde zum schultypischen Umgang mit Informationen und Wissen in der Strukturdimension wurden professionstypische Normen und Aspekte einer kollegialen Austauschkultur herausgestellt, deren Bewusstwerdung und Hinterfragung sich für die Schulentwicklung als günstig, wenn nicht sogar notwendig erweisen könnte.

Bereits die Befunde in der Grenzdimension zu primären Bezugspunkten des Austauschs zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülern zeigten, dass das im Rahmen von Schulentwicklung intendierte Partizipationsmoment kaum zum Tragen kommt. Die Ergebnisse in der Reflexionsdimension bestätigen diesen Befund, insofern als die auf Seiten der Lehrkräfte angeführten Foren, in denen Reflexion und Bilanzierung praktiziert werden, mit einer (seltener genannten) Ausnahme darauf hindeuten, dass man es vorzieht, unter sich zu bleiben und/oder der Einbindung von Eltern und Schülern in schulinterne Reflexionsprozesse eine geringere Bedeutung beimisst. Eine vergleichsweise größere Relevanz sprechen den Ergebnissen zufolge Schulleitungen der Schüler- und Elterneinbindung zu. Aus systemtheoretischer Perspektive erweist sich die Einbindung von Schülern und Eltern als relevante Umwelten des Systems in schulinterne Reflexionsforen und -maßnahmen als konstitutiv für die Entwicklung systemischer (nicht individueller) Reflexionsfähigkeit (siehe hierzu Kapitel 3.4). Denn Reflexion auf Systemebene impliziert, in wechselseitige reflexive Abstimmungsprozesse mit relevanten äußeren Umwelten (Schüler und Eltern) und der inneren Umwelt (Mitglieder des Systems respektive Lehrkräfte und Schulleitungen) zu treten, um eigene Ziele und Prioritäten zu formulieren (siehe Willke 2006: 100ff. u. 224f.; Luhmann 1975: 73f.; 1984: 593ff.).

Im Blick auf die von den Akteuren angeführten und praktizierten Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs fällt unter Gesichtspunkten der Schulentwicklung ins-

besondere auf, dass zwei zentrale Optionen bzw. Instrumente, die der systematischen Reflexion und Bilanzierung dienen, nicht bzw. nur einmalig angeführt werden: die Arbeit am Schulprogramm als Medium der Reflexion und die Nutzung von Evaluationsverfahren als professionelle Reflexionsfolie. Das auf Seiten der Schulleiter und auf Seiten der Lehrkräfte jeweils einmalig angeführte externe Evaluationsverfahren (EVIT) haben zwar sämtliche der befragten Schulen durchlaufen, es wird jedoch – wie in den Befunden zum Umgang mit externer Beobachtung und Rückmeldung in der Grenzdimension aufgezeigt – von der Mehrzahl der Akteure kritisiert und in seiner Aussagekraft im Blick auf die Erfassung der schulinternen Situation stark angezweifelt. Auch der Umgang mit zentralen Vergleichsarbeiten, deren Ansatzpunkt ja die organisatorische Unterstützung der Reflexion professioneller pädagogischer Arbeit ist (siehe Kuper & Hartung 2007: 219), zeigte, dass den Resultaten schulintern primär mit Indifferenz begegnet wird und eine kollektive Verarbeitung ausbleibt. Jenseits von EVIT werden von den Akteuren keine anderen externen oder internen, selbst- oder fremdkonzipierten Evaluationsinitiativen benannt. Evaluation stellt jedoch im Kontext von Schulentwicklung als entwickelte Form der Selbstbeobachtung ein zentrales Instrument zur Erhebung schulinterner Entwicklungsbedarfe und Bilanzierung von Schulentwicklungsinitiativen dar. Auf Seiten der Schulleiter scheinen einzelne, im Schulalltag eingeholte, nicht verfahrensgestützte Feedbacks eine evaluative Funktion zu übernehmen. Sie sind aufgrund ihrer Reichweite und vermutlich auch Zufälligkeit jedoch ergänzungswürdig, was nicht heißt, dass auf diese Weise ‚erspürte‘ Einsichten über Erfolge und Probleme des Schulbetriebs und seiner Entwicklung nicht triftig und nützlich sein können. Jedoch kann Schulentwicklung aus systemischer Sicht nicht darauf abstellen, dass Schulleiter oder einzelne Lehrkräfte ihr individuelles Wissen zum Ausgangspunkt von Veränderungen nehmen, denn Schule als soziales System zu betrachten impliziert, dass sich die Bedingungen und Potentiale von Prozessen der Schulentwicklung nicht als Summe, sondern aus dem Zusammenspiel individuellen Wissens ergeben (siehe Kuper 2005: 109). Das Schulprogramm dient der Idee nach als Regiebuch im Schulentwicklungsprozess: Im Rahmen der Schulprogrammarbeit sollen über Abstimmungs- und Verständigungsprozesse zwischen den einzelnen schulischen Gruppen (Leitung, Lehrkräfte, Schüler, Eltern) übergeordnete Ziele reflektiert und formuliert, an ihnen orientierte einzelne Maßnahmen inhaltlich und zeitlich geplant sowie Indikatoren festgelegt werden, mithilfe derer eine Überprüfung der Zielerreichung (mittels Evaluation) erfolgen kann. Der bedeutsame Status als Instrument der systematischen schulinternen Reflexion und Bilanzierung, der der Schulprogrammarbeit auf konzeptioneller Ebene zukommt, spiegelt sich auf Grundlage der Befunde in der Schulpraxis nicht wieder: Auf Seiten der Lehrkräfte bleibt eine Bezugnahme auf das Schulprogramm

gänzlich aus und auch auf Seiten der Schulleiter wird die Schulprogrammarbeit nicht als praktizierte Maßnahme der Reflexion und Bilanzierung angeführt. Die Befunde zu den Barrieren, die aus Sicht der Akteure einer systematischen Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs im Wege stehen, geben Hinweis darauf, dass vor allem Evaluation, aber auch Schulprogrammarbeit in ihrer Reflexions- und Bilanzierungsfunktion den Akteuren nicht gänzlich unbewusst sind. Dass sie dennoch kaum bzw. keine Erwähnung finden, ist den Ergebnissen zufolge auch darauf zurückzuführen, dass ihr Einsatz aufgrund der angeführten Barrieren ausbleibt. Dabei zeigen die unten referierten Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung, dass sämtliche, einer systematischen Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs im Wege stehenden Barrieren zugleich auch als generelle Kernprobleme von Schulentwicklung zum Tragen kommen.

7.6 Kernprobleme von Schulentwicklung aus Sicht der Akteure

Den Gegenstand dieses Abschnitts bildet die Darstellung der Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung aus Sicht der Akteure, innerhalb derer auch die Verortung der Kernprobleme in den Systemdimensionen von Schule erfolgt. Die Zuordnung erfolgt – wie oben bereits beschrieben – dahingehend, dass die identifizierten Kernprobleme jeweils derjenigen Dimension zugewiesen werden, in der sie primär begründet liegen. In der Darstellung wird deutlich, dass sämtliche der von den Akteuren explizit als Kernprobleme von Schulentwicklung thematisierten Phänomene sich bereits in den oben referierten und diskutierten Befunden zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen niederschlugen. Insgesamt ergeben sich aus der Kategorisierung der Aussagen der Akteure acht Kernprobleme von Schulentwicklung:

- Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft (18),
- Abhängigkeit von freiwilligem Engagement (17),
- Beharrungstendenz tradierter Strukturen (15),
- Mangel an Vertrauen (15),
- Probleme kollektiver Verständigung (gegenseitiges Verstehen und Konsensfindung) (13),
- Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr (9),
- Mangel an Verbindlichkeit (9),
- Mangel an Kontinuität (8).

Die Kernprobleme werden analog zur Vorgehensweise bei den Ergebnissen zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen zunächst dargestellt und in dem sich an die Darstellung anschließenden Abschnitt diskutiert.

7.6.1 Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft

Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft (18): Dieses Kernproblem ist in der Prozessdimension der Organisation Schule zu verorten, da diese Dimension die organisationspezifischen Geschäfts- bzw. Arbeitsprozesse und deren zeitliche Organisation repräsentiert. Der Zeitmangel und die Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft bilden insofern ein zusammenhängendes Kernproblem von Schulentwicklung, als sie von den Akteuren stets in einem (wechselseitigen) Bedingungsverhältnis thematisiert werden, nämlich als Arbeitsbelastung, die aus chronischem Zeitmangel resultiert oder als Zeitmangel, der aus der Aufgabenüberfrachtung im Alltagsgeschäft resultiert. Das Problem von Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft kommt aus Sicht der Akteure im Rahmen von Schulentwicklung wie folgt zum tragen: Am häufigsten wird das Problem bereits bei der Einlassung auf und der Inangriffnahme von Neuerungen angesiedelt (11): Hier verzeichnen die Akteure bei sich selbst und/oder vielen ihrer Kollegen eine mehr oder minder rigorose Ablehnung und Verweigerungshaltung, die sie auf die Arbeitsbelastung im Alltag zurückführen. So wird argumentiert, dass das Ausmaß an Zeit, das die Bewältigung des Alltagsgeschäfts beansprucht, allein schon so groß ist, dass weder Zeit noch Energie übrig bleiben, um darüber hinaus noch Neuerungen in Angriff zu nehmen.

„Die Kollegen, das ist jetzt in anderen Berufen wahrscheinlich genauso, aber hier bei uns extrem, die machen einfach dann dicht. Und das ist natürlich schade, wenn dann viele Kollegen eben sagen: 'Ach nö, das ist mir alles viel zu stressig, ich mache jetzt meinen normalen Unterricht, dann ist gut'. Das ist schade, weil man da ganzes Potential liegen lässt. Aber ich finde es auch nicht verwunderlich, ganz ehrlich, also das ist, mich wundert es nicht. Ich hätte auch gerne mehr Ruhe und Zeit. Und jetzt wieder noch eine Stunde mehr, die Gründe sind uns allen bekannt, das haben wir auch in der Zeitung auch wieder gelesen, nur, noch eine Stunde mehr bedeutet, dass ich noch mehr zu tun habe und noch weniger Zeit habe in Ruhe irgendwas zu entwickeln und umzusetzen“ (B3: Z. 1000-1008).

„Man kann dann auch sagen, dass der Wunsch des Kollegiums, in Entscheidungen, die die Schulentwicklung betreffen, einbezogen zu werden, sehr groß ist, dass die Bereitschaft, die dafür notwendige Zeit aufzubringen, aber nicht immer vorhanden ist. Denn, was immer man in dieser Richtung tut, frisst viel Zeit. Man braucht viel Zeit, um miteinander zu reden, um zu diskutieren, um zu überlegen, um Gedanken zu entwickeln, um Informationen zu beschaffen, um die alle zu besprechen, Pläne zu machen, die wieder zu verwerfen, Entscheidungen zu treffen und so weiter und so fort. Das möchten die meisten Kollegen nicht und können sie auch nicht leisten, das ist, und müssen sie eigentlich auch nicht leisten“ (B5: Z. 320-328).

Einige Akteure thematisieren das Kernproblem Zeitmangel auch als Problem der Zeitorganisation des Schulalltags im Sinne eines Mangels an geblockten Zeitfenstern, die exklusiv für kollegialen Austausch und Kooperation zu Zwecken der Schulentwicklung zur Verfügung stehen (4): Der Mangel an für kollektiven Austausch, Reflexion, Diskussion, Verständigung, Planung, Entscheidungsfindung etc. gesicherter Zeit im Schulalltag begründet ihnen zufolge

sowohl Probleme in Bezug auf die Beteiligungsbereitschaft im Kollegium als auch in Bezug auf das kontinuierliche Verfolgen von Schulentwicklung.

„Also das Kernproblem im schulischen Alltag ist für mich die (...) Gehezttheit und das Nicht-Zur-Verfügung-Stehen von Zeit, weniger für mich, auch für mich, so, aber vor allen Dingen für Mitglieder der Schulleitung und eben auch für Kollegen. Also, man muss also die Arbeitsverdichtung, man muss so viele Entscheidungen treffen, man muss so viel bedenken, dass man im Prinzip, wenn man eine volle Stelle hat, ganz oft am Rande der Überforderung ist. Da kann man noch so sehr Vollblutlehrer sein, irgendwo werden wir in diesen Beruf ständig an unsere Grenzen gebracht und geführt und das ist das Hauptproblem, was ich im Moment sehe. Wenn jeder so eine Stunde hätte, die er nicht unterrichten müsste, sondern die er zwangsverpflichtet wäre, sich fortzubilden, zu kommunizieren, an Schulentwicklung tätig zu sein, dann wäre uns schon sehr geholfen“ (B1: Z. 923-932).

Des Weiteren sprechen einige Akteure das Problem des Zeitmangels im Zusammenhang mit der Umsetzung von Neuerungen an (3): Die Akteure referieren hierbei auf Erfahrungen, die sowohl die Übernahme von Ideen aus schulfremden Kontexten (z.B. Projekte, die an der Universität durchgeführt werden) als auch die Umsetzung schulintern entwickelter Ideen und erarbeiteter Konzepte sowie die Realisierung ministerieller Vorgaben betreffen. Sie erachten den chronischen Zeitmangel im Schulalltag als ursächlich dafür, dass die erfolgreiche Übernahme fremder Ideen misslingt, weil deren Umsetzung im Schulalltag nur rudimentär möglich ist, dass eigens entwickelte Konzepte nicht an ihrer Qualität, jedoch an dem zu ihrer Umsetzung erforderlichen Zeitaufwand scheitern und dass es im Blick auf Neuerungsanforderungen von politischer Ebene, die typischerweise mit zusätzlichem Zeitdruck versehen sind, kaum möglich ist, Konzepte und Ideen in der Praxis zu erproben, zu verbessern und langfristig umzusetzen.

„Aber diese wirklich fehlende Ruhe, gute Konzepte und gute Ideen in der Praxis auszuprobieren, zu verbessern umzusetzen und das dann mal sich anzugucken. Das ist alles viel zu hektisch finde ich, alles muss schnell und neu“ (B3: Z. 967-969).

„Also wir haben dann auch häufig viele, viele tolle Ideen und alles klingt super – in der Theorie. Und wir können das sogar alles aufschreiben und dokumentieren. Aber, wenn es denn darum geht: 'Wie viel Arbeit steckt eigentlich hinter unseren zwei ausgedachten Sätzen hier?' (klopft zweimal auf den Tisch), 'Wie viel, wie viel Stunden, wie viel Zeit, wie viel Aufwand?', dann werden die Leute immer, die Stimmen werden immer leiser und es wird immer. Und dann kommt heraus, so, es hat eigentlich keiner Zeit, das so schnell umzusetzen“ (B4: Z. 956-962).

Insgesamt wirkt sich demzufolge Zeitmangel als Kernproblem von Schulentwicklung aus Sicht der Akteure auf die generelle Haltung gegenüber Neuerungen, auf die Beteiligungsbereitschaft und das kontinuierliche Verfolgen von Entwicklungsarbeit und zuletzt auch auf die Qualität bzw. das Gelingen von Prozessen der Umsetzung von Neuerungen negativ aus.

7.6.2 Abhängigkeit von freiwilligem Engagement

Abhängigkeit von freiwilligem Engagement (17): Das Kernproblem der Abhängigkeit vom freiwilligen Engagement liegt in der Strukturdimension von Schule begründet, da diese die organisationsspezifischen Rollen, Regeln und Verantwortungen repräsentiert und damit auch Regelungen in Bezug auf freiwillig und verpflichtend zu leistende Arbeit umfasst. Aus Sicht der Akteure stellt die Abhängigkeit von freiwilligem Engagement der Lehrkräfte ein Kernproblem von Schulentwicklung dar, insofern aus ihr eine Ungleichverteilung der schulentwicklungsbezogenen Arbeitslast im Kollegium resultiert (9): So berichten die Akteure, dass es oft die Gleichen sind, die sich schulentwicklungsbezogen engagieren, indem sie sich fortbilden und diverse zusätzliche Aufgaben und Ämter übernehmen und damit Gefahr laufen, irgendwann nicht mehr zu können.

„Und da Leuten finden dann, ne, die sich dann da engagieren. Es sind oft die gleichen und die können dann auch irgendwann nicht mehr (...). Die Leute haben zum Teil, es gibt Leute, die haben ganz viele Ämter, einige kaum welche und dieses, dieses Verteilen, gerechte so, dass man da aufpasst und dass man dann auch irgendwann mal nein sagt“ (B12: Z. 1054-1063).

„Da muss man sagen, dass das eigentlich wenige Lehrer waren. Also es war ein ganz, ganz kleiner Ausschuss, hauptsächlich eine, eine Kollegin, die da ganz viel gemacht hat (...). Und die hat sich angeboten, da was zu machen, und am Ende hat sie, glaube ich, fast alles alleine entworfen, das komplette Förderkonzept. Das war natürlich eine Menge, Menge Arbeit“ (B4: Z. 575-580).

„Das heißt, die Frage: 'Wer beschäftigt sich eigentlich mit Schulentwicklung innerhalb eines Kollegiums?' reduziert sich ganz schnell auf einen kleinen Kreis. Der ist bestimmt durch Schulleitungsmitglieder, bestimmt durch die Assistenzen, wir haben die Schulleitungsgremien besetzt durch Assistenzen und dann natürlich auch Kollegen, ja, wie soll ich die beschreiben, die Schule umfassender wahrnehmen“ (B6: Z. 891-896).

Neben der Ungleichverteilung der Arbeitslast als Konsequenz der Abhängigkeit von freiwilligem Engagement problematisieren die Akteure auch den Umstand, dass Freiwilligkeit nicht nur impliziert, dass die Beteiligung an Schulentwicklungsarbeit nicht bindend ist, sondern auch ohne entsprechende Gegenleistungen bzw. Anreize auskommen muss (8): Das heißt, sie fällt als zusätzliches Engagement neben der Pflichtarbeitszeit (für unterrichtliche und administrative Tätigkeiten) an, für das von ministerieller Ebene entweder keine oder keine dem zeitlichen Aufwand entsprechenden Entlastungsstunden gewährt werden. Der impliziten Erwartung, dass Lehrkräfte einen entsprechenden Idealismus mitbringen, aus dem sich Bereitschaft zur kollektiven Beteiligung an Schulentwicklung speist, sind viele Lehrkräfte den Akteuren zufolge nicht bereit zu entsprechen.

„Manche, ja, Gruppen verlaufen oder die Ergebnisse verlaufen so ein bisschen im Sande (...). Naja gut, dann gibt es eben keine Ergebnisse, dann war der Wille da, aber es gibt dafür keine Entlastungsstunde oder Sonstiges. Es muss dann schon alles aus, aus einer eigenen Motivation heraus entstehen. Und ja, dann kommt man an so

einen Punkt und sagt: 'Hm, bringt das jetzt noch was für mich oder für die Schule?' und steigt dann möglicherweise aus“ (B10: Z. 299-306).

„Das ist ja häufig bei uns in der Schule so, dass man, dass erwartet wird, dass man zusätzlich investiert, dass man einen Idealismus mitbringt (...). Aber (lacht) viele ältere Kollegen, die sagen da ganz richtig: 'Ich muss überhaupt nicht machen. Ich muss hier anwesend sein und ich muss meine, mein Minimum machen und dann muss ich wieder nach hause und ein schönes Leben haben'“ (B10: Z. 860-864).

„Sie müssen motivierte Kollegen haben, die sich engagieren, die auch bereit sind, über das normale Maß hinaus sich zu engagieren“ (B3: Z. 1173-1175).

Demzufolge stellt die Abhängigkeit von freiwilligem Engagement vor allem ein Problem für die Etablierung einer tragfähigen Basis von Schulentwicklung dar, weil auf der Grundlage von Freiwilligkeit sich nur Wenige und die immer Gleichen für die Initiierung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen engagieren. Freiwilligkeit impliziert nach Aussagen der Akteure, dass Schulentwicklung vielfach darauf angewiesen ist, dass Lehrkräfte von sich aus und zusätzlich zu Unterricht und Administration aktiv werden und für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Schulentwicklungsaktivitäten sorgen, ohne mit einer gleichmäßigen Verteilung des Arbeitsaufwands auf das Gesamtkollegium und/oder mit einem entsprechenden Ausgleich rechnen zu können.

7.6.3 Beharrungstendenz tradierter Strukturen

Beharrungstendenz tradierter Strukturen (15): Dieses Kernproblem von Schulentwicklung ist wie die Abhängigkeit von freiwilligem Engagement der Lehrkräfte in der Strukturdimension von Schule zu verorten, da diese die systeminternen Rollen, Regeln und Verantwortungen verkörpert. Mit tradierten Strukturen sind von den Akteuren angesprochene überkommene Berufsrollenselbstverständnisse sowie gewohnte und etablierte Arbeitspraktiken im schulischen Kontext bezeichnet. Als Kernproblem von Schulentwicklung erweisen sich diese Strukturen aus Sicht der Akteure aufgrund ihrer Beharrungstendenz, die bedingt, dass Veränderungs- und Erneuerungsinitiativen und -notwendigkeiten im Kontext von Schulentwicklung erschwert oder gänzlich blockiert werden. So berichten die Akteure, dass im Bereich der Professionalisierung durch Fortbildung insbesondere ältere bzw. erfahrene Lehrkräfte keine Notwendigkeit zur Erneuerung sehen, weil sie aufgrund ihrer Erfahrungen stabile und funktionale Konzepte zur Bewältigung ihrer Arbeit entwickelt haben (5).

„Viele Kollegen gehen da gar nicht hin: 'Muss ich nicht, brauche ich nicht, das läuft so'. Und da würde ich mir mehr Bewegung wünschen an der Stelle und auch ein bisschen mehr Verbindlichkeit. Aber das das schwer ist, das ist, ist mir durchaus bewusst, aber vielleicht könnte man eine Kultur schaffen, eine, eine, eine Haltung gerade mit den jüngeren Kollegen, dass, dass man sagt: 'Doch, das ist, das ist wichtig, dass wir uns da so ein biss-

chen auf dem aktuellen Stand bewegen und dass wir mal hören, was passiert draußen, außerhalb der Schule“ (B10: Z. 779-784).

„Aber wir haben etliche, die sagen: 'Ach, irgendwie läuft es schon' und: 'Die haben das Rad auch nicht neu erfunden' und: 'Ich mache schon ganz guten Unterricht', die klinken sich da aus und das ist schade“ (B1: Z. 1026-1028).

Die für Schulentwicklungsarbeit erforderliche Wahrnehmung geteilter Verantwortung sowie die Bereitschaft, sich in eine Gruppe relativ gleich gestellter Lehrkräfte einzuordnen und im Team zusammen zu arbeiten erweisen sich aus Sicht der Akteure als nur schwer realisierbar, weil sie mit den Gewohnheiten des Tagesgeschäfts (Unterricht) und dem daraus resultierenden Lehrerbild des allein verantwortlichen Chefs vor der Klasse kollidieren (5).

„Und wenn man jetzt in einem Kollegium mit mehr oder weniger gleich Gestellten sich einordnen muss, was man vorher relativ wenig muss im Tagesgeschäft, dann ist das schwierig, da, ja, einfach Abstriche zu machen und sich auf gewisse Dinge einzulassen. Ich glaube, da formt einen der Beruf ganz stark in eine bestimmte Richtung“ (B10: Z. 246-249).

Hinsichtlich der kollegiumsweiten Einführung und Etablierung veränderter Arbeitsweisen berichten einige Akteure von der Erfahrung, dass diese häufig blockiert wird dadurch, dass sich ein Teil der Lehrkräfte Initiativen wie kollegialer Kooperation und Unterrichtsentwicklung entzieht, weil sie der Gewohnheit widersprechen, unterrichtsbezogene Arbeit allein und auf Basis bewährter Praktiken zu betreiben (3).

„Aber es gibt dann auch eben immer diese eingefahrenen Leute, die das schon immer so gemacht haben und die wollen auch keine Erneuerung“ (B12: Z. 520-521).

„Dass dann eben da einige mit meinen: 'Naja, wir haben das schon immer so gemacht, machen wir auch weiter so“ (B13: Z. 801-802).

Zudem wird angeführt, dass Teile des Kollegiums am tradierten Berufsrollenselbstverständnis festhalten, demzufolge sich die Aufgabe von Lehrkräften im Unterrichten des eigenen Faches erschöpft. Sie verwehren sich damit gegenüber der für Schulentwicklung erforderlichen Veränderung des Berufsbildes in Richtung verstärkter pädagogischer und kollektiver schulbezogener Verantwortung (2).

„Ich merke so einen inneren Widerstand und der ist bei anderen, die sagen: 'Seid ihr bescheuert, noch mehr Arbeit?'. Und ich glaube, es liegt wirklich an diesen, a) an der zeitlichen Belastung und b) aber auch an der Veränderung des Berufsbildes. Ich glaube, einige haben das noch nicht wahrgenommen, dass wirklich nur unterrichten wirklich nicht alles ist (...). Und Schüler haben sich verändert, wir können auch nicht mehr so unterrichten wie früher, es ist einfach so. Und dann nützt es nichts, wenn ich weine und sage: 'Das war früher aber alles viel schöner'. Früher war auch mehr Lametta, ne, also, was soll es. Und das ist glaube ich auch noch ein Problem, weil es bei einigen Leuten im Kopf noch nicht angekommen ist oder die wollen es gar nicht. Und ich denke, das sind solche Sachen, wo wir manchmal Schwierigkeiten haben, voran zu kommen“ (B2: Z. 1059-1070).

„Dass wir uns nicht nur als Wissensvermittler verstehen (...), mehr wissen als nur das, was man aus dem eigenen kleinen Erbsenfach, was man da vertritt, wahrnimmt (...). Und das muss auch erst in die Köpfe rein, das kommt nicht von heute auf morgen, weil manche gar nicht erst in dieser Art erzogen sind“ (B6: Z. 519-529).

Demzufolge wirkt sich die Beharrungstendenz tradierter Strukturen als Kernproblem von Schulentwicklung vor allem negativ respektive begrenzend auf die für Schulentwicklung erforderliche Entwicklung im Systemzusammenhang aus, die abgestimmtes Vorgehen und Kooperation sowie eine den unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezug überschreitende Orientierung an übergeordneten Zielen impliziert.

7.6.4 Mangel an Vertrauen

Mangel an Vertrauen (15): Der von den schulischen Akteuren (insbesondere Lehrkräften) als Kernproblem von Schulentwicklung beschriebene Mangel an Vertrauen ist in der Beziehung des Systems Schule zu seiner Umwelt bzw. seinen Umwelten zu verorten und liegt damit in der Grenzdimension der Organisation Schule begründet, denn diese repräsentiert die Beziehungsdynamik zwischen dem System Schule und seinen relevanten Umwelten. Diese Beziehung ist in der internen Wahrnehmung durch einen Mangel an Vertrauen gekennzeichnet, der sich den Aussagen der Akteure zufolge insbesondere auf die für Schulentwicklung erforderliche Motivation der Lehrkräfte sowie auf die Etablierung eines entwicklungsfreudigen Klimas negativ auswirkt. Vertrauensmangel als Kernproblem von Schulentwicklung bezieht sich dabei sowohl auf das der Schule von unterschiedlichen Ebenen entgegengebrachte Vertrauen als auch auf das intern gegenüber der politisch-administrativen Ebene gehegte Vertrauen.

Einen Mangel entgegengebrachtem Vertrauen verzeichnen die Akteure auf drei Ebenen, der gesellschaftlichen, der elterlichen und der bildungspolitischen: Hinsichtlich der Beziehung zwischen Schule und gesellschaftlicher Ebene zeigen sich Lehrkräfte resigniert, frustriert und gekränkt angesichts des mangelnden Vertrauens in die schulische Arbeit, das ihnen in der Öffentlichkeit entgegengebracht wird. Sie erachten insbesondere die Medienberichterstattung, die ihnen zufolge ein negatives und stereotypes Bild von Schule und Lehrerschaft zeichnet, als verantwortlich für den allgemeinen Vertrauensverlust, der ihrer Ansicht nach gleichzeitig Ausdruck einer fehlenden Anerkennung ihres professionellen Wissens und Könnens ist (3).

„Aber dieses, dieses gewisse, diese Vorbehalte gegenüber Lehrern als solchen, der Lehrerschaft, so, das ist einfach so im Moment dieses Bild. Und: 'Ich möchte gucken, was die Schule da macht' und: 'Ich weiß ja nicht so recht'“ (B4: Z. 991-992).

„Und das, das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit ist ja ein schlechtes und das ist auch was, was, was zu meiner persönlichen Frustration mit beiträgt (...). Und also, ich kann das kaum noch aushalten, mich dafür rechtfertigen zu müssen, wie gut es mir eigentlich geht. Und im Moment bin ich auch bei mir persönlich, ich war noch nie mit meinem Job so unzufrieden, aufgrund der äußeren Umstände, wie ich das jetzt bin. Ich bin gerne Lehrer,

das ist mein Traumjob und ich lebe für diesen Beruf, ich mag Kinder und ich finde Lehrersein ganz toll. Aber das, was im Moment drum rum passiert, das frustriert mich Und, und ich empfinde dieses in der Öffentlichkeit auf die Lehrer drauf hauen als, als völlig unangebracht (...). Es hat kaum jemand Anerkennung vor dem, was wir wissen (...). Und das ist, und das heißt uns, die fachliche Kompetenz, die wir haben, wird uns abgesprochen und man sieht immer das, was eben gerade nicht läuft und das wird uns angekreidet, ne (...). Und deswegen empfinde ich viele, viele Berichte als, als nicht wirklich hilfreich“ (B7: Z. 798-828).

In der Beziehung zu Eltern beobachten Lehrkräfte – wie sich in den Befunden der Grenzdimension zum Austausch mit Eltern bereits zeigte – eine vermehrt von Elternseite eingeforderte Mitsprache, die sie als Zeichen eines zunehmenden Vertrauensverlusts in Bezug auf die schulische Arbeit interpretieren. Dieser wahrgenommene Vertrauensmangel wirkt sich negativ auf die schulbezogene Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern aus, weil die elternseitig geforderte Mitsprache von Lehrkräften als übergriffige Einmischung und Anzweiflung ihrer professionellen Kompetenz empfunden wird (4).

„Die Tendenz von: 'Ich möchte überall Einblick haben und ich möchte mich überall einmischen und alles mit bestimmen', was ja im Moment die Tendenz der Eltern ist, weil die Lehrer ja ganz viel falsch machen, so, müsste in die, in die andere Richtung gehen. Ich würde, gar nicht negativ, nicht, dass: 'Die machen, was sie wollen'. Das würden wir ja gar nicht, sondern es gibt hier ganz viele Regeln und Erlasse, an die wir uns auch halten, die einfach schon da sind, sondern es müsste in Richtung Vertrauen gehen, wieder mehr Vertrauen gehen, von Eltern gegenüber Lehrern vorhanden sein, sodass sie sagen: 'Wir sind ehrlich, wir haben die und die Wünsche, wir haben keine Zeit, weder, da richtige Konzepte zu entwickeln, noch da zu sein und euch zu helfen, wir vertrauen euch, dass ihr das gut macht mit unseren Kindern.' Das würde ich mir wünschen“ (B4: Z. 972-982).

„Manchmal hat man Eltern dabei, wo man das Gefühl hat, mein Gott, haben die sonst nichts zu tun? Die stürzen sich so sehr darauf und sind so, so missionarisch, sage ich jetzt mal, sodass sie einem dann irgendwann sehr auf den Keks gehen, weil man das Gefühl hat, sie reden einem sehr in das rein, was man, was man macht und wie man es macht. Und schließlich sind wir diejenigen, die das gelernt haben, was wir tun, und wir erwarten auch so ein, so ein bisschen Vertrauen da, da hinein, dass wir das denn schon richtig machen“ (B7: Z. 436-441).

In der Beziehung zur Bildungspolitik sehen die Akteure Schulen einer ständigen Gängelung durch Vorgaben von Seiten des Ministeriums ausgesetzt, die für sie ebenfalls Ausdruck eines Vertrauensmangels in die Qualität schulischer Arbeit ist. Sie erachten Vertrauen von politischer Seite in Gestalt größerer Entscheidungsspielräume für Schulen als Voraussetzung gelingender Schulentwicklung (3).

„Ich glaube, viele Schulen könnten richtig, richtig gute Schulen sein, egal jetzt welche Schulart, wenn sie einfach nur dürften wie sie wollten. Und man muss dann das Vertrauen haben, gerade von den Eltern, aber auch vom Ministerium, dass das funktioniert, dass da keiner hingehet und sagt: 'So, ich setzte mich jetzt zehn Stunden in meinen Stuhl, trinke nur Kaffee und mache gar nichts'. Das, man muss das Vertrauen haben, dass das nicht so ist“ (B4: Z. 1167-1171).

„Und das ist ganz schwierig, da eben einfach sozusagen so eine Schulentwicklung auf den Weg zu bringen, wo wirklich die Schule, die gesamte Schule, das Kollegium sozusagen dahinter steht und sagt: 'Ja, das wollen wir, das machen wir'. Und dazu wäre es meiner Meinung nach nötig, doch an vielen Stellen den Schulen mehr Frei-

heiten zu geben, einfach die Rahmenbedingungen nicht so eng zu fassen, sondern eben weiter zu fassen und zu sagen: 'Der Spielraum ist groß und den sollt ihr jetzt ausgestalten, den Spielraum, und habt dann einfach die Möglichkeiten'. Dann wäre vielleicht eher diese Ausgangssituation so, dass innerhalb des Kollegiums man den Diskussionsbedarf wahrnimmt und ernst nimmt, dass man sagt: 'Na gut, es ist ergebnisoffen und wir dürfen auch vielleicht entscheiden, also wollen wir, lohnt es sich auch, darüber zu diskutieren und darüber zu reden und dann vielleicht auch eine einheitliche Haltung heraus zu bilden', so“ (B11: Z. 596-606).

Das intern gegenüber der Umwelt gehegte Vertrauen gestaltet sich den Aussagen der Akteure zufolge in der Beziehung zur politisch-administrativen Eben als prekär: Den Lehrkräften mangelt es an Vertrauen gegenüber der Bildungspolitik des Landes. Der Vertrauensmangel resultiert ihnen zufolge zum einen daraus, dass sie sich als Betroffene in bildungspolitische Programme nicht einbezogen und weder rechtzeitig noch ausreichend über Entscheidungen, die die Schule respektive ihre eigene Arbeit betreffen, informiert fühlen. Dies zeigte sich bereits in den Ergebnissen der Grenzdimension zur schulinternen Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer Ebene, die deutlich machten, dass Einseitigkeit und Informationsdefizite den Informationsfluss zwischen Schule und politisch-administrativer Ebene kennzeichnen. Zum anderen berichten die Akteure, dass der ständige Wechsel und die teilweise Widersprüchlichkeit der vorgegebenen Orientierungen dafür sorgt, dass kein Vertrauen in die Verlässlichkeit bildungspolitischer Entscheidungen besteht und deshalb jeglicher Neuerung mit rigoroser Skepsis und abwehrender oder abwartender Haltung begegnet wird (5).

„Also einmal ist das so ein strukturelle Problem, dass es Schulentwicklung in den letzten Jahren immer so abließ, dass die Politik sich irgendwelche Gedanken macht, Entscheidungen trifft und zur Umsetzung an die Schulen gibt und dann eigentlich ein Punkt fehlt, nämlich die, die Lehrer, die Kollegen überhaupt erstmal davon zu überzeugen und zu motivieren, dass das jetzt richtige und wichtige und sinnvolle Veränderungen sind und sei es auch nur wenigstens das anzubieten, ne, Veranstaltungen, wo man darüber informiert, wo man sich darüber austauscht und wo man über die Ideen informiert wird und auch merkt, wo soll das hinführen, aber auch, wo man merkt, man wird ernst genommen als Partner oder als derjenige, der ja letztendlich das umsetzen soll. Und ich empfinde das so, dass das in, in Kollegien ganz häufig zu so einer Abwehrhaltung führt, ne“ (B11: Z. 571-580).

Der Mangel an extern entgegengebrachtem sowie intern gehegtem Vertrauen stellt demzufolge für Schulentwicklung insbesondere deshalb ein Kernproblem dar, weil aus intern wahrgenommenen Vertrauensmängeln eine defensive Haltung gegenüber Entwicklungsanforderungen resultiert.

7.6.5 Probleme kollektiver Verständigung

Probleme kollektiver Verständigung (gegenseitiges Verstehen und Konsensfindung) (13): Dieses Kernproblem ist wie die Abhängigkeit von freiwilligem Engagement und die Beharrungstendenz tradierter Strukturen primär in der Strukturdimension von Schule zu verorten, da die-

se die organisationsspezifischen Rollen, Regeln und Verantwortungen repräsentiert und damit auch den Bereich innerschulischer Abstimmungsprozesse umfasst. Probleme kollektiver Verständigung stellen aus Sicht der Akteure ein Kernproblem von Schulentwicklung dar, weil Schulentwicklung auf gelingende Austausch- und Abstimmungsprozesse zwischen den Akteuren angewiesen ist, um von sämtlichen Mitgliedern getragen zu werden. Dabei werden Probleme der kollektiven Verständigung im Sinne von gegenseitigem Verstehen und Konsensfindung von den Akteuren primär auf der Ebene des Gesamtkollegiums angesiedelt: Hier ergeben sich nach ihren Aussagen vor allem Schwierigkeiten, wenn es im Kontext von Schulentwicklung um die Verständigung auf einheitliche Orientierungen, also gemeinsame Zielformulierungen sowie kollegiumsintern abgestimmte Vorgehens- und Verhaltensweisen geht. *„Dass wir da nicht einig sind, eindeutig nicht“* (B2: Z. 1059).

Dass gegenseitiges Verstehen und Konsensfindung den Erfahrungen der Akteure zufolge auf der Ebene des Gesamtkollegiums oft schwer fallen oder scheitern, führen sie auf Individualitätsansprüche sowie fach- und generationsbedingte Differenzen innerhalb des Kollegiums zurück (6).

„Wenn wir, was weiß ich, achtzig Kollegen sind mit nullten Semestern wie auch immer, dann gibt es natürlich auch achtzig Typen, die mit unterschiedlicher Lebens- und Schulerfahrung hier rumlaufen. Und dann gibt es natürlich Befindlichkeiten, die den einen mehr treffen und den anderen nicht, so“ (B3: Z. 253-256).

„Also der Deutschlehrer (lacht) ist, ich übertreibe jetzt etwas, der vergeistigte, immer vom lyrischen Ich redende Schöngeist, der aber in dem Moment, wo er plötzlich feststellt, dass ein Schüler während seines Unterrichts trinkt, schon das Abendland versinken sieht. Dann gibt es den etwas nüchtern denkenden Mathematiker, der sagt: 'Was soll das Ganze? Wenn der Wasser trinken muss, dann soll er das doch gefälligst tun'. Und dann kommt irgend so eine klare, naturwissenschaftliche Begründung: 'Für mich ist das kein Problem, also reg dich nicht auf, Kollege Y, das machen wir so'. Und dann haben Sie den Konflikt in der Lehrerschaft (...). Die unterschiedlichen Fachschaften, also die Menschen in diesen Fachschaften, sind so filigran anders, dass es – was man den Lehrern ja auch leicht nachsagt – unglaublich schwer ist, die alle unter einen Hut zu kriegen (...): 'Ich bin, ich bin Individualist, nur die Schüler sind es nicht, aber ich bin es. Die Schüler dürfen nichts vergessen, müssen immer alles da haben, aber ich darf mir diesen Luxus erlauben'. Und diese Art, diese Sichtweise, die, diese Diskrepanz zwischen dem, was gefordert wird und dem, was ist auf der Lehrerseite“ (B6: Z. 401-436).

„Also es ist eben schwierig, wenn es so große Gruppen sind mit so unterschiedlichen Charakteren. Also und also ich weiß nicht, ob es vielleicht auch also so ein bisschen so an so an Generationskonflikten vielleicht dann auch manchmal liegt. Also jetzt sind wir doch relativ viele jüngere, neuere, also junge Kollegen da, die natürlich in einigen Dingen eine andere Ansicht von Schule haben als einige von den älteren“ (B13: Z. 796-801).

Gelingende kollektive Verständigung unter Lehrkräften wird nach Aussagen einiger Akteure auch dadurch eingeschränkt, dass die Grenzen der Einlassung für Lehrkräfte entlang von Sympathie/Antipathie verlaufen: Wenn ‚die Chemie nicht stimmt‘ ist Verständigungsbereitschaft kaum vorhanden (3).

Neben der Ebene des Gesamtkollegiums verzeichnen einige Akteure auch Verständigungsprobleme zwischen der Ebene der Schulleitung und der des Kollegiums: Hier kommen ihrer Erfahrung nach auf Seiten der Lehrkräfte in Bezug auf Entscheidungen der Schulleitung Probleme des Verstehens und Nachvollziehens zum Tragen, die dazu führen, dass die Umsetzung beschlossener Veränderungen nicht von allen Lehrkräften mitgetragen wird. Begründet liegen die Probleme den Akteuren zufolge in den differenten Blickwinkeln, der Organisationsperspektive auf Seiten der Schulleitung und der auf Seiten der Lehrkräfte dominierenden Fach- und Unterrichtsperspektive. Während Schulleitungen (strategische) Entscheidungen auf dem Hintergrund ihrer Wirkungen für die Gesamtorganisation und in Kenntnis von System- und Sachzwängen fällen, beurteilen Lehrkräfte Entscheidungen primär auf dem Hintergrund ihres Fachs bzw. der Interessen ihrer Fachschaft (3).

„Die Dinge aus einem etwas anderen Blickwinkel, aus einer anderen Perspektive zu betrachten, wo man so eher das Gesamte so sieht, was die Kollegen – logischerweise – nicht so unbedingt haben. Die sehen ja erstmal sich und ihr Fach und ihre Fachgruppe oder ihren Tisch, muss man auch so sagen. Und denen dann gewisse Dinge zu vermitteln, ist manchmal schwierig“ (B3: Z. 288-293).

„Das Andere, was man manchmal nicht vermitteln kann, das sind, weil es die Kollegenschaft auch nicht sehen will oder nicht sieht, sind die übergeordneten Ziele, also wohin bringt man Schule eigentlich“ (B6: Z. 101-103).

Zuletzt werden Probleme kollektiver Verständigung auch in der schulentwicklungsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrkräften, Eltern und Schülern verzeichnet: Hier fallen produktive Verständigung und Kompromissbildung vielfach schwer oder gelingen nur unzureichend, weil die Interessen und Bedürfnisse der drei Gruppierungen stark divergieren (1).

„Erstmal weil einfach die einzelnen Vertreter, die miteinander kommunizieren sollen, diese drei Gremien, Schüler, Eltern und Lehrer, vollkommen unterschiedlich sind (lacht), also, wenn sie aufeinander treffen, mit völlig unterschiedlichen Bedürfnissen, völlig auch anderen Interessen natürlich, anderen persönlichen Interessen. Das, was die Schüler als am wichtigsten empfinden, ist überhaupt nicht das, was die Lehrer oder Eltern. Also es sind wirklich, es prallen drei Welten aufeinander, drei Welten“ (B4: Z. 949-954).

Probleme kollektiver Verständigung erschweren demnach vor allem die für Schulentwicklung konstitutiven Zielfindungs- und -formulierungsprozesse, im Rahmen derer Übereinkünfte in Bezug auf generelle Orientierungen getroffen werden müssen, die auf gelingende Verständigung zwischen den einzelnen schulischen Gruppen angewiesen sind.

7.6.6 Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr

Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr (9): Dieses Problem kommt in der Beziehung zwischen Schule und der aufgrund ihrer staatlichen Trägerschaft für die Ressourcenzufuhr zuständigen politisch-administrativen Ebene zum Tragen und liegt dementsprechend wie auch das Problem des Vertrauensmangels in der Grenzdimension von Schule be-

gründet, weil diese die Umweltbeziehungen des Systems Schule verkörpert. Die von den Akteuren erlebte Diskrepanz zwischen den an die schulische Arbeit gestellten Modernisierungsanforderungen und den im Schulalltag zur Verfügung stehenden Ressourcen bildet ein Kernproblem, insofern Schulentwicklung vor diesem Hintergrund aus Sicht der Akteure vielfach als kaum realisier- und zumutbar empfunden wird. So berichten Akteure, einen Widerspruch zwischen den an die Tätigkeit der Lehrkräfte gestellten Erwartungen (wie Binnendifferenzierung und Individualisierung, Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz, von hochbegabten und lernschwachen Schülern, Entwicklung von schulinternen Curricula sowie Förderkonzepten und Schulprogrammen) und den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit zu erleben. Dabei führen die ungünstigen Rahmenbedingungen wie große Klassengrößen, Raummangel, erhöhte Pflichtstundenzahl für Unterricht und unzureichende schulinterne Arbeitsplatzsituation nach ihren Aussagen zu einer Alltagsbelastung, die jegliche zusätzliche Neuerungsanforderung als Zumutung erscheinen lässt (5).

„Man erwartet sehr viel von uns, vielleicht auch berechtigter Weise, nur das, was uns dann von ganz oben zur Verfügung gestellt wird, ist manchmal nicht so unbedingt motivierend, das auch zu machen“ (B3: Z. 954-956).

„Wie überfordert sind wir, was wird alles von uns verlangt: Klassengrößen von knapp dreißig Kindern. Da sind bei dreißig Kindern, da sind mindestens fünf, die haben ein Aufmerksamkeitsdefizitproblem, dann ist einer, der ist nur aggressiv, dann ist da vielleicht noch einer, der gehört gar nicht an die Schule, der ist so was von völlig überfordert. Und dann sollen wir binnendifferenzierten Unterricht gestalten in Räumen, die für fünfundzwanzig Schüler ausgelegt sind, da ist dann irgendwo noch ein Tisch und drei Stühle reingeschoben, damit ich die achtundzwanzig oder neunundzwanzig überhaupt unterkriege. Und es wird ganz viel verlangt und unsere Arbeitsbedingungen verschlechtern sich immer mehr“ (B7: Z. 804-812).

„Schule hat so viele Aufgaben und es ist halt auch so wichtig, was wir hier alles hier leisten können auch – theoretisch. Das ist irgendwie, ich kann nicht immer nur fordern und sagen: 'Die Schule muss das, muss das, muss das, muss das, muss das machen' und gleichzeitig noch die Arbeitszeit erhöhen und noch mehr Aufgaben aufdrücken (...). Also die Rahmenbedingungen sind nicht in allen Fällen glücklich, sage ich mal so ganz vorsichtig“ (B3: Z. 1030-1035).

„Mit den, mit der steigenden Klassengröße sind, gehen, gehen einher die räumlichen Möglichkeiten natürlich, dass man dann auch ganz, also, eine Gruppenarbeit ist immer schöner und effektiver, wenn ich vernünftige Gruppentische bauen kann (...). Aber wenn der Raum das nicht hergibt, weil der einfach gefüllt und die können das nicht, dann fällt das eigentlich schon weg, solche Sachen (...). Und das, das, es passt alles nicht zusammen, es passt nicht zusammen“ (B4: Z. 1141-1157).

Daneben wird das Problem der Diskrepanz zwischen Ressourcenzufuhr und Modernisierungsanforderungen von einigen Akteuren nicht nur im Hinblick auf zeitliche, finanzielle bzw. materielle und personelle Ressourcen, sondern auch in Bezug auf Wissensressourcen thematisiert: Sie problematisieren, dass mit den von politisch-administrativer Ebene formulierten Forderungen in Bezug Modernisierung der Praxis Wissensbedarfe entstehen, die durch das behördliche Fortbildungsangebot jedoch nicht systematisch gedeckt werden (4).

„Schulentwicklung, ne, wenn es jetzt heißt, es soll irgendwie, die Schule soll sich da weiter entwickeln, soll zum Beispiel binnendifferenzierten Unterricht machen, dann wäre es ja wünschenswert und schön, wenn sozusagen mit dieser Vorgabe auch gleichzeitig ein Paket an die Schulen käme: Die und die Fortbildungsveranstaltungen gibt es, vielleicht sogar noch mit eben, ne, dem Ansatz, jeder Lehrer soll im nächsten Jahr oder in den nächsten zwei Jahren mindestens eine Veranstaltung besuchen und wird dafür auch von der Schule frei gestellt, so. Das wäre doch schön (lacht). Und dann könnte man auch sich vorstellen, dass da irgendwie nach einigen Jahren dann sich wirklich was verändert hat. So bleibt es irgendwie bei der persönlichen Initiative des einzelnen Lehrers“ (B11: Z. 692-701).

„Wenn man sich klar macht, welche Bedürfnisse und welche Aufgaben Schule eigentlich erfüllen müsste heutzutage, ganz besonders gilt das zum Beispiel aus meiner Sicht für den Bereich neue Medien und Umgang damit und auch Umgang mit der Frage: 'Wie lernt man eigentlich?', müssten eigentlich dramatische Veränderungen passieren. Die sind, passieren aber alle deswegen nicht, weil weder die Ressourcen finanzieller Art da sind, weil das Bildungsangebot darauf überhaupt nicht abgestellt ist, weil auch die Luft für die Kollegien, das mit zu machen, überhaupt nicht da ist. Das wären, wäre der Bereich, in dem müsste eigentlich am allermeisten passieren“ (B5: Z. 884-891).

„Da würde ich, da würde ich schon beim IQSH anfangen, dass da, ich habe den Eindruck, ist ein Eindruck, dass dort auch wieder Seminare angeboten werden, die dann von irgendeinem Kollegen, der dort, ja, was macht, nach Gusto dann auch bereit gestellt wird. Aber dass man vielleicht da noch ein bisschen systematischer ran geht, dass man noch konkret (...), dass man die, die Schulen auf Kurs bringt und dass man da einen möglichst hohen Umsatz hat an, an Informationsveranstaltungen. Wenn jetzt solche Dinge, wie ich sie vorhin angesprochen hatte, Thema werden: Wie bewerte ich Sprache neu? Wie gehe mit den kommunikativen Ansätzen neu? Da würde ich mir wünschen, dass das vielleicht noch ein bisschen systematischer gemacht würde“ (B10: Z. 762-772).

Insgesamt lautet der Tenor der Aussagen der Akteure, dass sie sich nicht in der Lage sehen, den Veränderungsanforderungen an Schule gerecht zu werden, solange Schulentwicklung von politischer Ebene nicht durch die entsprechende Ressourcenzufuhr der Stellenwert eingeräumt wird, auf den sie angewiesen ist.

„Also ich finde, das hat viel damit auch zu tun, welchen Stellenwert man dem gibt und damit auch (...), ob (...) von Seiten des Ministeriums (...) Bereitschaft da ist, diese Arbeit, die da geleistet wird, auch als Arbeitszeit anzuerkennen und auch dann gut zu schreiben. Also wenn es heißt, wir sollen (...) ein Fachcurriculum erstellen für, für G8, dann sollen wir das nebenbei machen, so. Wenn aber es hieße: 'Dafür gibt es eben eine Stunde Entlastung', die aber dann sozusagen gezielt dafür verwendet wird (...), dann ist da ein Forum da und dann ist auch eine, ein Signal da: 'Leute, nehmt das ernst, wir wollen da eure Ergebnisse sehen', so. Und nur so, finde ich, kann man damit auch umgehen“ (B11: Z. 486-497).

Die von den Akteuren erlebte Diskrepanz zwischen den an ihre Arbeit gestellten Veränderungsanforderungen und den dafür zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen respektive Ressourcen stellt demzufolge vor allem ein Kernproblem von Schulentwicklung dar, weil die Machbarkeit von Schulentwicklung auf dem Hintergrund dieser Diskrepanzen von den Akteu-

ren radikal in Frage gestellt wird und jegliche, extern gehegte Intentionen, die in diese Richtung gehen, als unrealistische Zumutungen erlebt werden.

7.6.7 Mangel an Verbindlichkeit

Mangel an Verbindlichkeit (9): Die mangelnde Verbindlichkeit liegt wie die Abhängigkeit von freiwilligem Engagement, die Beharrungstendenz tradierter Strukturen und die Probleme kollektiver Verständigung in der Strukturdimension von Schule begründet, denn hier sind organisationsspezifische Rollen, Regeln und Verantwortungen angesiedelt, deren Gestaltung ausschlaggebend für schulinterne Verbindlichkeiten ist. Das Versanden oder Verharren von Entwicklungen im Stadium von Insellösungen oder abgekoppelte Einzelinitiativen führen die Akteure vielfach auf einen Mangel an Verbindlichkeit zurück, weshalb dieser als ein Kernproblem von Schulentwicklung beschrieben wird. Die von den Akteuren thematisierten Probleme im Kontext von Schulentwicklung bestehen darin, dass Verbindlichkeit nicht hergestellt bzw. festgesetzt werden kann (per Weisungs- und Sanktionsbefugnis), dass für Verbindlichkeit zwar gesorgt ist (per Beschluss oder Vereinbarung), ihr aber nicht nachgekommen wird und dass die Einrichtung verbindlicher Strukturen vielfach ausbleibt. So problematisieren einige Akteure, dass Schulentwicklung auf die systematisch abgestimmte und kollektive Entwicklung des Personals angewiesen ist, diese jedoch nicht gewährleistet ist, weil die Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen weder von ministerieller Ebene verbindlich geregelt ist noch für die Schulleitung die Möglichkeit besteht, das Gesamtkollegium zur Fortbildung zu verpflichten (3).

„Ich würde gerne wirklich die Verpflichtung des Kollegiums haben, an Fortbildungen teilzunehmen, das ist das Problem (...). Dadurch tut sich so eine Kluft auf. Und ich würde mir wünschen, dass es diese Kluft nicht gibt und dass alle einem gewissen Standard verpflichtet sind, sich zwangsweise da einzubringen (...). Und eben verbunden damit die Zeit, ne, die man braucht. Das muss irgendwie erstattet werden (...). Also Zeitproblem, das Problem eben der Zwangsfortbildung, so würde ich es mal nennen“ (B1: Z. 1026-1044).

„Da würde ich mir wünschen, dass das (...) vielleicht auch ein bisschen verpflichtender werden würde für die Kollegien, dass da die Schulleitung sagt: 'Überlegt euch mal in der Fachgruppe, wer geht da hin' (...). Viele Kollegen gehen da gar nicht hin: 'Muss ich nicht, brauche ich nicht, das läuft so'. Und da würde ich mir mehr Bewegung wünschen an der Stelle und auch ein bisschen mehr Verbindlichkeit“ (B10: Z. 771-784).

Im Hinblick auf die Möglichkeiten der Herstellung und Sicherung von Verbindlichkeit seitens der Schulleitung wird zudem angesprochen, dass sich diese auch im Falle wahrgenommener Fehlentwicklungen in der Unterrichtspraxis aufgrund der gefestigten Dienstsituation von Lehrkräften als begrenzt erweisen: Dienstanweisungen erfolgen nur in Ausnahmefällen bei schwerwiegenden Überschreitungen, im Übrigen erschöpft sich das Führungsinstrumentarium vielfach darin, dass Appelle und Wünsche gegenüber den Lehrkräften artikuliert werden (1).

„Und wie das ja mit Lehrern auch so der Fall ist, man ist ja in einer relativ gefestigten beruflichen Position und man kann natürlich auch Weisungen bekommen, Dienstanweisungen bekommen. Aber bis das so weit geht, dass Dienstanweisungen tatsächlich erfolgen, müssen schon einige Sachen (lacht) sehr, sehr schief gelaufen sein. Ansonsten sind das eher Appelle oder Wünsche, die man äußert, meistens allgemeiner Art und die Schulleitung hofft dann, dass da sich entsprechend, ja, da irgendwie dann, dann bessert oder verändert oder so. Und mit manchen Dingen muss dann auch die Schulleitung, obwohl alle das gesehen haben, auch ein Stück weit leben und das dann verwalten. Das ist, glaube ich, so ein bisschen in der Natur der, der, der Dienstsituation“ (B10: Z. 602-613).

Im Blick auf die Ebene des Gesamtkollegiums und einzelner Fachschaften berichten einige Akteure von der Erfahrung, dass Schulentwicklung erschwert wird oder zum Erliegen kommt, weil die Einrichtung verbindlicher Strukturen vielfach ausbleibt (3): So wird zum einen berichtet, dass die kollegiumsweite Etablierung von Neuerungen dadurch erschwert wird, dass die kollektive Übernahme von Lösungen, die in einzelnen Gruppen (Ausschüssen, Arbeitskreisen bzw. -gruppen) entwickelt wurden, in vielen Fällen nicht verbindlich geregelt ist. Zum anderen wird angeführt, dass innerschulische Neuerungsimpulse nach ihrem Aufkommen zum Teil ergebnislos versanden, weil sie nicht in verbindliche Strukturen (Gremien, Arbeitskreise) überführt werden.

„Wenn man nicht ein Gremium bildet, wenn man nicht einen Arbeitskreis bildet und sagt: 'Wir treffen uns regelmäßig weiter', so. Und das habe ich in meiner Schullaufbahn eigentlich bisher erst, also ganz wenig erlebt so, ne (...). Dann kommt was raus, so. Ansonsten ist es oft so, so erlebe ich das zumindest, dass da zwar so eine Initiative da ist, aber das dann so ein bisschen wieder verläuft (...). Es fehlt dann so eine Verbindlichkeit, das weiter zu führen“ (B11: Z. 190-204).

Daneben zeigt sich, dass Verbindlichkeit kollegiumsintern auch dann prekär bleibt, wenn entsprechende Vorkehrungen getroffen wurden (2): So wird berichtet, dass schulinterne Entwicklungen, die erfordern, dass alle an einem Strang ziehen, scheitern, weil eigentlich verbindlich getroffene Veränderungs- und Verbesserungsvereinbarungen und gefällte Beschlüsse nicht von allen eingehalten werden.

„Also es ist, es ist dann eben schon so, dass für manche Dinge alle irgendwie an einem Strang ziehen müssen und dass es doch so ist, dass einige irgendwie sich an bestimmte Dinge dann doch nicht halten und dadurch eben, ja, so ein bisschen den anderen wieder in die Quere fahren. Also das ist einfach schwierig, dass manche Dinge beschlossen werden, aber letztendlich sich dann doch nicht alle so konsequent dran halten. Und ja, das teilweise dann auch manchmal, habe ich das Gefühl, auch eben nicht so zugeben so quasi, also und dass deswegen natürlich manchmal Dinge einfach scheitern“ (B13: Z. 762-768).

Demzufolge wirkt sich der Mangel an Verbindlichkeit als Kernproblem von Schulentwicklung vor allem begrenzend auf die systeminterne Breitenwirksamkeit sowie auf die kontinuierliche und langfristige Verfolgung von Schulentwicklungsinitiativen aus.

7.6.8 Mangel an Kontinuität

Mangel an Kontinuität (8): Der von den Akteuren als Kernproblem von Schulentwicklung beschriebene Mangel an Kontinuität prägt ihren Aussagen zufolge das Verhältnis zwischen Schule und bildungspolitischer Ebene, weshalb dieses Kernproblem wie auch der Mangel an Vertrauen und die Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr in der Grenzdimension der Organisation Schule zu verorten ist, welche die Beziehungen des Systems zu relevanten Umwelten verkörpert. Die Akteure erklären, dass die von ministerieller Ebene veranschlagten Anforderungen (Vorgaben, Verordnungen, Erlasse) an Schule einem ständigen Wechsel und einer teilweisen Widersprüchlichkeit unterliegen und berichten von unterschiedlichen negativen Konsequenzen, die dieser Mangel an Kontinuität der Vorgaben von oben für Schulentwicklung hat: Hinsichtlich der generellen Einlassungsbereitschaft und Haltung gegenüber Neuerungen bedingt der Mangel an Kontinuität nach Aussagen einiger Akteure, dass neue Ideen, die von außen kommen, auf dem Hintergrund der Erfahrung von Unbeständigkeit und umsonst investierter Arbeit kaum Chancen haben, auf Zustimmung und Annahmefähigkeit im Gesamtkollegium zu treffen (4).

„Und das Zweite ist, dass es halt auch gerade in den letzten Jahren sehr viele Veränderungen gab in sehr schneller zeitlicher Folge zum Teil auch sich widersprechende oder so, solche Sachen, die dann halt auch wieder revidiert wurden, wo man, wo viele Kollegen natürlich dann das Gefühl kriegen: 'Ja, ich mache jetzt hier was, ich engagiere mich jetzt, ich erarbeite da jetzt irgendwie ein, ein Konzept für irgendwelche neue Sachen und zwei Jahre später heißt es: 'Ja, Pustekuchen, wir machen es wieder ganz anders''. Und da ist ganz schnell so eine Haltung: 'Ja, das nächste Mal mache ich erstmal gar nichts, warte ich erstmal zwei Jahre ab, ob das wirklich Bestand hat'. Und dann ist natürlich dem Ganzen der Wind aus den Segeln genommen. Und das ist ganz schwierig, da eben einfach sozusagen so eine Schulentwicklung auf den Weg zu bringen, wo wirklich die Schule, die gesamte Schule, das Kollegium sozusagen dahinter steht und sagt: 'Ja, das wollen wir, das machen wir'“ (B11: Z. 583-598).

„Also, Schule braucht Ruhe. Hektik, ein ständiger Wechsel in den Perspektiven ist (...) nicht gut (...). Durch die ständige Umstellung von irgendwelchen Systemen (...) geht ganz viel verloren“ (B8: Z. 883-889).

Im Blick auf die im Rahmen von Schulentwicklung zu leistende grundlegende und langfristige Ausrichtung und Positionierung von Schule sehen sich die Akteure auf eine Verlässlichkeit angewiesen, der die Kürze politischer Perioden zuwiderläuft (2).

„Ich muss eine Schule positionieren für die nächsten Jahrzehnte. Ich muss wissen, wohin geht es eigentlich, also so eine gewisse Verlässlichkeit eigentlich haben. Und ich kann nicht Schule betreiben in einem vier Jahres oder fünf Jahres Rhythmus eines Kommunalpolitikers oder Landespolitikers“ (B6: Z. 110-113).

„Schulentwicklung braucht ja auch Kontinuität. Ich kann ja etwas nur, das beinhaltet ja schon der Begriff, ich kann etwas nur entwickeln, wenn ich von Voraussetzungen ausgehen kann, die ich dann aufgreife, um weiter an etwas zu arbeiten mit einer Zielvorstellung“ (B5: Z. 1076-1079).

Zudem wird berichtet, dass dauernden Brüche und Änderungen in den von oben vorgegebenen Orientierungen die Schulmitglieder so stark beanspruchen, dass keine Ruhe und kein Raum bleiben, um sich intern Konzepte zu überlegen, zu erproben und langfristig umzusetzen (1).

„Das ist ein Aufwand ohne Ende, der betrieben wird, dann soll die Schule vielleicht, ja, die Klassengrößen reduzieren, binnendifferenzieren, gibt es die Idee: 'Setzt das mal so um', so (...). Und man dreht und wendet sich und hat das eine durch, kommt das Nächste gleich. Abitur ist schon wieder anders, weil die Oberstufenverordnung geändert worden ist, dann heißt das, das schon wieder (...). Und das finde ich eigentlich schade, weil (...) das, was eigentlich interessant von außerhalb kommt und wo man auch als Kollege bereit wäre, in langen Arbeitssitzungen irgendwas zu entwickeln, das muss ich jetzt, das ist mein Gefühl, da haben viele gar keine Lust mehr drauf (...). Und da sind Ideen, was ich schade finde eigentlich, also, wir hätten hier so gute Möglichkeiten, dass man in Ruhe, lass uns doch mal zwei Jahre das ausprobieren“ (B3: Z. 912-935).

Zuletzt wird als Konsequenz des Mangels an Kontinuität beschrieben, dass die im Rahmen bereits erfolgter Entwicklungen gesammelten Erfahrungen aufgrund von (verordneten) Umstellungen, die eingeschlagene Entwicklungswege durchkreuzen, einen Wertverfall erleiden und infolgedessen nicht bilanziert werden, ungenutzt bleiben und schließlich vergessen werden (1).

„Das, was jetzt vorgesehen ist, hat, ist was völlig anderes. Es hat eine völlig andere Struktur. Und ja, das nehmen wir zur Kenntnis und müssen unsere Schlussfolgerungen daraus ziehen (...). Also insofern, wir haben diese Erfahrung nicht gesichert, weil sich das auch überhaupt nicht mehr fortsetzt, das läuft jetzt aus (...). Leider, wie gesagt, ist in diesem Geschäft auch oftmals zu wenig Kontinuität, weil dann Dinge, die eigentlich sinnhaft sind und mit großem Aufwand angeleiert werden, nach zwei Jahren wieder vergessen werden, weil wieder irgendjemand kommt, der wieder eine neue Idee hat und die wird dann durchgezogen. Das ist ein wirkliches Problem“ (B5: Z. 558-575).

Das Kernproblem des Mangels an Kontinuität der Gestaltungsvorgaben von politisch-administrativer Ebene hat demnach für Schulentwicklung zur Folge, dass die Einlassungsbereitschaft sowohl auf externe reformerische Bestrebungen als auch auf intern initiierte Neuerungen hierdurch stark vermindert wird, weil die langfristige Gültigkeit der Vorgaben angezweifelt wird und die Bewältigung ständig wechselnder Anforderungen Zeit und Energien bindet. Zudem beeinträchtigt dieses Kernproblem die Fixierung und langfristige Ausrichtung an bestimmten Entwicklungszielen und führt zu Brüchen innerhalb eingeschlagener Entwicklungswege.

7.6.9 Diskussion der Befunde zu Kernproblemen von Schulentwicklung und ihrer Manifestation im Umgang mit Daten, Informationen und Wissen

Im Folgenden werden die acht identifizierten Phänomene, die aus Sicht der schulinternen Akteure Kernprobleme von Schulentwicklung darstellen, hinsichtlich ihrer primären Konzentration in zwei Systemdimensionen sowie etwaiger Zusammenhänge und Bedingungsverhältnisse diskutiert. Daraufhin wird die Frage danach, inwiefern die Kernprobleme den schulinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren, einer Beantwortung zugeführt: Es zeigt sich, dass sämtliche der von den Akteuren als Kernprobleme von Schulentwicklung thematisierten Phänomene sich bereits in den Befunden zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in den einzelnen Dimensionen niederschlugen.

Primäre Konzentration der Kernprobleme in zwei Systemdimensionen

Im Blick auf die acht identifizierten Kernprobleme von Schulentwicklung, die aus der Kategorisierung der schulentwicklungsproblembezogenen Aussagen der Akteure gewonnen wurden, zeigt sich zunächst, dass diese sich mit einer Ausnahme in der Grenzdimension und der Strukturdimension von Schule konzentrieren. Das heißt, dass jenseits des in der Gewichtung der Akteure an oberster Stelle stehenden Kernproblems von Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft, welches in der Prozessdimension angesiedelt ist, sämtliche Kernprobleme entweder in der Grenzdimension, also der Beziehung des Systems zu relevanten Umwelten und hier primär zur politisch-administrativen Ebene begründet liegen oder in der Strukturdimension und damit in den systeminternen Rollen, Regeln und Verantwortungen. Demnach erweisen sich den Befunden zufolge vor allem Veränderungen in diesen beiden Dimensionen als zentrale Voraussetzungen für gelingende Schulentwicklung.

Die Verteilung der Kernprobleme auf drei sowie ihre primäre Konzentration in zwei Dimensionen werden in den folgenden drei Übersichten anschaulich: Die nachstehende tabellarische Übersicht 36 gibt zunächst Auskunft über die drei Kernprobleme, die in der *Grenzdimension*, also in der Beziehung des Systems zu relevanten Umwelten liegen. Sie beschreibt die Phänomene, die aus Sicht der Akteure Kernprobleme von Schulentwicklung bilden und zeigt deren zentrale Folgen für die Schulentwicklung auf:

Kernprobleme von Schulentwicklung (Grenzdimension: Beziehung System-relevante Umwelten)	Zentrale Folgen der Kernprobleme für Schulentwicklung
<p style="text-align: center;">Mangel an Vertrauen</p> <p>Vertrauensmangel gegenüber der Qualität schulischer Arbeit und der Kompetenz und Qualifikation von Lehrkräften wird in der Öffentlichkeit, von Elternseite und von politisch-administrativer Ebene wahrgenommen. Interner Vertrauensmangel gegenüber der Bildungspolitik ist bedingt durch mangelnde Verständigung, Informationsdefizite, ständigen Wechsel und teilweise Widersprüchlichkeit der Gestaltungsvorgaben ‚von oben‘.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ defensive Haltung gegenüber Entwicklungsanforderungen und Ideen von außen ▪ ablehnende Haltung gegenüber Einbindung/Mitsprache von Eltern ▪ verminderte Einlassungs- und Beteiligungsbereitschaft im Blick auf schulentwicklungsbezogene Vorgaben ▪ ungünstige (motivationale) Voraussetzungen für die Etablierung eines entwicklungsfreudigen Klimas
<p style="text-align: center;">Mangel an Kontinuität</p> <p>Die langfristige Gültigkeit und Konsistenz der Gestaltungsvorgaben von politisch-administrativer Ebene (Verordnungen, Erlasse etc.) sind nicht gewährleistet, sie unterliegen einem ständigen Wechsel und einer teilweisen Widersprüchlichkeit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ defensive Haltung gegenüber Entwicklungsanforderungen und Ideen von außen ▪ verminderte Einlassungs- und Beteiligungsbereitschaft im Blick auf schulentwicklungsbezogene Vorgaben ▪ (Ab-) Brüche in eingeschlagenen Entwicklungswegen ▪ Schwierigkeiten, langfristige Entwicklungsziele zu fixieren und konsequent zu verfolgen
<p style="text-align: center;">Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr</p> <p>Schulinterne Rahmenbedingungen, das heißt zur Verfügung gestellte zeitliche, materielle, personelle Ressourcen und Wissensressourcen (Fortbildung) stehen im Ungleichgewicht zu den an Schule gestellten Modernisierungsanforderungen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ defensive Haltung gegenüber Entwicklungsanforderungen ▪ verminderte interne Bewältigungsfähigkeit ▪ Wahrnehmung von Schulentwicklung als unrealistische und unzumutbare (Zusatz-) Belastung

Tab. 36: In der Grenzdimension angesiedelte Kernprobleme von Schulentwicklung und ihre zentralen Folgen

Die folgende tabellarische Übersicht 37 gibt analog zur vorangegangenen Übersicht Auskunft über die vier Kernprobleme, die in der *Strukturdimension* und demnach in den systeminternen Rollen, Regeln und Verantwortungen begründet liegen. Sie beschreibt die Phänomene, die aus Sicht der Akteure Kernprobleme von Schulentwicklung bilden und zeigt deren zentralen Folgen für die Schulentwicklung auf:

Kernprobleme von Schulentwicklung (Strukturdimension: Rollen, Regeln, Verantwortungen)	Zentrale Folgen der Kernprobleme für Schulentwicklung
<p>Abhängigkeit von freiwilligem Engagement Schulentwicklung ist abhängig davon, dass sich Lehrkräfte von sich aus, zusätzlich, d.h. neben den Pflichtaufgaben (Unterrichtsarbeit, Administration) und ohne zeitliche Aufwandsentschädigung durch Ämterübernahme, Beteiligung an Arbeitskreisen, Fortbildung u.ä. engagieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ungleichverteilung des schulentwicklungsbezogenen Arbeitsaufwands, der sich auf wenige und oft dieselben Personen konzentriert ▪ eingeschränkte Kontinuität der Entwicklungsarbeit ▪ geringe Tragfähigkeit und organisationsweite Wirksamkeit von Schulentwicklungsinitiativen
<p>Beharrungstendenz tradierter Strukturen Strukturen wie überkommene Berufsrollen selbstverständnisse, gewohnte und etablierte Arbeitspraktiken manifestieren sich in der Überzeugung des ‚ausgelernt-Habens‘, im Primat individueller Verantwortung und vollständig autonomer Berufsausübung, in Einzelarbeit sowie in der Auffassung, dass sich die Aufgabe von Lehrkräften im Unterrichten des eigenen Faches erschöpft.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ausbleibende Beteiligung an kontinuierlicher Professionalisierung durch Fortbildung ▪ mangelnde Einlassungsbereitschaft auf schulintern abgestimmtes Vorgehen und kollegiale Kooperation zu Zwecken von Schulentwicklung ▪ mangelnde Bereitschaft, pädagogische und kollektive schulbezogene Verantwortung zu übernehmen
<p>Probleme kollektiver Verständigung Gegenseitiges Verstehen und Konsensfindung fallen v.a. im Gesamtkollegium schwer. Individualitätsansprüche, fach- und generationsbedingte Differenzen sowie zum Teil persönliche Sympathien/Antipathien begründen Verständigungsprobleme. Verständigungsprobleme zwischen Leitung und Kollegium ergeben sich daraus, dass im Kollegium die Fach- und Unterrichtsperspektive dominiert, wohingegen die Leitung primär den Gesamtzusammenhang fokussiert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geringe Qualität und Gelingenswahrscheinlichkeit kollektiver Zielfindungs- und -formulierungsprozesse ▪ Schwierigkeiten, gemeinsame Orientierungen, die an der langfristigen Entwicklung des Gesamtzusammenhangs ausgerichtet sind, herauszubilden ▪ mangelnde Bereitschaft, beschlossene Veränderungen mit zu tragen
<p>Mangel an Verbindlichkeit Aufgrund der gefestigten Dienstsituation von Lehrkräften kann von Schulleitungsseite (per Weisungs- und Sanktionsbefugnis) nur begrenzt für Verbindlichkeit gesorgt werden. Ihr fehlt die Weisungsbefugnis, um Lehrkräfte zu regelmäßiger Fortbildung zu verpflichten. Verbindlichkeit bleibt auch dann prekär, wenn per Beschluss oder Vereinbarung für sie gesorgt wurde. Vielfach bleibt die Einrichtung verbindlicher Strukturen, die Schulentwicklungsinitiativen auf Dauer stellen, aus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwierigkeiten, kollegiumsweite Standards in Bezug auf Professionalisierung durch Fortbildung zu etablieren ▪ eingeschränkte Kontinuität und Langfristigkeit im Verfolgen von Entwicklungsarbeit ▪ Entwicklungsinitiativen bleiben ‚Inselösungen‘ oder versanden völlig ▪ verminderte Tragfähigkeit und organisationsweite Wirksamkeit von Schulentwicklungsinitiativen

Tab. 37: In der Strukturdimension angesiedelte Kernprobleme von Schulentwicklung und ihre zentralen Folgen

Analog zu den zwei vorangegangenen Übersichten beschreibt die folgende tabellarische Übersicht 38 das Kernproblem, das in der *Prozessdimension* von Schule, welche die Arbeit- und Geschäftsprozesse und deren zeitliche Organisation repräsentiert, angesiedelt ist. Sie beschreibt das Phänomen, das aus Sicht der Akteure ein Kernproblem von Schulentwicklung bildet und zeigt dessen zentralen Folgen für die Schulentwicklung auf:

Kernproblem von Schulentwicklung (Prozessdimension: Geschäfts- und Arbeitsprozesse)	Zentrale Folgen des Kernproblems für Schulentwicklung
<p>Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft Zeitmangel und eine Verdichtung der zu bewältigenden Aufgaben (Unterrichtsarbeit, Administration, Konferenzen) prägen das Alltagsgeschäft und führen zu Belastungen. Hinzu kommt zusätzlicher Zeitdruck, mit dem die Umsetzung von ministeriellen Vorgaben typischerweise versehen ist. Exklusiv für schulentwicklungsbezogene Tätigkeiten (Kommunikation, Kooperation, Reflexion, Fortbildung etc.) geblockte Zeiten sind im Schulalltag kaum/nicht vorhanden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ defensive, ablehnende Haltung gegenüber jeglicher Form von Neuerung, die zusätzlichen Aufwand impliziert ▪ verminderte Bereitschaft, sich an für Schulentwicklung konstitutiven Prozessen (Ideensammlung, Aushandlung, Planung, Entscheidungsfindung, Erprobung etc.) zu beteiligen ▪ verminderte Qualität und Gelingenswahrscheinlichkeit der Umsetzung von eigens entwickelten Konzepten, Ideen aus anderen Kontexten und ministeriellen Vorgaben ▪ eingeschränkte Kontinuität der Entwicklungsarbeit

Tab. 38: In der Prozessdimension angesiedeltes Kernproblem von Schulentwicklung und seine zentralen Folgen

Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kernproblemen

Die einzelnen Kernprobleme weisen Zusammenhänge und Bedingungsverhältnisse auf: So zeigt sich, dass der Mangel an systemintern gegenüber der politisch-administrativen Ebene gehegtem Vertrauen auch darin begründet liegt, dass die von dieser Ebene stammenden Gestaltungsvorgaben aufgrund ihres ständigen Wechsels und ihrer teilweisen Widersprüchlichkeit durch einen Mangel an Kontinuität gekennzeichnet sind, der das Vertrauen in die langfristige Gültigkeit vorgegebener Orientierungen mindert. Das heißt, systeminterner Vertrauensmangel resultiert auch daraus, dass es den ‚Eingaben von oben‘ aus Sicht der Akteure an einer langfristigen Verlässlichkeit mangelt. Somit ergibt sich ein Zusammenhang zwischen den in der Grenzdimension angesiedelten Kernproblemen „Mangel an Vertrauen“ und „Mangel an Kontinuität“ daraus, dass ersteres unter anderem aus letzterem resultiert. Positiv gewendet könnte mehr Kontinuität zur Reduktion von Vertrauensproblemen zwischen Einzelschule und politisch-administrativer Ebene einen Beitrag leisten. Eine Verbindung zwischen den Kernproblemen „Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft“ und „Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr“ ergibt sich insofern als die Alltagsbelastung von Lehrkräften den Ergebnissen zufolge auch aus den als ungünstig erlebten Rahmenbedingungen ihrer Arbeit respektive aus der mangelhaften Zufuhr von Ressourcen (zeitlichen, materiellen, personellen) resultiert.²¹³ Das Kernproblem des Mangels an Verbindlichkeit kann mit dem

²¹³ Im Blick auf die als Kernprobleme von Schulentwicklung identifizierten Charakteristika der Beziehung zwischen Einzelschule und politisch-administrativer Ebene (Mangel an Vertrauen und Kontinuität, Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr) gelangt eine von Arnold, Bastian, Combe, Reh und Schelle an sechs Hamburger Schulen verschiedener Schulformen durchgeführte, zweijährige (1997-1999) Begleitstudie von Schulentwicklungsprozessen, deren analytischer Fokus auf der Arbeitssituation, der Belastung und der Professionalisierung von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen lag, zu ähnlichen Ergebnissen: Combe (1999) berichtet, dass die Rekonstruktion der in diesem Rahmen geführten Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen ergab, dass in der Beziehung Einzelschule-Administration-Politik ein gestörtes Klima vorherrsche, dass durch „Vermutungen, Enttäuschungen und vor allem wechselseitig fehlendes Vertrauen“ (ebd.: 122) gekennzeichnet sei, die den sozialen Austausch bestimmten. Von Seiten der schulischen Akteure „(...) werden hier Außendruck und die Normierung verstärkende, sprunghafte und wenig berechenbare Maßnahmen der Politik und Administration ins Feld geführt“ (ebd.). Zudem wird Combe zufolge von einer widersprüchlichen Situation berichtet: „Die Knappheit der Haushaltsmittel führt zu einem scheinweisen Abbau der materiellen Ausstattung. Und zugleich sollen Schulen auch angesichts sich verschlechternder Rahmenbedingungen immer mehr leisten. Vor allem auf der Ebene der Schulleitungen wird dieser Widerspruch (...) deshalb so deutlich artikuliert, weil die Möglichkeiten, einen relevanten Teil der KollegInnen zur Mitarbeit zu bewegen, damit zunehmend schwinden kann“ (ebd.: 122f.). Des Weiteren führt Combe aus: „Vor allem im Verhältnis zur Schulaufsicht wird artikuliert, dass es auch die Form der Vermittlung ist, die die Kränkung auf seiten der LehrerInnen hervorrufen dürfte: ‚Wir werden nicht als Fachleute anerkannt, sondern nur als ausführende Organe‘, so die typische Äußerung aus dem Bereich der Schulleitung“ (ebd.: 124). Aus diesen Befunden schließt Combe, dass sich ein zentraler Punkt im angespannten Verhältnis Einzelschule-Administration und Politik wie folgt fassen lässt: „Die von Administration und Politik getroffenen Maßnahmen sind aus Sicht der LehrerInnen nicht diskursiv legitimiert“ (Combe 1999: 124). Für den Abschlussbericht der Begleitstudie siehe Arnold, Bastian, Combe, Reh und Schelle (2000).

Problem der Abhängigkeit vom freiwilligen Engagement der Lehrkräfte in Verbindung gebracht werden. Denn der Mangel an Verbindlichkeit im Rahmen von Schulentwicklungsinitiativen ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass sowohl die Beteiligung an diesbezüglichen Initiativen als auch die kollegiumsweite Übernahme von aus Schulentwicklungsinitiativen resultierenden Lösungen vielfach auf individuellen Entscheidungen, respektive auf Freiwilligkeit beruhen und unter diesen Voraussetzungen in Teilen des Kollegiums ausbleiben. Die Ergebnisse zum Kernproblem des Mangels an Verbindlichkeit zeigen jedoch, dass Verbindlichkeit offenbar auch dann prekär bleibt, wenn durch Regelungen und Beschlüsse formale Vorsorge gegen die Angewiesenheit auf individuelle Entscheidungen getroffen wurde. Das heißt, dass weniger Freiwilligkeit und mehr ‚Zwang‘ bzw. Verpflichtung offenbar nicht ausreichen, um Verbindlichkeit herzustellen. Während sich die Abhängigkeit vom freiwilligen Engagement den Ergebnissen zufolge insbesondere auf die Initiative und Beteiligung in der Breite am Ausgangspunkt von Entwicklungen begrenzend auswirkt, impliziert der Mangel an Verbindlichkeit vor allem Restriktionen im Blick auf das langfristige und kontinuierliche Verfolgen von Schulentwicklung und die Wirksamkeit von Schulentwicklungsergebnissen auf der Organisationsebene. Die Beharrungstendenz tradierter Strukturen und Probleme kollektiver Verständigung sind wie die zwei zuletzt erörterten Kernprobleme von Schulentwicklung in der Strukturdimension von Schule zu verorten. Dabei scheinen Probleme kollektiver Verständigung aus der Beharrungstendenz tradierter Strukturen zu resultieren. Letztere kommen in Gestalt der Fokussierung von berufsrollentypischen Individualitäts- und Autonomieansprüchen, der Dominanz des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs sowie dem Primat von alleiniger gegenüber geteilter Verantwortung zum Tragen, was Probleme kollektiver Verständigung zur Folge hat. Denn die Fähigkeit und Bereitschaft zur Perspektivübernahme sowie die Bereitschaft, Restriktionen individueller Freiheitsgrade in Kauf zu nehmen und sich übergeordneten Orientierungen zu unterstellen, sind grundlegend dafür, zu kollektiven Übereinkünften zu gelangen.

Manifestation der Kernprobleme von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen

Die Frage danach, inwiefern die identifizierten Kernprobleme den schulinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren, kann quasi umstandslos einer Beantwortung zugeführt werden. Denn die von den Akteuren als Kernprobleme von Schulentwicklung thematisierten Phänomene schlugen sich bereits in den Befunden zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen nieder und zwar in der Form schultypischer Aspekte, Einflussfaktoren und Barrieren in Bezug auf den bewussten, systematischen und organisa-

tionsintern abgestimmten Umgang mit Daten, Informationen und Wissen auf personaler und organisationaler Ebene.

So zeigte sich in den Befunden der Grenzdimension zur Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer Ebene, dass die praxiswirksame Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer und damit die verbindliche Umsetzung ministerieller Vorgaben aufgrund von gegenseitigem *Vertrauensmangel* erschwert wird und in relevanten Teilen des Kollegiums vielfach auszubleiben droht. Identifizierte Charakteristika des sozialen Austauschs zwischen politisch-administrativer und einzelschulischer Ebene wie mangelnde Verständigung, Einseitigkeit des Informationsflusses, Informationsdefizite, hohe Frequenz und teilweise Widersprüchlichkeit der ‚Eingaben von oben‘ erweisen sich den Ergebnissen zufolge als ursächlich dafür, dass schulintern starke Zweifel hinsichtlich des Vertrauens der politisch-administrativen Ebene in die Qualität schulischer Arbeit gehegt werden und es den schulischen Akteuren umgekehrt auch an Vertrauen gegenüber der politisch-administrativen Ebene mangelt. In den Befunden zum Austausch mit Eltern zeigte sich, dass die Ablehnung elternseitiger Wissenskommunikation durch Lehrkräfte darauf beruht, dass diese als Zeichen mangelnden Vertrauens und mangelnder Anerkennung gegenüber der Qualifikation und Kompetenz von Lehrkräften interpretiert wird, was den verstärkten schulbezogenen (und nicht nur einzelschülerbezogenen) Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften und damit die Integration elterlichen Wissens in die Schulentwicklung beeinträchtigt oder gar verhindert.

Der *Mangel an Kontinuität* und damit langfristiger Gültigkeit und Konsistenz der Gestaltungsvorgaben von politisch-administrativer Ebene, der den Vertrauensmangel – wie oben bereits gezeigt – mit bedingt, erwies sich nicht nur in den Ergebnissen zur Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen als ein Charakteristikum des Informationsflusses zwischen Einzelschule und politisch-administrativer Ebene. Zudem zeigten die Befunde in der Reflexionsdimension, dass der Mangel an Kontinuität eine zentrale Barriere hinsichtlich der systematischen Reflexion des Schulbetriebs und der Bilanzierung von Entwicklungsinitiativen darstellt. Aus Sicht der Akteure erleiden das im Kontext von Schulentwicklung generierte Wissen und die gewonnenen Erfahrungen durch den Wechsel und die teilweise Widersprüchlichkeit von vorgegebenen Orientierungen einen Wertverfall. Letzterer führt dazu, dass aus umfassenden Entwicklungen resultierende Wissens- und Erfahrungsbestände nicht bilanziert und gesichert und in der Folge häufig vergessen werden.

Die *Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr* respektive die als ungünstig erlebten und im Widerspruch zu Modernisierungsanforderungen stehenden Rahmenbedin-

gungen schulischer Arbeit tangieren den schulinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen wie folgt: Die Ergebnisse zur Nutzung und Verfügbarkeit digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien in der Strukturdimension zeigten, dass die mangelhafte inner-schulische Ausstattung mit exklusiv für Lehrkräfte zur Verfügung stehenden, internetfähigen PCs eine zentrale Barriere des verstärkten und einheitlichen Einsatzes digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien durch Lehrkräfte darstellt. Unter anderem aus diesem Grunde läuft der Einsatz gegebenenfalls parallel zu den üblichen Gesprächs- und Papierformaten, was einer potentiellen Entlastungs- und Effektivierungsfunktion für schulinterne Kommunikationsprozesse zuwiderläuft. In der Prozessdimension zeigte sich, dass räumliche Mängel respektive das Fehlen adäquat ausgestatteter Arbeitsplätze, die Lehrkräften jenseits des von Unruhe und Geräuschkulisse geprägten Lehrerzimmers die Möglichkeit des ungestörten Arbeitens bieten, eine zentrale Barriere für unterrichtsbezogene Kooperation darstellen. Sie bedingen unter anderem, dass unterrichtsbezogene Wissensarbeit von Lehrkräften primär am heimischen Arbeitsplatz und damit zum Großteil alleine praktiziert wird. Die ausbleibende Bereitstellung von Ressourcen in Gestalt von Zeitbudgets erwies sich in den Befunden der Reflexionsdimension als eine zentrale Barriere, die verhindert, dass Reflexions- und Bilanzierungsaktivitäten schulintern systematisch und regelmäßig nachgegangen wird.

In folgender tabellarischer Übersicht 39 ist zusammenfassend dargestellt, wie sich die drei in der Grenzdimension von Schule begründet liegenden Kernprobleme von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen manifestieren:

Kernprobleme von Schulentwicklung	Manifestation der Kernprobleme im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen
<p>Mangel an Vertrauen (Grenzdimension)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externe Wissensangebote werden oft als Unterstellung von Nicht-Wissen erlebt. ▪ Die Integration elterlichen Wissens in Schulentwicklungsprozesse gestaltet sich schwierig. ▪ Charakteristika des sozialen Austauschs zwischen politisch-administrativer und einzel-schulischer Ebene wie: <ul style="list-style-type: none"> - mangelnde Verständigung, - Einseitigkeit des Informationsflusses, - Informationsdefizite, - hohe Frequenz und teilweise Widersprüchlichkeit der ‚Eingaben von oben‘ bedingen, dass die praxiswirksame Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer Ebene erschwert wird und zum Teil ausbleibt. <p>→ Dominanz der Binnenorientierung</p>
<p>Mangel an Kontinuität (Grenzdimension)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praxiswirksame Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer Ebene gestaltet sich prekär. ▪ Intern wahrgenommener schneller Wertverfall des Wissens bedingt, dass aus umfassenden Entwicklungen resultierende Wissens- und Erfahrungsbestände nicht bilanziert und gesichert und in der Folge häufig vergessen werden. <p>→ Reaktive und defensive Umgangsweisen dominieren gegenüber integrativen und reflexiven Umgangsweisen mit Informationen und Wissen.</p> <p>→ Dominanz der Binnenorientierung</p>
<p>Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcenzufuhr (Grenzdimension)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anforderungsbedingte Wissensressourcen fehlen, Wissensbedarfe werden durch das behördliche Fortbildungsangebot nicht systematisch und ausreichend gedeckt. ▪ Verstärkter und einheitlicher Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien zur effektiveren Verbreitung sowie kollektiv zugänglicher Ablage von Informationen bleibt u.a. aufgrund mangelhafter technischer Ausstattung aus. ▪ Räumliche Mängel (keine adäquat ausgestatteten Arbeitsplätze für Lehrkräfte) bedingen u.a., dass unterrichtsbezogene Wissensarbeit primär in Einzelarbeit erfolgt (Präferenz des heimischen Arbeitsplatzes). ▪ Systematisch und regelmäßig betriebene Reflexions- und Bilanzierungsaktivitäten bleiben u.a. aus, weil entsprechende Zeitbudgets nicht (ausreichend) zur Verfügung gestellt werden. <p>→ Mangelnde Sorgsamkeit und Systematik im Umgang mit Informationen und Wissen</p> <p>→ Dominanz des individualisierten Umgangs mit Informationen und Wissen</p>

Tab. 39: Manifestation der in der Grenzdimension angesiedelten Kernprobleme von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen

Auch die *Abhängigkeit von freiwilligem Engagement* als Kernproblem von Schulentwicklung schlug sich bereits in den Befunden zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen nieder. In der Grenzdimension zeigte sich im Blick auf den Austausch mit externen Partnern, dass die Akquise und Pflege externer Informationsquellen nicht institutionalisiert sind, das heißt, gegebenenfalls individuell und auf Basis von freiwilligem Engagement einzelner Lehrkräfte erfolgen. Dass auch das Hinterlassen von personengebundenen Erfahrungs- und dokumentierten Wissensbeständen in der Organisation, das Verfügbar-Machen von individuell auf Fortbildungen erworbenem Wissen und schließlich die kontinuierliche Wissensentwicklung und -erweiterung auf personaler Ebene durch Fortbildung schulintern weder ein Obligatorium darstellen noch selbstverständlich sind, sondern primär von freiwilliger Initiative abhängen, zeigten die Ergebnisse in der Ressourcendimension. Den Befunden in der Strukturdimension zufolge wird die Wahrscheinlichkeit des Wirksamwerdens von in Teil-einheiten generierten, schulentwicklungsbezogenen Informations- und Wissensbeständen auf organisationaler Ebene dadurch verringert, dass die Übernahme entwickelter Lösungen eben-

falls auf Freiwilligkeit beruht. In der Prozessdimension zeigten die Ergebnisse zum unterrichtsbezogenen Austausch und zur unterrichtsbezogenen Wissensgenerierung, dass die Abhängigkeit von der freiwilligen Initiative Einzelner sowohl eine Barriere für die Etablierung einer fachschafts- und kollegiumsweit systematisch betriebenen Kollektivierung von Unterrichtsmaterialien als auch für die unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrkräften darstellt. Unter anderem deshalb erfolgt der Austausch von Unterrichtsmaterialien gegebenenfalls eher zufällig und zwischen zwei bis drei Fachkollegen und unterrichtsbezogene Wissensarbeit wird im Gros alleine und in Einzelfällen in Zusammenarbeit von zwei bis drei Fachkollegen praktiziert.

Die *Beharrungstendenz tradierter Strukturen* zeichnete sich im schultypischen Umgang mit Informationen und Wissen wie folgt ab: Zunächst ergab sich aus der Zusammenschau der Ergebnisse zur arbeitsprozessbezogenen Informationsbeschaffung, zum unterrichtsbezogenen Austausch, zur unterrichtsbezogenen Wissensgenerierung (Prozessdimension) und zum Umgang mit personaler Wissensgenerierung bzw. -entwicklung durch Fortbildung (Ressourcen-dimension) die Einsicht, dass eine berufsphasenunabhängige Lernbereitschaft offenbar nicht konstitutiver Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften ist. Entgegen der neuen Anforderungen an Wissensarbeit scheint Wissen eher als ein einmal anzusammelndes und dann anzuwendendes Gut betrachtet zu werden, mit dem primär individuell umgegangen wird. In den Ergebnissen der Prozessdimension zeigte sich, dass die berufsrollentypische Norm der Autonomie und die mit ihr eng gekoppelten Normen der Gleichheit und der Reziprozität im Umgang mit Wissen niederschlagen: Autonomie- und Gleichheitsansprüche sowie die berufliche Sozialisation als Einzelarbeiter stellen eine zentrale Barriere gegenseitiger Unterrichtshospitationen dar. Durch sie werden Chancen, von den Praktiken und Erfahrungen anderer durch Beobachtung ihrer Praxis zu profitieren und Reflexionsanstöße durch unterrichtsbezogenes Feedback von Kollegen zu erhalten, verringert. Zudem bilden Autonomieansprüche und die Sozialisation als Einzelarbeiter eine Barriere für kooperativ betriebene unterrichtsbezogene Wissensarbeit. Der Befund, dass Wissensteilung typischerweise erst auf Nachfrage hin praktiziert wird, ist Ausdruck der Reziprozitätsnorm, die unaufgeforderte Wissensangebote gegenüber Gleichgestellten verbietet. In den Ergebnissen der Strukturdimension wurde deutlich, dass kollektive, dem eigenen unmittelbaren Arbeitsbereich (Fachunterricht) übergeordnete Orientierungen im Umgang mit Informationen und Wissen innerhalb des Kollegiums typischerweise fehlen oder nur gering ausgeprägt sind. Die Dominanz der Fach- und Unterrichtsperspektive sowie das (Nutzen-) Kalkül des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezug prägen die kollegiumsinterne Informationsverarbeitung und sind maßgeblich dafür, ob

auf in Teileinheiten generierte schulentwicklungsbezogene Informations- und Wissensbestände zurückgegriffen wird.

Auf *Probleme kollektiver Verständigung*, die – wie bereits oben aufgezeigt – auf die Beharrungstendenz tradierter Strukturen zurückzuführen sind, wiesen bereits die Befunde zum schultypischen Umgang mit Informationen und Wissen in der Strukturdimension hin. Hier zeigte sich, dass gelingende und als gewinnbringend empfundene Austauschprozesse in erster Linie in Konstellationen von zwei bis drei Lehrkräften, die der gemeinsame Fachbezug sowie eine persönlichere Beziehung (gegenseitige Sympathie/Freundschaft) verbinden, zu verzeichnen sind. Der gemeinsame Fachbezug und die damit einhergehende Gleichgesinntheit und Interessenkonvergenz bedingen den Befunden zufolge auch, dass unter den kollektiven Austauschforen Fachkonferenzen als die gewinnbringendste Form des Austauschs empfunden werden. Dagegen zeigte sich, dass sich die Qualität und Gelingenswahrscheinlichkeit des kollektiven Austauschs und der Abstimmung im Gremium Lehrerkonferenz typischerweise äußerst prekär gestalten und dies auf fach-, generations- und individualitätsanspruchsbedingte Differenzen innerhalb des Kollegiums zurückzuführen ist. Auch in der vertikalen Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium konnte der Befund, dass Anliegen (Vorschläge, Probleme, Fragen) aus dem Kollegium primär in Form von Einzelanliegen durch einzelne Lehrkräfte vermittelt werden, darauf zurückgeführt werden, dass interkollegiale Verständigung über Anliegen ausbleibt, weil Einigung schwerfällt und Individualinteressen überwiegen. Im Blick auf Probleme des Nachvollziehens und Verstehens von durch die Schulleitung getroffenen und vermittelten Entscheidungen zeigte sich, dass diese auch aus dem mangelnden Organisationsbezug und der Dominanz von Fach- und Unterrichtsperspektive im Kollegium resultieren.

Der *Mangel an Verbindlichkeit* schlug sich bereits in den Ergebnissen zum schultypischen Umgang mit Informationen und Wissen in mehreren Systemdimensionen nieder: In der Grenzdimension zeigten die Befunde zum Austausch mit externen Partnern, dass gegen den Verlust von Umweltkontakten insofern keine Vorsorge getroffen ist, als schulintern keine verbindliche Regeln für die Übernahme und Fortsetzung der primär von einzelnen Lehrkräften betriebenen Kontaktpflege existieren. Das Fehlen einer verbindlichen Regelung für das Gesamtkollegium hinsichtlich der regelmäßigen Teilnahme an Fortbildungen zeigte sich bereits in den Befunden zum Umgang mit personaler Wissensgenerierung in der Ressourcendimension. Dass für den Mangel an Verbindlichkeit in diesem Bereich in Teilen des Kollegiums und auf Seiten der Schulleitung bereits ein Problembewusstsein besteht, zeigte sich darin, dass er vor dem Hintergrund seiner Folgen in Gestalt kollegiumsinterner Diskrepanzen hin-

sichtlich des Niveaus und der Aktualität des Wissensstandes explizit als Kernproblem von Schulentwicklung thematisiert wurde. Die Befunde in der Strukturdimension zeigten, dass hinsichtlich des Einsatzes digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien schulintern keine verbindlichen Vorgaben bestehen und ihr Einsatz schulintern nur sehr zögerlich und partiell erfolgt. Der Mangel an Verbindlichkeit bildet eine zentrale Barriere dafür, dass Informationsvermittlung und -verbreitung sowie die kollektiv zugängliche Ablage von Informationen mittels digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien eine verstärkte und einheitliche Verbreitung im Kollegium finden. In den Befunden der Prozessdimension erwies sich das Fehlen einer fachschafts-/kollegiumsweiten Verbindlichkeit hinsichtlich der systematischen Kollektivierung von Unterrichtsmaterialien als ursächlich dafür, dass Kollektivierung von Einzelinitiativen abhängig ist und auf dieser Grundlage in der Breite des Kollegiums ausbleibt. Zuletzt zeigten die Befunde in der Reflexionsdimension, dass ein Mangel an verbindlichen Strukturen dazu führt, dass auf Schulentwicklungstagen oder Fachkonferenzen angestoßene Reflexions- und Bilanzierungsaktivitäten zu punktuellen Angelegenheiten verkommen.

In der nachstehenden tabellarischen Übersicht 40 ist zusammenfassend dargestellt, auf welche Weise sich die vier in der Strukturdimension von Schule begründet liegenden Kernprobleme von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen manifestieren:

Kernprobleme von Schulentwicklung	Manifestation der Kernprobleme im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen
<p>Abhängigkeit von freiwilligem Engagement (Strukturdimension)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akquise und Pflege externer Informationsquellen erfolgen ggf. individuell und eigeninitiativ. ▪ Übergänge von personalem in organisationales Wissen gestalten sich prekär, denn: <ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungs- und dokumentierte Wissensbestände abgehender Lehrkräfte werden nicht systematisch gesichert, ihr Hinterlassen obliegt individueller Initiative, - die Vermittlung individuell erworbenen Fortbildungswissens ist kein Obligatorium, was sein Wirksamwerden auf organisationaler Ebene unwahrscheinlich macht, - die organisationsweite Verankerung in Teileinheiten generierter Informations- und Wissensbestände ist insofern unsicher, als deren Übernahme meist dem Einzelnen obliegt. ▪ Personale Wissensentwicklung und die Auswahl von zu erwerbenden Wissensinhalten beruhen primär auf individueller Initiative und Entscheidung. ▪ Unterrichtsmaterialien werden nicht systematisch kollektiviert und unterrichtsbezogene Kooperation bildet die Ausnahme, dabei bildet die Abhängigkeit von freiwilliger Einzelinitiative für die Etablierung diesbezüglicher Maßnahmen eine zentrale Barriere. <p>→ Dominanz des individualisierten Umgangs mit Informationen und Wissen → Begrenztheit des Austauschs dokumentierter Informations- und Wissensbestände und der kooperativ/abgestimmt betriebenen Wissensarbeit</p>
<p>Beharrungstendenz tradierter Strukturen (Strukturdimension)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine berufsphasenunabhängige Lernbereitschaft ist nicht konstitutiver Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften. ▪ Autonomie- und Gleichheitsansprüche sowie die Sozialisation als Einzelarbeiter verhindern u.a. kooperativ betriebene Wissensarbeit sowie gegenseitige Unterrichtshospitationen. ▪ Wissensteilung erfolgt typischerweise erst auf Nachfrage, was Ausdruck der Reziprozitätsnorm ist, die es verbietet, Gleichgestellten unaufgefordert Wissen mitzuteilen. ▪ Kollektive, den eigenen unmittelbaren Arbeitsbereich (Fachunterricht) überschreitende Orientierungen im Umgang mit Informationen und Wissen sind nur gering ausgeprägt. ▪ Das (Nutzen-) Kalkül des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs prägt die kollegiumsinterne Informationsverarbeitung und ist maßgeblich dafür, ob auf in Teileinheiten generierte Informations- und Wissensbestände zurückgegriffen wird. <p>→ Wissen wird weniger unter Gesichtspunkten seiner permanenten Revisionsbedürftigkeit, sondern eher als ein einmal anzusammelndes und dann anzuwendendes Gut betrachtet. → Trial-and-error-Strategien sowie Suche und Nachfrage dominieren gegenüber Informations- und Wissensangeboten auf personaler und organisationaler Ebene. → Dominanz des individualisierten, vom (Fach-) Unterrichtsbezug bestimmten Umgangs</p>
<p>Probleme kollektiver Verständigung (Strukturdimension)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gelingender und als gewinnbringend empfundener Austausch erfolgt primär zwischen 2-3 Lehrkräften, die der gemeinsame Fachbezug und Sympathie (Freundschaft) verbinden. ▪ Qualität und Gelingenswahrscheinlichkeit des kollektiven Austauschs und der Abstimmung im Gremium Lehrerkonferenz gestalten sich typischerweise äußerst prekär. ▪ Verständigung über der Schulleitung zu vermittelnde Anliegen (Probleme, Vorschläge, Fragen) bleibt meist aus, weil Einigung schwerfällt und Individualinteressen überwiegen. ▪ Bei der Vermittlung von durch die Schulleitung getroffenen Entscheidungen entstehen Probleme des Nachvollziehens und Verstehens, die u.a. aus dem mangelnden Organisationsbezug und der Dominanz von Fach- und Unterrichtsperspektive im Kollegium resultieren. <p>→ Gelingende und gewinnbringende Informationsvermittlungs- und Wissensteilungsprozesse verlaufen primär entlang von Fächer-, Sympathie- und Generationengrenzen.</p>
<p>Mangel an Verbindlichkeit (Strukturdimension)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Übernahme und Fortsetzung von primär durch einzelne Lehrkräfte gepflegten Umweltkontakten sind nicht verbindlich geregelt. ▪ Es bestehen kollegiumsinterne Diskrepanzen hinsichtlich des Niveaus und der Aktualität des Wissensstandes, die u.a. im Fehlen verbindlicher Vorgaben für eine kontinuierlich zu betreibende personale Wissensentwicklung durch Fortbildung begründet liegen. ▪ Das Fehlen von Verbindlichkeit stellt eine zentrale Barriere für den verstärkten und einheitlichen Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) dar und bedingt u.a., dass potentielle Entlastungseffekte ausbleiben, weil Doppelspurigkeiten zwischen schulintern üblichen Gesprächs- und Papierformaten und IKT vorherrschen. ▪ Das Fehlen einer fachschafts-/kollegiumsweiten Verbindlichkeit hinsichtlich der systematischen Kollektivierung von Unterrichtsmaterialien ist ursächlich dafür, dass Kollektivierung von Einzelinitiativen abhängt und auf dieser Basis in der Breite des Kollegiums ausbleibt. ▪ Die Überführung von auf Schulentwicklungstagen oder Fachkonferenzen angestoßenen Reflexions- und Bilanzierungsaktivitäten in verbindliche Strukturen bleibt häufig aus, weshalb sie zu punktuellen Angelegenheiten verkommen. <p>→ Verbindlichkeiten, die für einen bewusst abgestimmten, systematischen, kollektiven und effektiven Umgang mit Wissen sorgen, bilden schulintern typischerweise die Ausnahme.</p>

Tab. 40: Manifestation der in der Strukturdimension angesiedelten Kernprobleme von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen

Der *Zeitmangel und die Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft* spiegeln sich im schultypischen Umgang mit Informationen und Wissen in sämtlichen Dimensionen wider: In der Ressourcendimension zeigte sich, dass Zeitmangel und Arbeitsbelastung ein zentrales Motiv für die Vernachlässigung von Fortbildung bilden und Zeitmangel zudem bedingt, dass in den Fällen, in denen eine Vermittlung extern erworbenen Fortbildungswissens an das (Fach-) Kollegium stattfindet, dies typischerweise nur in stark verkürzter mündlicher Berichtsform auf Konferenzen erfolgt und die kollektive praktische Erprobung/Anwendung des Wissens zumeist ausbleibt. Den Ergebnissen in der Struktur- und Prozessdimension zufolge bedingt Zeitmangel auch, dass Informationsvermittlung und Wissensteilung typischerweise zufällig, in den Pausen, im Vorbeigehen und zwischen zwei bis drei Kollegen praktiziert werden, was Restriktionen im Blick auf ihre Qualität, Intensität und Reichweite zur Folge hat. Die Befunde zur vertikalen und horizontalen Kommunikation zeigten, dass auch in schulinternen Gremien die Austauschqualität und -intensität zu einem großen Teil zeitmangelbedingten Restriktionen unterliegen. In der Prozessdimension erwies sich Zeitmangel als zentrale Barriere für gegenseitige Unterrichtshospitationen und für unterrichtsbezogene Kooperation. Es zeigte sich zudem, dass Zeitmangel die Diskrepanz zwischen potentiell vorhandener Bereitschaft und tatsächlich praktizierter Wissensteilung unter Lehrkräften mit bedingt. Zuletzt offenbarten die Befunde in der Reflexionsdimension zu Barrieren systematischer Reflexion und Bilanzierung, dass letztere als Ausgangs- und Endpunkt der Entwicklung und Einführung von Neuerungen gänzlich ausbleiben oder nur selten und eingeschränkt erfolgen, weil es schulintern aufgrund der sich verschärfenden Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft an der dazu erforderlichen Ruhe und Zeit mangelt.

Die nachstehende tabellarische Übersicht 41 illustriert, wie sich das in der Prozessdimension angesiedelte Kernproblem von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen niederschlägt:

Kernproblem von Schulentwicklung	Manifestation des Kernproblems im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen
<p>Zeitmangel und Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft (Prozessdimension)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitmangel und Arbeitsbelastung bilden ein zentrales Motiv für die Vernachlässigung von Fortbildung. ▪ Zeitmangel bedingt, dass individuell erworbenes Fortbildungswissen ggf. nur in stark verkürzter Form mündlich vermittelt wird und kollektive praktische Erprobung/Anwendung ausbleibt. ▪ Informationsvermittlung und Wissensteilung erfolgen typischerweise zufällig, im Vorbeigehen in den Pausen und bleiben zumeist auf 2-3 Kollegen beschränkt, was u.a. im Zeitmangel und der Arbeitsbelastung begründet liegt. ▪ Austauschqualität und -intensität erweisen sich in schulinternen Gremien oft als gering, was zu einem großen Teil auf zeitmangelbedingte Restriktionen zurückzuführen ist. ▪ Dass kooperativ betriebene unterrichtsbezogene Wissensarbeit sowie gegenseitige Unterrichtshospitationen ausbleiben bzw. die ggf. auf wenige Kollegen beschränkte Ausnahme bilden, liegt u.a. im Zeitmangel begründet. ▪ Zeitmangel bedingt die typischerweise anzutreffende Diskrepanz zwischen potentiell vorhandener Bereitschaft und tatsächlich praktizierter Wissensteilung. ▪ Reflexion und Bilanzierung als Ausgangs- und Endpunkt der Entwicklung und Einführung von Neuerungen bleiben gänzlich aus oder erfolgen nur selten und eingeschränkt, weil es schulintern an der dazu erforderlichen Ruhe und Zeit mangelt. <p>→ Zufälligkeit, geringe Intensität und Reichweite schulinterner Informationsvermittlungs- und Wissensteilungsprozesse.</p> <p>→ Mit Wissen wird eher zufällig und nebenher als bewusst und systematisch umgegangen.</p> <p>→ „Kurzatmigkeit“ und das Kalkül unmittelbarer Entlastungseffekte dominieren gegenüber Reflexivität, Systematik und der Orientierung an langfristig zu erwartenden Effekten /Erfolgen im Umgang mit Informationen und Wissen.</p>

Tab. 41: Manifestation des in der Prozessdimension angesiedelten Kernproblems von Schulentwicklung im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen

Den Gegenstand dieses Abschnitts der Ergebnisdiskussion bildeten die Betrachtung der identifizierten Kernprobleme von Schulentwicklung unter Gesichtspunkten ihrer primären Konzentration in zwei Systemdimensionen und die Erörterung von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Kernproblemen. Zudem konnte unter Rückgriff auf die Ergebnisse zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen gezeigt werden, dass und inwiefern sich die von den Akteuren als Kernprobleme von Schulentwicklung thematisierten Phänomene im schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen widerspiegeln.

7.7 Zusammenfassung

Die empirische Untersuchung verfolgte das Ziel, die bestehende Ordnung des Systems Schule unter Gesichtspunkten von typischerweise anzutreffenden Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen sowie von schulentwicklungsbezogenen Problemen zu erfassen, um auf diese Weise sowohl die Praxisrelevanz als auch die Praxisanschlussfähigkeit von Wissensmanagement in Schule und Schulentwicklung zu ermitteln. Zu diesem Zweck wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften (n=13) von vier Schulen (Gymnasien in Schleswig-Holstein) geführt. Bei der Auswertung der Interviews wurde eine interpretative Strategie für leitfadenorientierte Experteninterviews verfolgt, die darauf abzielte, im Vergleich der Interviews überindividuell-gemeinsame Wissensbestände herauszuarbei-

ten und so zu (schul-) kontextspezifischen Aussagen über Entwicklungsprobleme und über die Praxis des Umgangs mit Daten, Informationen und Wissen zu gelangen. Um die systematische Rückbindung der auf diese Weise gewonnenen Ergebnisse an die Erträge des theoretischen Teils der Arbeit zu gewährleisten, wurden die empirischen Befunde innerhalb des systemtheoretischen Schemas der Organisationsdimensionen, das im theoretischen Teil der Arbeit den konzeptionellen Rahmen für die Organisationsanalyse von Schule bildete, verortet.

An die Darlegung der Ergebnisse zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen in der jeweiligen Systemdimension schloss sich jeweils ihre Diskussion an. Im Rahmen der Diskussion wurden die empirischen Befunde auf dem Hintergrund der Erträge des theoretischen Teils der Arbeit erörtert und reflektiert, darüber hinaus wurden einige Gestaltungsvorschläge entwickelt. Neben schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen wurden acht Kernprobleme von Schulentwicklung ermittelt. Ihre Diskussion hatte insbesondere die Beantwortung der forschungsleitenden Frage zum Gegenstand, inwiefern die Kernprobleme den schulinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren. Dabei konnte gezeigt werden, dass sich die von den Akteuren als Kernprobleme von Schulentwicklung thematisierten Phänomene bereits in den Ergebnissen zum schultypischen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen zeigten und zwar in der Form schultypischer Aspekte, Einflussfaktoren und Barrieren in Bezug auf den bewussten, reflexiven, systematischen, kooperativen und organisationsintern abgestimmten Umgang mit Daten, Informationen und Wissen auf personaler und organisationaler Ebene. Grundlegende Einsichten, die sich aus den Untersuchungsergebnissen ergaben, sollen im Folgenden nochmals abschließend rekapituliert werden:

Aus den Ergebnissen in der *Grenzdimension*, die die Beziehung des Systems zu relevanten Umwelten repräsentiert, ergab sich das Charakteristikum einer starken Binnenorientierung im Umgang mit Daten, Informationen und Wissen: In der Austauschbeziehung zu Schülern und Eltern zeigte sich, dass Austausch hier primär (Einzel-) Schüler- und kaum Schulentwicklungsbezug hat und elternseitige Mitsprache typischerweise Gefahr läuft, von Lehrkräften als Unterstellung von Nicht-Wissen (im Sinne mangelnder Kompetenz und Qualifikation) erlebt und deshalb abgelehnt zu werden. Im interschulischen Austausch wurden gewinnbringende Wissensteilungsprozesse auf der Ebene von Schulleitungen, die sich auch der traditionell gering ausgeprägten Konkurrenz unter Schulen verdanken, verzeichnet. Institutionalisierte Austauschbeziehungen mit externen Partnern und zwischen Schulen auf der Ebene von Kollegien sind den Ergebnissen zufolge hingegen nicht etabliert. Die Ergebnisse zur kollegiumsinternen Rezeption und Verarbeitung schulbezogener Informationen von politisch-administrativer

Ebene verwiesen darauf, dass Informationen von dieser Ebene auf dem Hintergrund der Erfahrung von Unbeständigkeit, mangelnder Verständigung und geringer Halbwertszeit schulintern vielfach defensiv begegnet wird. Schulbezogene Informationen aus Wissenschaft und Forschung sind den Ergebnissen zufolge innerschulisch kaum präsent. Das schultypische Selektionskriterium der unmittelbaren Anwendbarkeit im Unterricht bedingt zudem, dass wissenschaftlichem Wissen ein nur geringer Nutzen für die Praxis konzidiert wird. Zudem zeigte sich, dass Indifferenz, Skepsis, Vorbehalte und eine primär individuelle Verarbeitung den schulinternen Umgang mit aus Fremdbeobachtung resultierenden schülerleistungs- und schulbezogenen Daten prägen. Die vielfach indifferente bis ablehnende Haltung gegenüber standardisierter Beobachtung liegt den Ergebnissen zufolge zum einen im Anspruch auf Unvergleichbarkeit und zum anderen darin begründet, dass sie häufig mit Kontrolle assoziiert und weniger als informative Unterstützung der eigenen Praxis denn als Störung des Arbeitsvollzugs erlebt wird. Die Dominanz der Binnenorientierung konnte zum einen mit der aus der Organisationsanalyse von Schule resultierenden Einsicht, dass (leistungsbezogene) Rückmeldungen dem System in seiner tradierten Form fremd sind und ihre konstruktive Verarbeitung deshalb erst gelernt werden muss, erklärt werden. Zum anderen verwiesen die in der Grenzdimension angesiedelten Kernprobleme von Schulentwicklung auf drei zentrale Faktoren im Umweltbezug des Systems, nämlich den Faktor Vertrauen, den Faktor Kontinuität und das Verhältnis von (Außen-) Anforderungen und Ressourcenzufuhr. Insbesondere der Mangel an extern entgegengebrachtem Vertrauen, der schulintern sowohl auf gesellschaftlicher Ebene bzw. in der Öffentlichkeit als auch auf elterlicher und politisch-administrativer Ebene verzeichnet wird, trägt zu einer Dominanz der Binnenorientierung bei.

In der *Ressourcendimension*, die die organisationsspezifischen Kernkompetenzen, die durch die Organisationsmitglieder zu erwerben und fortzuentwickeln sind, repräsentiert, ergaben sich aus den Ergebnissen zum Umgang mit dem Einstieg und dem Abgang von Mitgliedern sowie mit personaler Wissensentwicklung durch Fortbildung folgende Einsichten: Beim Einstieg wird relevantes Wissen von Neulingen typischerweise über trial-and-error-Strategien sowie aktive Suche und Nachfrage erschlossen, weil es an organisationsseitigen Orientierungsangeboten und einer systematischen Einführung mangelt. Personale Wissensentwicklung durch Fortbildung beruht auf Freiwilligkeit und vollzieht sich zumeist weder interkolligial noch auf die Organisationsziele abgestimmt. Zudem zeigte sich, dass es schulintern offenbar keine Tradition gibt, individuelle Wissensbestände zu kollektivieren und sie beim Austritt als Vermächtnis in der Organisation zu hinterlassen. So ist das Wirksamwerden individuell erworbenen Fortbildungswissens auf organisationaler Ebene eher unwahrscheinlich, weil

seine Vermittlung typischerweise der Initiative des Einzelnen überlassen bleibt und die Übernahme der Multiplikatorenfunktion für das (Fach-) Kollegium kein Obligatorium darstellt. Systematische Bemühungen, das berufliche Erfahrungswissen abgehender Lehrkräfte zu sichern, existieren den Ergebnissen zufolge nicht, was auch darauf zurückgeführt werden konnte, dass ein Bewusstsein für den Wert des beruflichen Erfahrungswissens von (älteren) Lehrkräften insbesondere auf Leitungsebene kaum ausgeprägt ist. Insgesamt ergab sich auf Grundlage der Befunde das Bild, dass Prozesse der Überführung von personalem in organisationales Wissen und umgekehrt typischerweise nicht systematisch betrieben werden, sondern gegebenenfalls primär auf individuellen Einzelinitiativen basieren.

Die Ergebnisse in der *Strukturdimension*, die die organisationsspezifischen Rollen, Regeln und Verantwortlichkeiten und damit die vertikalen und horizontalen Kommunikationsstrukturen verkörpert, zeigte sich, dass vertikale und horizontale Informationsvermittlung und Wissensteilung typischerweise informell, zwischen Tür und Angel (in den Pausen), im Lehrerzimmer und in Konstellationen von zwei bis drei (Fach-) Kollegen erfolgen, was notwendigerweise Restriktionen hinsichtlich der Qualität, Intensität und Reichweite des Austauschs zur Folge hat. Zudem bedingt Informalität als zentrales Charakteristikum schulinterner Kommunikation mangelnde Informations- und Wissenstransparenz. Dabei zeigte sich, dass die Dominanz des Informalen zum einen darin begründet liegt, dass in Einzelkontakten praktizierter informeller Austausch präferiert wird, weil er als persönlicher empfunden wird und Raum für Themen bietet, die im Rahmen des kollektiven Austauschs in formalen Gremien aufgrund der Gedrängtheit der Tagesordnungspunkte kaum behandelt werden können. Zum anderen dominiert informeller Austausch auch deshalb, weil man vielfach auf ihn angewiesen ist, um im Bilde zu sein. So zeigte sich beispielsweise, dass schulintern typischerweise keine arbeitsgruppenübergreifenden Standards für die Dokumentation und Ablage von schulentwicklungsbezogenen Informations- und Wissensbeständen existieren, weshalb diese für nicht Beteiligte vielfach nur über die direkte Ansprache von Verantwortlichen im informellen Raum zugänglich sind. Gleiches gilt für die Zugänglichkeit von Prozesserfahrungen, denn eine Involvierung des Kollegiums in Prozesse der von Arbeitsgruppen betriebenen Schulentwicklungsinitiativen bleibt in der Regel aus. Für schulinterne Relevanzkontexte im Umgang mit Informationen und Wissen erwiesen sich die Dominanz der Fach- und Unterrichtsperspektive und ein (Nutzen-) Kalkül des unmittelbaren Fach- und Unterrichtsbezugs als typisch. Diese zeigten sich in der kollegiumsinternen Verarbeitung von durch die Schulleitung vermittelten Neurungen, in der Präferenz von Fachkonferenzen gegenüber heterogen zusammengesetzten Gremien, welche typischerweise durch Verständigungsprobleme und geringe Austauschqualität

gekennzeichnet sind und zudem in der Aufnahmebereitschaft gegenüber Schulentwicklungsinitiativen und beim Rückgriff auf schulentwicklungsbezogene Informations- und Wissensbestände. Insbesondere tradierte Systemstrukturen wie der sich aus den Eigentümlichkeiten des Kerngeschäfts ergebende Primat individueller Verantwortung, die berufsrollentypischen Individualitäts-, Autonomie- und Gleichheitsansprüche sowie die Auffassung, dass sich die Aufgabe von Lehrkräften im Unterrichten des eigenen Faches erschöpft, erwiesen sich dabei für viele der identifizierten Charakteristika des Umgangs mit Informationen und Wissen als erklärungsmächtig. Auf diese Strukturen konnte unter anderem zurückgeführt werden, dass der individualisierte, vom (Fach-) Unterrichtsbezug bestimmte Umgang mit Informationen und Wissen dominiert und gelingende und als gewinnbringend empfundene Informationsvermittlungs- und Wissensteilungsprozesse primär entlang von Fächer-, Sympathie- und Generationengrenzen verlaufen.

In der *Prozessdimension*, die die Arbeitsprozesse zur Generierung der organisationsspezifischen Leistungen, im Falle der Schule also vor allem die Unterrichtsprozesse repräsentiert, ergab sich auf Grundlage der Ergebnisse folgendes Bild: Unterrichtsbezogene Wissensarbeit erfolgt, wie der Unterricht selbst, zum Großteil in Einzelarbeit, der Austausch von Unterrichtsmaterialien erfolgt typischerweise unsystematisch, eher zufällig und auf Eigeninitiative unter einzelnen Fachkollegen und gegenseitige Unterrichtseinblicke sind nicht etabliert. Demnach wird der Umgang mit Informationen und Wissen eher individualisiert und zufällig als kollektiv und systematisch betrieben. Des Weiteren verwiesen die Ergebnisse auf einen Aspekt kollegialer Austauschkultur, der für den schultypischen Umgang mit Informationen und Wissen prägend ist: Es zeigte sich, dass der Kontakt innerhalb des Kollegiums weniger sachlich orientiert als emotional bestimmt ist. Denn für die Auswahl von Ansprechpartnern für unterrichtsbezogene Fragen, den Austausch von Unterrichtsmaterialien und unterrichtsbezogene Kooperation ist den Ergebnissen zufolge maßgeblich, dass diese auf Freundschaft bzw. auf engeren persönlichen Kontakten unter einzelnen Lehrkräften beruhen. Hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften zeigte sich, dass eine berufsphasenunabhängige Lernbereitschaft nicht konstitutiver Bestandteil der Berufsauffassung von Lehrkräften zu sein scheint. Denn auf Grundlage der Befunde nimmt unterrichtsbezogener Austausch mit zunehmender Berufserfahrung ab und viele der ermittelten Barrieren unterrichtsbezogener Kooperation und gegenseitiger Unterrichtshospitation kommen insbesondere in späteren berufsbiografischen Phasen zum Tragen. Während sich in den Kooperations- und Hospitationsbarrieren insbesondere die berufliche Sozialisation als Einzelarbeiter sowie berufsrollentypische Normen der Autonomie- und Gleichheit widerspiegeln, verwies der Befund, dass

Wissensteilungsbereitschaft typischerweise erst auf aktive Nachfrage hin aktiviert wird, auf die Norm der Reziprozität, der zufolge es sich verbietet, Gleichgestellten unaufgefordert Wissen, Einsichten und Fähigkeiten mitzuteilen.

Zuletzt ergab sich in der *Reflexionsdimension*, die die Ziele und Prioritäten der Organisation verkörpert und in der diejenigen Befunde verortet wurden, die sich auf die Reflexion und Bilanzierung des Schulbetriebs zu Zwecken der Überprüfung erfolgter sowie der Initiierung neuer Entwicklungen beziehen, folgendes Bild: Es zeigte sich, dass Initiativen der Reflexion und Bilanzierung, die der Schule dazu dienen, neues Wissen über sich selbst, über vorhandenes Wissen und Wissensbedarfe zu generieren, schulintern typischerweise rar sind. Hierzu erforderliche Möglichkeiten der Distanzierung vom Alltagsgeschäft gelten als kaum vorhanden und werden selten wahrgenommen. Das Schulprogramm als Medium der Reflexion und Evaluationsverfahren als professionelle Reflexionsfolie bilden den Ergebnissen zufolge schulintern keine etablierten Optionen der systematischen Reflexion und Bilanzierung. Im Alltag wahrgenommene Reflexionsoptionen wie einzeln eingeholte Feedbacks und kollegiale Pausengespräche sind typischerweise zeitlich auf wenige Minuten, sachlich auf schüler- oder unterrichtsbezogene Einzelerfahrungen und sozial auf zwei bis drei Mitglieder begrenzt. Insgesamt verwiesen die Befunde darauf, dass ein reaktiver, an der Bewältigung von Alltagsanforderungen orientierter Umgang mit Informationen und Wissen deutlich gegenüber reflexiven Umgangsweisen, die an langfristigen, dem einzelnen Arbeitsbereich (Fachunterricht) übergeordneten Orientierungen ausgerichtet sind, dominiert.

Nimmt man die leitende systemtheoretische Prämisse ernst, dass jegliche Veränderungsinitiative die bestehende Ordnung des Systems nicht nur in Rechnung zu stellen, sondern auch mit der Verteidigung dieser Ordnung zu rechnen hat, so kann auf Basis der Befunde zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen sowie zu Kernproblemen von Schulentwicklung davon ausgegangen werden, dass sich die Einführung eines auf Schulentwicklung bezogenen Wissensmanagements im schulischen Kontext als ein äußerst anspruchsvolles und vermutlich widerstandsbehaftetes Unterfangen darstellt. Denn wenngleich die empirischen Ergebnisse die im theoretischen Teil der Arbeit behauptete Praxisrelevanz von Wissensmanagement aufgrund des vielfach veränderungswürdig erscheinenden Umgangs mit Daten, Informationen und Wissen untermauern, deuten die den Umgang prägenden Charakteristika der Organisation und ihre Entwicklungsprobleme darauf hin, dass schnelle Erfolge hier kaum zu erzielen sind. Auf der anderen Seite scheinen schnelle Erfolge geradezu eine konstitutive Bedingung dafür zu sein, dass man sich schulintern auf Veränderungen einlässt. Denn der chronische Zeitmangel und die Arbeitsbelastung im Alltagsgeschäft, die sich im Umgang

mit Daten, Informationen und Wissen niederschlagen und ein zentrales Kernproblem von Schulentwicklung darstellen, bedingen, dass alles, was nicht unmittelbar entlastet oder direkte Effekte für das Kerngeschäft Unterricht verspricht, tendenziell mit Ablehnung zu rechnen hat. Die Logik des Systems ist durch den Fokus auf das Kerngeschäft Unterricht bestimmt. Alles, was neben ihm anfällt, wird weniger als integraler Bestandteil, denn als etwas Zusätzliches, das neben der eigentlichen Aufgabe anfällt, wahrgenommen. Dieser Logik folgend speist sich die Legitimität von Veränderungen daraus, dass aus ihnen ein unmittelbarer Nutzen für den Unterricht resultiert. Wenngleich man dieses utilitaristische Verhalten kritisieren mag, so hat man es in jedem Fall in Rechnung zu stellen. Für Bemühungen, die auf die Effektivierung und Entlastung von Schulentwicklung durch Wissensmanagement abzielen, bedeutet dies, dass sich ihre innerschulische Anschlussfähigkeit zunächst vor allem daran bemessen wird, ob sie als Unterstützung oder Beeinträchtigung des Unterrichts wahrgenommen werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie zunächst als beeinträchtigend erlebt werden, ist insofern hoch, als der sorgsame, reflexive, kooperativ betriebene und intersystemisch abgestimmte Umgang mit Wissen zunächst Zeitinvestitionen erfordern würde, zumal positive Erfahrungen mit Abstimmung und Kooperation auf Grundlage der Befunde schulintern nur in einem begrenzten Umfang vorhanden sind. Die Ergebnisse geben jedoch auch Hinweise auf Einheiten in der Schule, innerhalb derer und von denen ausgehend Wissensmanagement etabliert werden könnte: Fachschaften könnten insofern potentielle Keimzellen gelingenden Wissensmanagements sein, als sich zeigte, dass hier gelingende Verständigung und gewinnbringende kollektive Austauschprozesse stattfinden. Zudem fokussiert die Arbeit in Fachschaften das Kerngeschäft Unterricht, weshalb ein zunächst auf dieser Ebene ansetzendes Wissensmanagement der oben skizzierten Logik des Systems wohl am ehesten gerecht werden würde.

8 Schlussbetrachtung

Am Anfang dieser Arbeit standen zwei Beobachtungen: Auf der einen Seite wurde konstatiert, dass sich die Schule angesichts des gesellschaftlichen Wandels mit erhöhten Entwicklungsanforderungen konfrontiert sieht. Auf der anderen Seite wurde bemerkt, dass dem schulischen Sozialsystem eine „Lernunwilligkeit“ (Oelkers 1995: 10) attestiert wird, die sich in einer erstaunlichen Resistenz gegenüber externen Veränderungsambitionen in Gestalt zentral oktroyierter Reformen manifestiert. Als ein Ansatz, der sich in diesem Spannungsfeld zwischen Veränderungsnotwendigkeit und Lernresistenz bewegt und aus der Einsicht in begrenzte Wirksamkeit einseitiger Außensteuerung erwachsen ist, wurde der Schulentwicklungsansatz angeführt. Dieser setzt nicht am Gesamtsystem, sondern primär an der Einzelorganisation an und ersucht diese in Richtung verbesserter Lern- und Problemlösefähigkeit von innen heraus zu entwickeln. Im Blick auf die an Schule adressierten Veränderungsanforderungen und deren organisationsinterner Bewältigung im Rahmen von Schulentwicklung wurden ein Phänomen und der bewusste und systematische Umgang mit diesem Phänomen als besonders bedeutsam herausgestellt. Dieses Phänomen ist Wissen. Damit geriet neben dem bereits etablierten Schulentwicklungsansatz ein weiterer, aus schulfremden Organisationskontexten hervorgegangener Ansatz, das Wissensmanagement, in den Blick.

Das erklärte Ziel dieser Arbeit bestand nun darin, den bestehenden Ansatz, Schulentwicklung, mit dem genuin ‚schulfremden‘ und insofern neuen Ansatz, Wissensmanagement, zu verknüpfen. Die Verknüpfung des geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozesses in der Organisation mit dem bewussten und systematischen Umgang mit der Ressource Wissen orientierte sich dabei an zwei Fragen, der Frage nach möglichen Ansatzpunkten von Wissensmanagement im Rahmen konkreter Schulentwicklungsinitiativen und der Frage nach wesentlichen Funktionen, die Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklung erfüllen kann. Als leitende theoretische Perspektive, auf deren Hintergrund Wissensmanagement auf Schulentwicklung bezogen wurde, fungierte die soziologische Systemtheorie. Sie wurde zum einen gewählt, weil sich der für den Schulentwicklungsansatz charakteristische Paradigmenwechsel von der Perspektive zentralistischer Schulplanung zur Fokussierung der Ebene der Einzelorganisation als Einheit der (Selbst-) Gestaltung hinsichtlich seiner theoretischen Fundierung insbesondere der Systemtheorie respektive ihrer Erklärungskraft im Blick auf den Eigensinn und die Eigendynamik sozialer Systeme verdankt. Zum anderen lag der Entscheid für die Systemtheorie darin begründet, dass die systemtheoretische Denkweise für sämtliche Bereiche sozialwissenschaftlicher Forschung einen einheitlichen Forschungsansatz bereit zu stellen

vermag, „(...) welcher auf der Einheitlichkeit der grundlegenden Systemprobleme aufbaut, unterschiedliche Interpretationen und Wahrheitsansprüche aber durchaus zulässt“ (Willke 2006: 2). Vor diesem Hintergrund erschien die Systemtheorie prädestiniert, der Diversität der disziplinären Bezüge und theoretischen Grundlagen, die die Themenfelder Wissensmanagement und Schulentwicklung kennzeichnen, adäquat zu begegnen und als Klammer für die Zusammenführung von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Disziplinen zu fungieren. Aus der Einnahme der systemischen Perspektive speiste sich auch eine grundlegende Prämisse, die für die Gesamtarbeit leitend war und der durch das Vorgehen in der Bearbeitung der fokussierten Themenstellungen Rechnung getragen wurde. Diese Prämisse lautet, dass der Ausgangspunkt jeglicher Veränderungsinitiative die Ermittlung tradierter bzw. bestehender Systemstrukturen und -prozesse sein sollte, denn: „(...) die Art wie ein System sich ändert, ist mit der Verteidigung der bestehenden Ordnung verbunden“ (Luhmann 1995: 148). Aus dieser Prämisse ergab sich zum einen, dass im theoretischen Teil der Arbeit der Betrachtung der Veränderungsansätze, Schulentwicklung und Wissensmanagement, die Analyse der tradierten Ordnung der Organisation Schule vorgeschaltet wurde. Auf dem Hintergrund der Erträge der Organisationsanalyse konnten so bei der Betrachtung des Schulentwicklungsansatzes und seiner Zusammenführung mit Wissensmanagement nicht nur Veränderungserfordernisse begründet, sondern auch etwaige Grenzen und Probleme der mit Schulentwicklung und Wissensmanagement angestrebten Veränderungen auf dem Hintergrund der tradierten Ordnung des Systems aufgezeigt werden. Zum anderen wurde der leitenden systemtheoretischen Prämisse durch die empirische Untersuchung Rechnung getragen. Letztere hatte die Analyse der bestehenden Ordnung der Organisation Schule unter dem Gesichtspunkt von typischerweise anzutreffenden, etablierten Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen zum Gegenstand. Die empirische Exploration zielte also darauf ab, die schulinternen Voraussetzungen und Probleme, auf die Wissensmanagement als Veränderungsansatz in der Praxis trifft, zu erfassen, um so zu Aussagen hinsichtlich der Praxisrelevanz und -anschlussfähigkeit von Wissensmanagement zu gelangen. Zudem wurden Kernprobleme von Schulentwicklung identifiziert und ermittelt, inwiefern diese den schulinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren.

Bilanziert man die im Rahmen dieses Vorhabens zur Integration von Wissensmanagement in den Schulentwicklungsansatz vorgenommenen Schritte im Hinblick auf die Frage, was diese Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen auszeichnet und was sie leisten konnte, so lassen sich folgende Aspekte benennen:

Auf der Ebene der *Darstellung und Analyse* der getrennten oder nicht notwendigerweise zusammenhängenden Themenkomplexe Systemtheorie, Organisationsanalyse, Schulentwicklung und Wissensmanagement zeichnet sich die Arbeit durch eine Systematik im Aufbau aus, die es zum einen ermöglicht, die einzelnen Theorien und Ansätze in ihrer jeweiligen Geschlossenheit nachzuvollziehen. Zum anderen wird mit dem Schema der Organisationsdimensionen ein systemtheoretischer Analyserahmen gesetzt, der die einzelnen Themenkomplexe miteinander verknüpft und aufeinander bezieht. Dieser Analyserahmen wurde im ersten Kapitel eingeführt, im zweiten Kapitel der Organisationsanalyse von Schule zugrunde gelegt und im dritten Kapitel zur Verortung von Schulentwicklungsinitiativen eingesetzt, um im fünften Kapitel Wissensmanagement systematisch auf die innerhalb der Organisationsdimensionen von Schule angesiedelten Schulentwicklungsinitiativen beziehen zu können und so konkrete Ansatzpunkte von Wissensmanagement abzuleiten. Zuletzt basierte auch die Rückbindung der empirischen Befunde an die Erträge der theoriegeleiteten Verknüpfung von Wissensmanagement und Schulentwicklung auf ihrer Verortung innerhalb des Schemas der Organisationsdimensionen.

In Bezug auf die *Praxisebene* leistet diese Arbeit einen Beitrag zu einem kontextspezifischen Zuschnitt des genuin auf Organisationen der Wirtschaft bezogenen Wissensmanagements. So wurden aus der literaturbasierten, theoretischen Analyse fünfzehn konkrete Ansatzpunkte von Wissensmanagement in der Schulentwicklung – unterfüttert durch mögliche Methoden und Maßnahmen zur Umsetzung – herausgearbeitet. Darüber hinaus wurden ausgehend von den empirischen Befunden zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen weitere, auf die konkreten, in der schulischen Alltagspraxis vorgefundenen Wissensprobleme bezogene Gestaltungsoptionen generiert. Die Auseinandersetzung mit der Thematik hat jedoch nicht dazu geführt, dass eine Sammlung von Patentrezepten angelegt oder ein umfangreiches Konzept zur unmittelbaren Umsetzung in der schulischen Praxis entwickelt werden konnte. Die ‚Verschreibung‘ von Rezepten zum adäquaten Umgang mit Wissen widerspricht allerdings auch der im Rahmen dieser Arbeit eingenommenen Position im Blick auf Standardlösungen für Wissensprobleme in Organisationen. Vielmehr sollten wissensbezogene Interventionen daran ansetzen, was in der jeweiligen Organisation wirklich als veränderungswürdig akzeptiert wird. Der im Rahmen der empirischen Untersuchung eingesetzte Interviewleitfaden könnte als Grundlage für die Entwicklung eines diagnostischen Instruments zur Ermittlung von schulinternen Wissensproblemen fungieren.

Im Blick auf die Ebene der *kritischen Distanz* liegt eine Leistung dieser Arbeit darin, dass sie sich nicht ‚blindlings‘ in die Veränderungssemantik von Schulentwicklung und Wissensma-

nagement hat einspannen lassen, sondern auf dem Hintergrund der Organisationsanalyse und den empirisch ermittelten, etablierten Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen immer wieder auch eine skeptische und auf die Grenzen der unmittelbaren Anschlussfähigkeit von Veränderungen verweisende Haltung eingenommen hat.

Ob dieses Hin-und-Her-Schwingen zwischen dem Aufzeigen der Vorzüge von Veränderungen und dem Verweis auf diesbezügliche Grenzen, die durch die analysierten Charakteristika des Bestehenden gesetzt sind, in der Gesamtbilanz dazu führt, Wissensmanagement als utopisch und inadäquat für Schule zu erachten oder einen im Sinne des Wissensmanagements veränderten Umgang mit Wissen in der Organisation Schule für möglich und gewinnbringend zu halten, lässt sich weder eindeutig noch allgemeingültig beantworten, sondern bleibt letztlich dem Urteil des jeweiligen Lesers überlassen. Die Autorin selbst sieht große Vorzüge darin, eine wissensorientierte Perspektive auf Schule und ihre Entwicklung zu entfalten. Dass Wissensmanagement spezifische Probleme von Schulentwicklung lösen kann, zeigen die vier im Rahmen dieser Arbeit identifizierten wesentlichen Funktionen von Wissensmanagement, die Sensibilisierungs-, die Dokumentations-, die Entlastungs- und die Reflexionsfunktion auf. Gleichzeitig kommt die Autorin auf dem Hintergrund der gewonnenen Einsichten zu dem Schluss, dass Wissensmanagement in der Schule zunächst äußerst niedrigschwellig ansetzen und im Anspruch auf umfängliche Veränderungen bescheiden gehalten werden sollte. Wissensbezogene Interventionen sollten in Problemen, die in der jeweiligen Schule auch als solche gesehen und anerkannt werden, ihre Entsprechung finden.

„Alles Wissen und alle Vermehrung unseres Wissens endet nicht mit einem Schlusspunkt, sondern mit einem Fragezeichen“ (Hermann Hesse).

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). *Das ‚Autonomie Paritätsmuster‘ als Innovationsbarriere?* In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195-222). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Rolff, H.-G. (2000). Theorie und Forschung in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (4), 4-8.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9 (4), 28-36.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 220-233). Göttingen: Hogrefe.
- Apel, H. J. (1991). *Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991)*. München: PimS-Verlag.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum* (3. Aufl.). New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. (1994). Autorisiertes Wissen als Schnittpunkt bildungs- und gesellschaftspolitischer Strategien. *Widersprüche*, 14 (51), 9-28.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Arnold, E., Bastian, J., Combe, A., Reh, S. & Schelle, C. (2000). *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Arnold, E., Bastian, J. & Reh, S. (2000). Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit. Erfahrungen bei der Einführung eines Instruments der Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 92 (3), 414-429.
- Augustin, S. (2000). Der Stellenwert des Wissensmanagements im Unternehmen. In H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), *Informationszuwachs-Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements* (S. 159-168). München: Oldenbourg Verlag.
- Aurin, K. (1989). Das Interesse an der guten Schule. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (S. 9-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baecker, D. (2005). Einleitung. In ders. (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Systemtheorie* (S. 9-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baecker, D. (2004). *Welchen Unterschied macht das Management?* [On-line], 25 Seiten. Verfügbar unter: <http://www.dirkbaecker.com/Management.pdf> [25.03.2011].

- Baecker, D. (2002). *Wozu Systeme?* Berlin: Kadmos.
- Baecker, D. (Hrsg.). (1999). *Organisation als System: Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baecker, D. (1998). Zum Problem des Wissens in Organisationen. *OrganisationsEntwicklung*, 17 (3), 4-21.
- Baecker, D. (1996). Wenn es im System rauscht. *gdi impuls* 7 (1), 65-74.
- Bank, V. (2004). *Von der Organisationsentwicklung zum systemischen Change Management: der Umgang mit Innovationen als didaktisches Problem der Führung in sozialen Systemen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bastian, J. & Combe, A. (2007). Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Klärungen – Perspektiven der Schulentwicklung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 235-248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bateson, G. (1982). *Geist und Natur: eine notwendige Einheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baumert, J. (1980): Aspekte der Schulorganisation und der Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Projektgruppe Bildungsbericht): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1* (S. 589-737). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Baumert, J. & Leschinsky, A. (1986). *Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern: Ergebnisse einer Schulleiterbefragung* (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung No. 13). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beck, K. & Kell, A. (1990). Symposium 4. Bilanz der Bildungsforschung. In D. Benner, V. Lenhart & H.-U. Otto (Hrsg.), *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld* (149-168). Weinheim: Beltz.
- Becker, H. (1956). *Kulturpolitik und Schule: Probleme der verwalteten Welt*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Becker, H. & Langosch, I (2002). *Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Beetz, S. (1997). *Hoffnungsträger „Autonome Schule“: Zur Struktur der pädagogischen Wünschdebatten um die Befreiung der Bildungsinstitutionen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Behrmann, D. (2004). Transfer von Wissen und Information in Organisationsentwicklungsprojekten. In B. Dewe, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.), *REPORT, 27 (1). Dokumentation der Jahrestagung 2003 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung* (S. 203-209). Darmstadt: HLuHB.
- Bell, D. (1973). *The coming of post industrial society: a venture in social forecasting*. New York, NY: Basic Books.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.

- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, Th. (2008). Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“: *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 149-174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. & Holtappels, H.G. (Hrsg.). (2007). *Schulische Steuergruppen und Change Management*. Weinheim: Juventa.
- Berman, P. & McLaughlin, M. (1977). *Federal Progras Supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. Washington, D.C.: US Office of Ecuations, Dpt. Of Health, Education and Welfare.
- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenze der Erziehung* (1925). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertalanffy, L. v. (1972). *Systemtheorie*. Berlin: Colloquium Verlag.
- Bertalanffy, L. v. (1970). *...aber vom Menschen wissen wir nichts* (H.-J. Flechtner, Übers.). Düsseldorf: Econ Verlag GmbH. (Originalarbeit erschienen 1967: *Robots, Men and Mind*)
- Bertalanffy, L. v. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. New York, NY: Braziller.
- Bertalanffy, L. v. (1951). Zu einer allgemeinen Systemlehre. *Biologia Generalis*, 19 (1), 114-129.
- Besio, C. & Pronzini, A. (2010). Inside Organizations and Out. Methodological Tenets for Empirical Research Inspired by Systems Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 11 (3), Art. 16, 43 Abs. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1539/3044> [13.20.2010].
- Bettoni, M. Clases, C. & Wehner, T. (2004). Communities of Practice im Wissensmanagement: Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. In G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 318-325). Göttingen: Hogrefe.
- Biewer, W. (1993). *Steuerung und Kontrolle öffentlicher Schulen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bildungskommission NRW (Hrsg.). (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Blutner, D. (2004). Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 142-158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.). (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 7-29). Opladen: Leske + Budrich.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.) (S. 33-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 8* (4), 63-82.
- Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement: The intellectual and policy context. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Hrsg.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (S. 1-20). London: Routledge.
- Bois-Reymond, M. du (2004). Schule – eine wissenschaftliche Polemik. In dies., *Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa* (S. 125-140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2009). Der Beitrag der Einzelschule zur Verbesserung der Schülerleistungen. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sachs (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 563-566). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boomgaarden, H. (2006). Innerschulische Datennutzung. *Journal für Schulentwicklung, 10* (4), 29-35.
- Boos, F., Exner, A., Heitger, B. (2000). Soziale Netzwerke sind anders. *Journal für Schulentwicklung, 4* (3), 14-19.
- Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation – Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? *sowi-onlinejournal* [On-line Journal], 10 Seiten. Verfügbar unter: <http://www.jsse.org/2000/2000-0/pdf/bormann.pdf> [21.09.2010].
- Bormann, P. (2003). *Zum Theoriestatus der Systemtheorie* [On-line], 10 Seiten. Verfügbar unter: http://www.fen.ch/texte/gast_bormann_theoriestatus.pdf [27.03.2011].
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Braun, K.-H., Hoffmann, C., Hofmann, H.-G., Krüger, H.-H. & Olbertz, J.-H. (Hrsg.). (1998). *Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Breiter, A., Welling, S., Stolpmann, B. E. (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM, Bd. 64). Berlin: Vistas.
- Brenner, P. J. (2006). *Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Broadhead, P. (2001). Curriculum Change in Norway: thematic approaches, active learning and pupil cooperation – from curriculum design to classroom implementation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45* (1), 19-36.
- Brönnner, A. (2003). *Transfer didaktischer Innovationen in die Berufsbildungspraxis. Eine wirtschaftspädagogische Studie unter Berücksichtigung der Theorien des Wissensmanagements*. Paderborn: Eusl.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brown, A. I. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Hrsg.), *Advances in Instructional Psychology* (Bd. 2, S. 77–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brüsemeister, T. (2006). Das Erziehungssystem zwischen Code und regionaler Differenzierung – Vergleiche mit dem Wirtschaftssystem. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems* (S. 192-207). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, T. (2005). „Wo Interaktion ist, soll Organisation werden“ – Zur Einführung von Qualitätsmanagement in Schulen. In W. Jäger & U. Schimank (Hrsg.), *Organisationsgesellschaft: Facetten und Perspektiven* (S. 313-343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, T. (2004). Neue Governance und Wissensmanagement: Elemente zur Überführung der schulischen Profession in Organisation. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 191-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, T. (2003). Organisationsentwicklung: Kommentar. In T. Brüsemeister & K. D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 225- 232). Bielefeld: transcript Verlag.

Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (Hrsg.). (2003). *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: transcript Verlag.

Brüsemeister, T. & Newiadomsky, M. (2008). Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur? In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“: *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 73-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buckley, W. (1998). *Society – A Complex Adaptive System: Essays in Social Theory* (International Studies in Global Change). New York, NY: Gordon and Breach Publishers.

Buckley, W. (1968). *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist: A Sourcebook*. Chicago: Aldine Pub. Co.

Buckley, W. (1967). *Sociology and Modern Systems Theory*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Büchel, B. & Probst, G. J. B. (2000). *From Organizational Learning to Knowledge Management* [On-line], 12 Seiten. Verfügbar unter: http://www.hec.unige.ch/recherches_publications/cahiers/2000/2000.11.pdf [10.06.2010].

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine und Methoden*. Weinheim: Beltz

Buhse, H. (2006). *Innovations-Management in turbulenten Zeiten. Zur Analyse von Schulentwicklung und von weiterführenden Perspektiven aus system- und organisationstheoretischer Sicht* (Europäische Hochschulschriften; Reihe XI Pädagogik). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Buschor, E. (2003). Schulen in erweiterter Verantwortung – die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 232-240). Bielefeld: transcript Verlag.

Capurro, R. (1998). Wissensmanagement in Theorie und Praxis. *Bibliothek: Forschung und Praxis*, 22 (3), 346-355.

Coenen, H. G. (2002). *Analogie und Metapher: Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*. Berlin: De Gruyter.

Coleman, J. S., Campell, E. Q., Hobson, C. J., Mc Partland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (Hrsg.). (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics.

- Collinson, V. & Cook, T. F. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 312-332.
- Combe, A. (1999). Belastung, Entlastung und Professionalisierung von LehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen. In A. Combe, W. Helsper & B. Stelmyszk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung I* (S. 111-137). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Combe, A., Helsper, W. & Stelmyszk, B. (Hrsg.). (1999). *Forum Qualitative Schulforschung I*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Creemers, B. P. M. (1996). The goals of school effectiveness and school improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Hrsg.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (S. 21-35). London: Routledge.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Cyert, R. & March, G. J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Czerwanski, A. (2000). Wie wachsen Netzwerke? Erfahrungen aus einem überregionalen Schul-Netzwerk. *Journal für Schulentwicklung*, 3 (4), 37-43.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung* (J. Pöhlandt, Übers.). Neuwied: Luchterhand. (Originalarbeit erschienen 1998: School development)
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch* (3. Aufl.). Nordrhein-Westfalen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Davenport, T. (1995, September). Some Principles of Knowledge Management. *Business and Strategy*, 34-41.
- Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge. How Organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Derboven, W., Dick, M. & Wehner, T. (2003). Zirkel als Räume zur Schaffung, Aneignung und Diffusion von Wissen. In M. Dick & Th. Wehner (Hrsg.), *Wissensmanagement, Sonderheft Wirtschaftspsychologie* 5 (3), 72-78.
- Deutsches PISA-Konsortium – Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 70-91). Opladen: Leske + Budrich.

- Dick, M. (2005). Organisationales Lernen. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 299-307). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dick, M. & Wehner, T. (2005). Wissensmanagement. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 454-462). Bielefeld: Bertelsmann.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule: Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Diehl, T., Krüger, J., Richter, A. & Vigerske, S. (2010). Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* [On-line Journal], *Ausgabe 19*, 21 Seiten.
Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe19/diehl_etal_bwpat19.pdf [10.01.2011].
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht: Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, *41. Beiheft*, 73-92.
- Dörfler, W. (1990). Der Computer als kognitives Werkzeug und kognitives Medium. In W. Dörfler, W. Peschek, E. Schneider & K. Wegenkittl (Hrsg.), *Computer – Mensch – Mathematik* (Didaktik der Mathematik, Bd. 21) (S. 51-57). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mislingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F. & Stäudel, T. (Hrsg.). (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Hans Huber.
- Dörner, D. & Reither, F. (1978). Über das Problemlösen in sehr komplexen Realitätsbereichen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, *25* (4), 527-551.
- Donath, M. & Mettler von Meibom, B. (1998). *Kommunikationsökologie: systematische und historische Aspekte*. Münster: Lit-Verlag.
- Dorniok, D. & Mohe, M. (2010). Funktionen und Leistungen von Beratern für den organisationalen Umgang mit Nichtwissen. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, *41* (1), 73-80.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen* (Th. Lindquist, Übers.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1968: On what is learned in school)
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist Society*. New York, NY: Harper Business.
- Drucker, P. F. (1969). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. London: Heinemann.
- Earl, M. J. & Scott, I. A. (1999). What is a Chief Knowledge Officer? *MIT Sloan Management Review*, *40* (2), 29-38.
- Edmonds, R. R. (1981). Making Public Schools Effective. *Social Policy*, *12* (2), 56-60.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, *37* (1), 15-27.
- Ehrenspeck, Y. & Lenzen, D. (Hrsg.). (2006). *Beobachtungen des Erziehungssystems: systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eikenbusch, G. (1998). *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Eppler, M. J. (2003). Making knowledge visible through knowledge maps: Concepts, elements, cases. In C. W. Holsapple (Hrsg.), *Handbook on knowledge management* (S. 189-205). Heidelberg: Springer.
- Erlach, C. & Thier, K. (2003). Narratives Wissensmanagement: mit Story-telling unternehmenskulturelles Wissen dokumentieren und verbreiten. In U. Reimer, A. Abecker, S. Staab & G. Stumme (Hrsg.), *Professionelles Wissensmanagement – Erfahrungen und Visionen* (S. 535-538). Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Ertl, H. & Kremer, H.-H. (2003). Innovationskompetenz von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. In B. Dilger, H.-H. Kremer & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbunds WisLok* (S. 215-230). Paderborn: Eusl.
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis?: Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eubel, D. (2003). Kommentar zu den Beiträgen „Schulen in erweiterter Verantwortung“ und „Wie lernt ein Bildungssystem?“ von Jürgen Oelkers. In Th. Brüsemeister & D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 49-53). Bielefeld: transcript.
- Euler, D. & Sloane, T. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (4), 312-326.
- Eurydice European Unit (Hrsg.). (2008). *Levels of Autonomy and responsibilities of Teachers in Europe* [On-line], 90 Seiten. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf [15.03.2011].
- Eurydice European Unit (Hrsg.). (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures* [On-line], 65 Seiten. Verfügbar unter: <http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/.../090EN.pdf> [15.03.2011].
- Faßhauer, U. (2003). Lehrerweiterbildung für regionale Berufsbildungszentren – bedarfsorientiert, netzbasiert, schulbezogen (Ergebnisse aus Modellversuchen). *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* [On-line Journal], Ausgabe 5, 8 Seiten. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe5/fasshauer_bwpat5.pdf [10.01.2010].
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München: Verlag Franz Vahlen. (S. 163-174, Kapitel 9: Lernende Organisation)
- Fausser, P. (1994). Droht ein Schulnotstand? Brennpunkte der Schulentwicklung nach der deutsch-deutschen Vereinigung. *Neue Sammlung*, 34 (2), 252-275.
- Fees, K. (2004). Schule als „Lernende Organisation“: Zur Problematik eines Theorieimportes. *Die Deutsche Schule*, 96 (1), 10-23.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl.). (S. 505-526). New York, NY: Macmillan.
- Feldhoff, J. (1978). Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In C. Lohmann (Hrsg.), *Schule als soziale Organisation* (S. 7-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fend, H. (2003). Schulkultur und Schulqualität. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 101-108). Bielefeld: transcript Verlag.
- Fend, H. (2001). Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 37-48. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Festgabe für Peter Martin Roeder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, 85-97. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275-293.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H., Dreher, E. & Haenisch, H. (1980). Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen – Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 673-698.
- Fenkart, G. & Krainz-Dürr, M (2001). Interessengemeinschaft Lernen (IGL). *Journal für Schulentwicklung*, 5 (1), 11-16.
- Firestone, W. A. & Corbett, H. D. (1988). Planned organisational change. In N. J. Boyan (Hrsg.), *Handbook of research on educational administration* (S. 321-340). New York: Longman.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Hrsg.), *The nature of intelligence* (S. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fleischer-Bikmann, W. & Maritzen, N. (1996). Schulprogramm: Anspruch und Wirklichkeit eines Instruments der Schulentwicklung. *Pädagogik*, 48 (1), 12-17.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. Kardoff von, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 147-173). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Flood, R. L. (1999). *Rethinking the Fifth Discipline: Learning within the Unknowable*. New York, NY: Routledge.
- Foerster, H. v. (2003). *Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition*. New York: Springer.
- Foerster, H. v. (1997). Zukunft der Wahrnehmung. Wahrnehmung der Zukunft. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke. Eine Festschrift mit den wichtigsten Aufsätzen von Förster* (W. K. Köck, Übers.) (S. 194-210). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foerster, H. v. (1992). Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (Veröffentlichungen der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung; Bd. 5) (S. 41-88). München: Piper.

- Foerster, H. v. (1984). Principals of Self-Organization – In a Socio-Managerial Context. In H. Ulrich & G. Probst (Hrsg.), *Self-Organization and Management of Social Systems* (S. 2-24). Berlin: Springer.
- Foerster, H. v. (1981). *Observing Systems: Selected Papers of Heinz von Foerster*. Seaside, CA: Inter-systems Publications.
- Foerster, H. v. (1973). Über das Konstruieren von Wirklichkeiten. In ders. (1985), *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie* (S. 25-41). Heidelberg: Carl Auer 1999.
- Forrester, J. W. (1994). System Dynamics, Systems Thinking and Soft OR. *System Dynamics Review*, 10 (2).
- Forrester, J. W. (1971). Counterintuitive behavior of social systems. *Technology Review*, 73 (3), 52–68.
- Forrester, J. W. (1969). *Urban dynamics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fried, A. & Baitsch, C. (2002). Mutmaßungen zu einem überraschenden Erfolg – Zum Verhältnis von Wissensmanagement und organisationalem Lernen. In K. Götz (Hrsg.), *Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen* (S. 33-45). München: Rainer Hampp Verlag.
- Fried, L. (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie*. Weinheim: Juventa.
- Friebs, B. (2004). *Einführung in die Theorie der Schule*. Graz: Leykam.
- Friebs, B. (2003). *Wissensmanagement im schulischen Kontext: Lehrer und Lehrerinnen im Spannungsfeld organisatorischen Lernens* (Europäische Hochschulschriften; XI). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Froschauer, U. & Lueger M. (2003). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Fuchs, H.-W. (2004). Schulentwicklung und Organisationstheorie. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 206-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, P. (2007). Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 69-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, P. (2004). *Niklas Luhmann – beobachtet* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, P. (2001). *Die Metapher des Systems: Studien zu der allgemein leitenden Frage, wie sich der Tänzer vom Tanz unterscheiden lasse*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Fürstenau, P. (1969). *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Füssel, H. P. & Leschinsky, A. (2008). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (vollst. überarb. Neuaufl.) (S. 131-204). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Fuhr, R. (2009). Gestaltbegriff. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (2. Aufl.) (S. 242). Wien: Springer-Verlag.

- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik* (M. Klostermann, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalarbeit erschienen 1993: Changes Forces)
- Fullan, M. (1994). Implementation of Innovations. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education* (2. Aufl.) (S. 2839-2847). Oxford: Pergamon.
- Fullan, M. (1993). *Changes forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (Hrsg.), *Changing School Culture through Staff Development* (S. 3-25). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor, G. (1980). Organization Development in the Schools: The State of Art. *Review of Educational Research*, 50 (1), 121-183.
- Gahlings, I. & Moering, E. (1961). *Die Volksschullehrerin: Sozialgeschichte und Gegenwartslage*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Galilei, G. (1932). *Dialogue Concerning the Two Chief World Systems: Ptolemaic and Copernican* (D. Stillman, Übers.). California, CA: University of California Press, 1967.
- Geser, H. (2004). *Die Schule als lernende Organisation* [On-line], 30 Seiten. Verfügbar unter: http://socio.ch/educ/t_hgeser2.pdf [12.04.2011].
- Ghesquiere, P., Morris, G., Maes, B. & Vandenberghe, R. (1994). Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools: a multiple case study. *Educational Review*, 54 (1), 47-56.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (H. Joas, Übers.). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag. (Originalarbeit erschienen 1984: The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration)
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine.
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme* (W. K. Köck, Übers.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1995: Radical constructivism: A way of knowing and learning)
- Glaserfeld, E. v. (1985). *Einführung in den Konstruktivismus* (Schriften der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung). München: Oldenbourg.
- Gomez, P. & Probst, G. (1997). *Die Praxis des ganzheitlichen Problemlösens. Vernetzt denken, Unternehmerisch handeln, Persönlich überzeugen* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Gomez, P. & Probst, G. (1987). *Vernetztes Denken im Management. Eine Methodik des ganzheitlichen Problemlösens* (die Orientierung 89). Bern: Schweizerische Volksbank.
- Gonon, P. (2002). *Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule* (Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Goodlad, J. I. (1975). *The dynamics of educational change: toward responsive schools*. New York: McGraw-Hill.

- Goodlad, J. I. & Klein, M. F. (1974). *Looking behind the classroom door. A useful guide to observing schools in action*. Worthington, OH: Charles A. Jones.
- Grossmann, R. (2002). Organisationales Lernen. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland); Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich); Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.), *Lernen in der Wissensgesellschaft* (S. 225-238). Innsbruck: Studienverlag.
- Grossmann, R., Heimerl, K., Heller, A. & Scala, K. (1997). Organisierte Gesellschaft. In R. Grossmann (Hrsg.), *Wie wird Wissen wirksam?* (iff-Texte) (S. 43-51). Wien: Springer.
- Grossmann R., Heintel, P. (2000). Vermittlung von Organisationskompetenz. In P. Heintel & L. Krainer (Hrsg.), *Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis* (iff-Texte, Bd. 7) (S. 49-60). Wien: Springer.
- Grossmann, R., Pellert, A. & Gotwald, V. (1997). Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In: Grossmann, R. (Hrsg.), *Besser, Billiger, Mehr – Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität* (iff-Texte, Bd. 2). (S. 24-35). Wien: Springer.
- Gruber, E. (2002). Wissensgesellschaft – Legitimation moderner Erwachsenenbildung? *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, H. 1, 20-23.
- Gruber, E. (1998). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Gruschka, A. & Heinrich, M. (2002). *Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit - eine Projektbeschreibung* [Broschüre]. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen* (10., aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1995). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Güldenbergs, S. (2003). *Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen: ein systemtheoretischer Ansatz* (4., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.
- Haenisch, H. (1997). *Wie schulen ihr Schulprogramm entwickeln*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, H. (1994). *Bedingungen einer erfolgreichen Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hafen, M. (2004). Luhmann in der Sozialen Arbeit oder: Wie kann die soziologische Systemtheorie für die professionelle Praxis genutzt werden? In U. Mäder & C.-H. Daub (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Beiträge zu Theorie und Praxis* (S. 203-231). Basel: Gesowip.
- Hafen, M. (2003). Kann Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen? *SuchtMagazin*, 29 (2), 3-13.
- Hameyer, U. (2008). Schools as learning organizations. Practices that work. *The Learning Teacher Journal*, 1 (1), 45-58.

Hameyer, U. (2005). Wissen über Innovationsprozesse. Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen. *Journal für Schulentwicklung*, 9 (4), 7-19.

Hameyer, U. (2000). Wissensmanagement im Netz – was Innovationszentren leisten können. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (3), 57-67.

Hameyer, U. (1993). Innovation in Schritten. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lernkultur an Sekundarschulen*. (Werkheft 42) (S. 73-94). Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.

Hameyer, U. (1983). *Vier Gesichtspunkte zur Förderung von Innovationen im Bildungssektor*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Hameyer, U. (1978). *Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision*. Weinheim: Beltz.

Hameyer, U., Fleischer-Bickmann, W. & Reimers, H. (Hrsg.). (2000). *Schulprogramme. Porträts ihrer Entwicklung*. Kiel: Körner.

Hamm, I. & Killius, N. (2008). Zukunftsfähig durch Bildung. Eine Aufforderung zum Umdenken. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Zukunftsvermögen Bildung. Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert. Eine Studie von McKinsey & Company im Auftrag der Robert Bosch Stiftung unter Mitwirkung von Hartmut Ditton, Peter Fauser, Manfred Prenzel, Jürgen Oelkers, Michael Schratz* (S. 6-14). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Hansen, H. (2007). Systemische Organisationsentwicklung in Schulen mit Planspielen. In W. C. Kriz (Hrsg.), *Planspiele für die Organisationsentwicklung* (Wandel und Kontinuität in Organisationen Bd. 8) (S. 205-223). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school: the management and practice of development planning*. London: Cassell Educational.

Harris, N. (1999). Ausbilder auf der Anklagebank: Vom Aufstieg und Fall der Prozesse wegen Ausbildungsmängeln vor den englischen Gerichten. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 47, 202-215.

Hedberg, B. (1981). How Organizations Learn and Unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Hrsg.), *Handbook of Organizational Design: Adapting Organizations to Their Environments* (S. 3-27). New York, NY: Oxford University Press.

Heidenreich, M. (2002). Merkmale der Wissensgesellschaft. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland); Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich); Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.), *Lernen in der Wissensgesellschaft* (S. 334-363). Innsbruck: Studienverlag.

Heidenreich, M. (2000). Die Organisationen der Wissensgesellschaft. In C. Hubig (Hrsg.), *Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen – Trends – Probleme* (S. 107-118). Berlin: Sigma.

Heims, S. J. (1991). *The Cybernetics Group*. Cambridge, MA: MIT Press.

Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heintel, P. (1993). Warum wir uns mit Organisationen schwertun. In R. Fischer, M. Costazza, A. Pellet (Hrsg.), *Argumentation und Entscheidung. Zur Idee der Organisation von Wissenschaft* (S. 113-132). München: Profil.

- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, W., Kern, W., Rosenmud, M. & Schildknecht, J. (2000). *Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines bildungspolitischen Schlagworts*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Helsper, W. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksbildung im Transformationsprozess. Rekonstruktion zur Schulkultur I* (Vol. 13). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermann, U. (1983). Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 1). (S. 25-41). Stuttgart: Klett Verlag für Wissen und Bildung.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2002). „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Herrmann (Hrsg.), *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge* (S. 200-220). Weinheim: Beltz.
- Hermanns, H. (1995). Narratives Interview. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 182-185). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung* (5., aktualisierte Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Hiller, G. G. (1994). Schule zwischen allen Stühlen? Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft. *Die Deutsche Schule*, 86, 160-178.
- Hilse, H. (2000). *Die kognitive Wende in Management und Beratung. Wissensmanagement aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.
- Höhmman, K., Holtappels, H. G. & Schnetzer, Th. (2004). Ganztagschule. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten Beispiels und Perspektiven* (S. 253-290). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels & K. Höhmman (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 27-48). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2004). *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 177-182). München: Psychologie-Verlags-Union.

- Hopmann, S. (1988). *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln* (Bd. 114 des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel). Kiel: IPN.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001a). *Unterrichtsentwicklung – Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001b). Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In P. E. Kalb (Hrsg.), *Die Schule entwickeln: auf dem Weg zur „guten“ Schule* (S. 87-97). Weinheim: Beltz.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*“ (S. 95-126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, S. G. (1999a). Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). *Schul-Management*, 30 (5), 8-18.
- Huber, S. G. (1999b). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). *Schul-Management*, 30 (2), 10-17.
- Huber, S. G. (1999c). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *Schul-Management*, 30 (3), 7-18.
- Huber, S. G. & Büeler, X. (2009). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sachs (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 579-587). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S. G. & Gördel, B. (2007). Eigenverantwortliche Schule – Entwicklungen in den Bundesländern. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (24.41), 10 Seiten. München: Wolters Kluwer.
- Huberman, A. M. (1988). Teachers Career and School Improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 2 (20), 119-132.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York, NY: Plenum.
- Hurrelmann, K. (1978). *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig Holstein [IQSH] (Hrsg.). (2007). *Auf dem Weg zum schulinternen Fachcurriculum* (Fortbildungsoffensive 2007-2010 „Lernen fördern – Leistung fordern“, Bd. 3). Kronshagen.
- Jencks, C. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek: Rowohlt.
- John, R., Henkel, A. & Rückert-John, J. (2010). Methodologie und Systemtheorie – ein Problemaufriss. In dies. (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 7-12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J. & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 603-618.
- Kamski, I. & Dieckmann, K. (2009). Steuerungsprozesse in der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis* (S. 137-146). Weinheim: Juventa.

- Keim, W. & Schonig, B. (1997). Zur Ambivalenz der Reformpädagogik. Ein Gespräch zwischen Wolfgang Keim und Bruno Schonig. *Pädagogik und Schulalltag*, 52 (2), 193-198.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2003). Qualitätsarbeit als Schulentwicklung: Praxisfelder und Methoden. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 240-247). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Key, E. K. S. (1992). *Das Jahrhundert des Kindes* (Übertr. von F. Maro) (Deutsche Erstausgabe 1902, hrsg. von U. Herrmann). Weinheim: Beltz.
- Kleiner, A. & Roth, G. (1998). Wie sich Erfahrungen in der Firma besser nutzen lassen. *Havard Business Manager*, 5, 9-15.
- Kleiner, A. & Roth, G. (1996). *Field manual for a learning historien*. MIT-COL Reflection Learning Associates.
- Klieme, E., Avenarius, H. Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K. Riquarts, K., Rost, J. Tenorth, H.-E. & Vollmer, J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsforschung, Bd. 1). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMF).
- Klippert, H. (2008). *Pädagogische Schulentwicklung* (3., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kocher, M. & Wyss, C. (2008). *Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse*. Neuried: Ars et unitas.
- König, E. & Volmer, G. (2008). *Handbuch systemische Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Exner, A. & Königswieser, R. (1999). *Systemische Intervention: Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager* (2. überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koffka, K. (2008). *Zu den Grundlagen der Gestaltpsychologie - Ein Auswahlband* (hrsg. von M. Stadler). Wien: Verlag Wolfgang Kammer.
- Kohler, B. & Schrader, F.-W. (Hrsg.). (2004). Ergebnismeldung und Rezeption. Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht [Themenheft]. *Empirische Pädagogik*, 18 (1).
- Kolodner, J. (1997). *Case-based reasoning* (Nachdruck der Ausg. von 1993). San Mateo, CA: Kaufmann.
- Kommunikation & Seminar – Das Magazin (2007, Juni). Paderborn: Junfermann.
- Kopp, B. v. (2008). Bildungssteuerung: Vom Drehen an der Schraube zu Governance. *Trends in Bildung international* [On-line Reihe] 8 (19), 36 Seiten. Verfügbar unter: <http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm> [07.04.2011].
- Krainz-Dürr, M. (2004). Schulprogrammarbeit als Kulturbruch. Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt „Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen in Österreich“. In H. Reinisch, M. Eckert & T. Tramm (Hrsg.), *Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems* (S. 137-147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz-Dürr, M. (2000). Wie Schulen lernen. Zur Mikropolitik von Schulentwicklungsprozessen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 125-139). Opladen: Leske + Budrich.

- Krainz-Dürr, M. (1999). Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (Trias-Kompass 2) (S. 51-92). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Krieger, D. J. (1998). *Einführung in die allgemeine Systemtheorie* (2. Aufl.). München: Fink.
- Krcmar, H. (2003). *Informationsmanagement* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Krogh, G. v. & Venzin, M. (1995). Anhaltende Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. *Die Unternehmung*, 49 (6), 417-436.
- Krohn, W. (1997). Rekursive Lernprozesse: Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft. Das Beispiel der Abfallwirtschaft. In: Rammert, W., Bechmann, G. (Hrsg.), *Innovation – Prozesse, Produkte, Politik* (Technik und Gesellschaft Bd. 9) (S. 65-89). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Küchler, F. v. & Schäffter, O. (1997). *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt a. M.: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Küffer, U. (1996). *Schulen mit Zukunft. Berichte, Reflexionen und Anstöße zur Weiterentwicklung der Schule*. Bern: Haupt.
- Kühl, S. (2000). *Das Regenmacher-Phänomen: Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (2009). Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung – ein Überblick. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 13-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kümmel, F. (2000). *Wie lernt die Schule? Innere Schulentwicklung als permanenter Reformprozess* [On-line], S. 14-51. Erweiterte Fassung eines Vortrags im Rahmen des Symposiums „Das Jahrhundert des Kindes“ am 18. Juli 2000 in Nürtingen. Verfügbar unter: <http://www.friedrich-kuemmel.de/doc/Schulentwicklung.pdf> [05.04.2011].
- Kuhn, T. S. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (K. Simon, Übers.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1962: *The Structure of Scientific Revolutions*)
- Kuper, H. (2009). Organisationales Wissen, Wissensmanagement und lernende Organisation. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 555-566). Weinheim: Beltz.
- Kuper, H. (2008). Entscheiden und Kommunizieren – Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 149-162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2007). Interaktion/Organisation – Formalität/Informalität. Systemtheoretische Grundbegriffe für eine Theorie der Schule. In Y. Ehrenspeck, G. de Haan & F. Thiel (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* (S. 259-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2005). Tipps zur Erstellung von Fragebögen in Projekten der Schulentwicklung. In J. Maisch (Hrsg.), *Evaluation und Analyse in der Schulentwicklung* (S. 109-123). Donauwörth: Auer Verlag.

- Kuper, H. (2004). Das Thema „Organisation“ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 122-151). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kuper, H. (2002a). Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differentielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 856-878.
- Kuper, H. (2002b). Stichwort: Qualität im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (4), 533-551.
- Kuper, H. (2001a). Organisationen im Erziehungssystem: Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (1), 83-106.
- Kuper, H. (2001b). Schulinterne Koordination und Schulleitung im Kontext von Schulentwicklung. In H. Merckens (Hrsg.), *Schulforschung und Schulentwicklung: aktuelle Forschungsbeiträge* (S. 67-84). Erfurt: Universität.
- Kuper, H. & Hartung, V. (2007). Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. Eine professionstheoretische Analyse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2), 214-229.
- Kurtz, Th. (2007). Bildung und Erziehung in der soziologischen Theorie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2), 231-249.
- Kurtz, Th. (2006). Erziehung, Kommunikation, Person. Zur Stellung des Erziehungssystems in einem besonderen Quartett gesellschaftlicher Funktionen. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems: systemtheoretische Perspektiven* (S. 113-131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lane, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledge able society. *American sociological review*, Bd. 31 (5), 649-662.
- Lange, H. (1999). Qualitätssicherung in Schulen. *Die Deutsche Schule*, 91 (2), 144-159.
- Lange-Garritsen, H. (1972). *Strukturkonflikte des Lehrerberufs: eine empirisch-soziologische Untersuchung* (Studien zur Sozialwissenschaft; Bd. 4). Düsseldorf: Bertelsmann-Verlag.
- Langenbacher, G. S. (2002). *Verlebensweltlichung der Systeme durch Wissensmanagement. Zur Handlungskoordination in Unternehmen der unternehmensbezogenen Beratungsdienstleistungen* (Dissertationsschrift). dissertation.de – Verlag im Internet GmbH.
- Langer, R. (Hrsg.). (2008). „Warum tun die das?“. *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasdale (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J. & Wenger, E. C. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehner, F. (2009). *Wissensmanagement: Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung* (3. Aufl.). München: Carl Hanser Verlag.

- Lehner, F. (2000). *Organisational Memory. Konzepte und Systeme für das organisatorische Lernen und das Wissensmanagement*. München: Carl Hanser Verlag.
- Lehner, F. & Amende, N. (2009). *Forschungshandbuch Wissensmanagement*. Passau: Universität Passau, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik. Verfügbar unter: http://www.wiwi.uni-passau.de/.../lehner/Forschungshandbuch_WM_01.pdf [18.04.2011].
- Lemke, B. (2003). Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. *Report Literatur- und Forschungsreport, H. 3*, 71-83. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/lemke0301.pdf> [03.04.2011].
- Lenzen, D. (Hrsg.). (2004). *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.). (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leschinsky, A. (Hrsg.). (1996). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Festgabe für Peter Martin Roeder [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft*. Weinheim: Beltz.
- Leschinsky, A. & Cortina, K. S. (2008). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 21-51). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Usually effective schools: A review and analysis of research practice*. Madison: National Centre for Effective School Research.
- Levitt, B. & March, J. B. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology, 14*, 319-340.
- Lieberman, A. & Rosenholtz, S. J. (1987). The road to school improvement: barriers and bridges. In J. I. Goodlad (Hrsg.), *The Ecology of School Renewal: The Eighty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (S. 79-98). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Hrsg.), *Readings in Social Psychology* (3. Aufl.) (S. 197-211). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32-55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liermann, H. (1999). Zwischen „Projekt“ und „Linie“ – Aushandlungs-dramaturgien in Reform- und Regelschulen. In A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung I: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie* (S. 197-219). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Liket, T. M. (1993). *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Lindau-Bank, D. (2001). Glossar Schulentwicklung. In P. E. Kalb (Hrsg.), *Die Schule entwickeln* (S. 138-141). Weinheim: Beltz.
- Little, J. W. (1991). Kollegialität und Reformbereitschaft. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 85-98). Köln: Böhlau.

- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-36.
- Lohmann, C. & Prose, F. (1975). *Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher. A Sociological Study* (2. Aufl. mit neuem Vorwort). Chicago: Chicago University Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.
- Lortie, D. C. (1972). Teamteaching. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Teamteaching in der Schule* (S. 37-76). München: Piper.
- Luhmann, N. (2005a). Entscheidungen in der Informationsgesellschaft. In G. Corsi & E. Esposito (Hrsg.), *Reform und Innovation in einer unstabilen Gesellschaft* (S. 27-40). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, N. (2005b). *Soziologische Aufklärung 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik* (hrsg. von D. Lenzen). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002a). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Luhmann, N. (2002b). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1998). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt* (S. 14-52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (Schriftenreihe der Hochschule Speyer; Bd. 20) (4. Aufl.). Berlin: Duncker & Humboldt.
- Luhmann, N. (1993). Die Paradoxie des Entscheidens. *Verwaltungs-Archiv*, 84 (3), 287-310.
- Luhmann, N. (1992). Organisation. In W. Küpper & G. Ortman (Hrsg.), *Mikropolitik - Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (2., durchgesehene Aufl.) (S. 165-185). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1990a). Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In ders. (2004), *Schriften zur Pädagogik* (hrsg. von D. Lenzen) (S. 123-158). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990b). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987a). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In J. Oelkers & H. E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (S. 57-75). Weinheim: Beltz.

- Luhmann, N. (1987b). The evolutionary differentiation between society and interaction. In J. F. Alexander, B. Giesen, R. Münch & N. J. Smelser (Hrsg.), *The micro-macro link* (S. 112-133). Berkeley, CA: University of California Press.
- Luhmann, N. (1986a). *Ökologische Kommunikation*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1986b). Systeme verstehen Systeme. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik* (S. 72-117). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1981). *Soziologische Aufklärung 3: Soziale Systeme, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1973). *Vertrauen. Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität* (2. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (1971a). *Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1971b). Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 25-100). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1970). *Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lutterer, W. (2005). Eine kybernetische Systemtheorie. Wolfram Lutterer über Gregory Batesons „Steps to an Ecology of Mind“ (1972). In D. Baecker (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Systemtheorie* (S. 205-216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutterer, W. (2002). Gregory Bateson: Geteilte Tränen, *Lernende Organisation*, Nr. 9, 18-21.
- Lutterer, W. (2000) *Auf den Spuren ökologischen Bewußtseins. Eine Analyse des Gesamtwerks von Gregory Bateson*. Norderstedt: Libri Books on Demand.
- Maeck, H. (1999). *Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Wirtschaft: Konsequenzen für eine schulische Systemevolution*. Neuwied: Luchterhand.
- Maisch, J. (2006). *Wissensmanagement am Gymnasium: Anforderungen der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malik, F. (2007) *Gefährliche Managementwörter. Und warum man sie vermeiden sollte*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Malik, F. (1996). *Strategie des Managements komplexer Systeme: ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme* (5., erg. u. erw. Aufl.). Bern: Haupt.

- Malik, F. (1993). *Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation: Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme*. Bern: Haupt.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (2000). Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft: Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), *Wissensmanagement: Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements* (S. 1-15). München: Oldenbourg Verlag.
- Marc, E. & Picard, D. (1991). *Bateson, Watzlawick und die Schule von Palo Alto*. Frankfurt a.M.: Hain.
- March, J. G. (Hrsg.). (1990). *Entscheidung und Organisation: kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven* (Th. von Lingen, Übers.). Wiesbaden: Gabler (Originalarbeit erschienen 1990: Decisions and organizations)
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York, NY: Wiley.
- Maritzen, N. (2003a). Schule zwischen Staat und Markt? Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 138-145). Bielefeld: transcript Verlag.
- Maritzen, N. (2003b). Schulprogramm und Rechenschaft – eine schwierige Beziehung. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 248-254). Bielefeld: transcript Verlag.
- Maturana, H. (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung der Wirklichkeit: Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie* (W. K. Köck, Übers.). Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Maturana, H. (1981). Autopoiesis. In M. Zeleny (Hrsg.), *Autopoiesis. A Theory of Living Organization* (S. 21-33). New York: North-Holland.
- Maturana, H. (1978). Repräsentation und Kommunikation. In H. Maturana (1982), *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung der Wirklichkeit: Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie* (W. K. Köck, Übers.) (S. 272-296). Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (3. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (4., erw. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context? In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Hrsg.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts* (S. 79-103). New York, NY: Teachers College Press.
- Messner, H. (2007). Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 364-376.
- Metz-Göckel, H. (Hrsg.). (2008). *Gestalttheorie aktuell – Handbuch zur Gestalttheorie* (Bd. 1). Wien: Verlag Wolfgang Krammer.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2006). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki, W. & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 57-58). Opladen: Leske + Budrich.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.) (S. 257-272). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-93). Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1997). Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-491). Weinheim: Juventa.
- Mey, G. & Mruck, K. (2007). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis* (S. 247-278). Wiesbaden: Gabler
- Miles, M., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (Hrsg.). (1987). *Lasting school Improvement. Exploring the Process of institutionalization* (OECD publication). Leuven: Acco.
- Miller, R. (2001). Innere Schulreform: Von SCHILF zur Schulentwicklung und zurück. In P. E. Kalb (Hrsg.), *Die Schule entwickeln* (S. 98-126). Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2008). *Erlass über die Durchführung von Vergleichsarbeiten in allgemein bildenden Schulen vom 10. Januar 2008*. Verfügbar unter: http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/585302/publicationFile/Erlass_VERA_08.pdf [06.01.2011].
- Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein (2007). *Schleswig-Holsteinische Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) vom 2. Oktober 2007*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=GymOAbiPrO+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true> [06.01.2011].
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). (2006). *Externe Evaluation im Team. Qualitätshandbuch für die Arbeit an allgemein bildenden Schulen und Sonderschulen in Schleswig-Holstein* (3. Aufl.). Kiel.
- Möller, S. (2006). Lernende Organisation. *Unterricht-Arbeit + Technik*, 30, S. 65.
- Moldaschl, M. (2007). Veränderungsrhetorik und Wettbewahren. Indikatoren für die Fähigkeit von Organisationen, sich zu erneuern. *OrganisationsEntwicklung*, 26 (4), 34-43.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Newsbury Park, CA: SAGE Publications.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In S. Riddell & S. Brown (Hrsg.), *School effectiveness research: Its message for school improvement*. Edinburgh: HMSO.
- Moser, K. S. (2004). Metaphernanalyse als Wissensmanagement-Methode. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 329-340). Göttingen: Hogrefe.
- Mühlhausen, U. (Hrsg.). (2006). *Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Nassehi, A. (2008). *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- National Education Association [NEA] Research Devison (1988). *Conditions and resources of teaching*. Washington, DC: NEA.
- Neubauer, A., Erlach, C. & Thier, K. (2004). Story-Telling – Erfahrungsdokumente zur Weitergabe impliziten Wissens. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 351-358). Göttingen: Hogrefe.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Nonaka, I. (2007). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, 85 (7/8), 162-171.
- Nonaka, I., Krogh, G. v., Voepel, S. (2006). Organizational knowledge creation theory: evolutionary paths and future advances. *Organization Studies*, 27 (8), 1179-1208.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40 (3), 40-54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens – wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen* (F. Mader Übers.). Frankfurt a.M.: Campus Verlag. (Originalarbeit erschienen 1995: The Knowledge Creating Company)
- North, K. (1998). *Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden: Gabler.
- North, K., Romhardt, K., Probst, G. (2000). *Wissensgemeinschaften – Keimzellen lebendigen Wissensmanagements* [On-line], 18 Seiten. Verfügbar unter: <http://www.enbiz.de/wmk/papers/public/Wissensgemeinschaften.pdf> [23.03.2011].
- Oelkers, J. (2007). Systemische Betrachtung neuer Schulentwicklungsprozesse. In B. Busemann, J. Oelkers & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfadens* (S. 11-20). Köln: Wolters Kluwer.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (2004a). *Bildungsstandards und Schulentwicklung: Ein Blick in Geschichte und Zukunft* [On-line]. Vortrag im Comenius-Institut Münster am 13. Februar 2004. Verfügbar unter: http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/127_MuensterStandards.pdf [10.09.2009].
- Oelkers, J. (2004b). Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. *Neue Sammlung*, 44, 179-200.
- Oelkers, J. (2003a). Schulen in erweiterter Verantwortung – eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 54-63). Bielefeld: transcript Verlag.
- Oelkers, J. (2003b). Unterricht und Effizienz: Probleme der Schulentwicklung. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 108-114). Bielefeld: transcript Verlag.
- Oelkers, J. (2003c). Wie lernt ein Bildungssystem? In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 63-68). Bielefeld: transcript Verlag.
- Oelkers, J. (2003d). *Zur Entwicklung des deutschen Bildungssystems* [On-line], 15 Seiten. Vortrag auf der Herbstakademie Biberach am 22. Oktober 2003. Verfügbar unter:

<http://www.wib-potsdam.de/uploads/OelkersBildungstrends.pdf> [12.02.2010].

Oelkers, J. (2000a). *Schulreform und Schulkritik* (2., vollständ. überarb. Aufl.). Würzburg: Ergon-Verlag.

Oelkers, J. (2000b). *Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Probleme der Schulentwicklung* [On-line], 14 Seiten. Vortrag auf der Jahrestagung der Reallehrerkonferenz / Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Thurgau am 22. November 2000 in Weinfelden, Zürich. Verfügbar unter: http://www.ife.uzh.ch/index.php?treenode_id=135 [15.03.2010].

Oelkers, J. (1995). *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg: Ergon-Verlag.

Olson, L. (1999). Shining a Spotlight on Results. *Education Week*, 18 (17), 8-10.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2000). *What Schools for Tomorrow?* Paris: OECD.

Ortner, G. E. (2001). Bildungsökonomie und Bildungsmanagement. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (2. überarbeitete u. erweiterte Aufl.) (S. 365-358). München: Oldenbourg.

Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy/Management Review*, 15 (2), 203-223.

Ossimitz, G. (2000). *Entwicklung systemischen Denkens. Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen*. München: Profil Verlag.

Ossimitz, G. (1998). Systemisches Denken und systemisches Management. In W. Fischer, B. Gebetsroither, A. Studeregger & H. Truhetz (Hrsg.), *Systemorientierte Ansätze in Wirtschaft und Gesellschaft* (S. 117-131). Graz: Österreichische Hochschülerschaft. Verfügbar unter: <http://www.uni-klu.ac.at/~gossimit/pap/sysdenk2.htm> [03.03.2011].

Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71-87). Weinheim: Juventa.

Otto, B. (1963). *Ausgewählte pädagogische Schriften* (hrsg. von K. Kreitmair) (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik). Paderborn: Schöningh.

Otto, B. (1912). *Reformation der Schule*. Groß Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers.

Paetow, K. (2005). *Organisationsidentität: eine systemtheoretische Analyse der Konstruktion von Identität in der Organisation und ihrer internen wie externen Kommunikation*. Dissertation, Universität Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2005/2413/pdf/Dissertation.pdf> [15.03.2011].

Pallasch, W. & Kölln, D. (2002). *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz* (5., neu bearb. und erw. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Parsons, T. (1977). *Social systems and the evolution of action theory*. New York, NY: Free Press.

Parsons, T. (1951). *The social System*. London: Routledge & Paul.

Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *The International Journal of Educational Management*, 8 (5), 14-17.

- Pawlowsky, P. (1994). *Wissensmanagement in der lernenden Organisation*. Habilitationsschrift der Universität - Gesamthochschule - Paderborn.
- Pawlowsky, P. (1992). Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen. In W. Staehle & P. Conrad (Hrsg.), *Managementforschung 2* (S. 177-238). Berlin: de Gruyter.
- Peek, R. (2006). Dateninduzierte Schulentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (2006). *Professionswissen Schulleitung* (S. 1343-1367). Weinheim: Beltz.
- Pfeiffer, H. (2009). Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltungsfreiheit der Einzelschule. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sachs (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 560-563). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfeiffer, H. (2005). Schulleitung und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 83-98). Weinheim: Juventa.
- Phillip, E. & Rolff, H.-G. (1990). *Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung* (2. Aufl.). Braunschweig: SL-Verlag.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Pieper, A. & Schley, W. (Hrsg.). (1983). *Systembezogene Beratung in der Schule* (Materialien aus der Beratungsstelle für soziales Lernen, Bd. 6). Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen* (H. Brühmann Übers.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1966: The tacit dimension)
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* (überarb. Ausg. der 1. Aufl. 1958). New York, NY: Harper & Row.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. Chicago: University of Chicago.
- Priebe, B. (1998). Schulinterne Lehrerfortbildung – Ein Konzept für innerschulische Weiterentwicklung und Erneuerung. In J. Wissinger & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Schule von innen verändern* (Schulleiter Handbuch, Bd. 66). (S. 81-98). Braunschweig: SL-Verlag.
- Probst, G. J. B. (2002) Wissensmanagement in öffentlichen Institutionen. *Bund & Wirtschaft*, 2 (1), 40-42.
- Probst, G. J. B. (2001). Organisation als Resultat menschlicher Aktivitäten (Interview mit Gilbert J. B. Probst). In T. M. Bardmann & T. Groth (Hrsg.), *Zirkuläre Positionen 3 – Organisation, Management* (S. 173-190). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Probst, G. J. B. (1978). *Selbstorganisation: Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*. Berlin: Paul Parey.
- Probst, G. J. B. & Büchel, B. S. T. (1998). *Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Probst, G. J. B., Raub, S. & Romhardt, K. (2003). *Wissen Managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen* (4. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools – a review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.

Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Rait, E. (1995). Schools as learning organizations. In S. B. Bacharach & B. Mundell (Hrsg.), *Images of Schools. Structures and Roles in Organizational Behavior* (S. 71-107). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rammert, W. (2000). *Nicht-explizites Wissen in Soziologie und Sozionik. Ein cursorischer Überblick* (Working Papers, TUTS-WP-8-2000). Berlin: Institut für Sozialwissenschaften, Technische Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-10555> [02.04.2011].

Reimer, M. C. (2006). *Profilentwicklung an Mannheimer Schulen. Eine qualitative Untersuchung an Hauptschulen und Gymnasien* (Mannheimer sozialwissenschaftliche Abschlussarbeiten, Nr. 005/2006). Mannheim: Universität Mannheim, Fakultät für Sozialwissenschaften.

Reinmann, G. (2009). *Studientext Wissensmanagement* [On-line], 117 Seiten. Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Medien und Bildungstechnologie / Medienpädagogik. Verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/07/WM_Studientext09.pdf [21.09.2010].

Reinmann, G. (Hrsg.). (2005). *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. Lengerich: Pabst.

Reinmann-Rothmeier, G. (2002). *Mediendidaktik und Wissensmanagement* [On-line], 27 Seiten. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/02-2/reinmann1.pdf> [11.03.2011].

Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen: Das Münchener Modell* (Forschungsbericht Nr. 131). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Verfügbar unter: http://www.wissensmanagement.net/download/muenchener_modell.pdf [03.04.2011].

Reinmann, G. & Eppler, M. (2008). *Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Huber.

Reinmann, G. & Mandl, H. (Hrsg.). (2004). *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Das unausgesprochene Problem des impliziten Wissens im Wissensmanagement. *Grundlagen der Weiterbildung*, 13 (15), 11-17.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000a). Ein pädagogisch-psychologischer Ansatz zum Wissensmanagement. Ein Widerspruch in sich? *io management*, 11, 68-75.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000b). Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung des Themas Wissensmanagement. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter* (Psychologische Theorie, Empirie und Therapie Bd. 3) (S. 25-40). Opladen: Leske + Budrich.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 292-311.

- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997a). Wissensmanagement: Eine Antwort auf Informationsflut und Wissensexpllosion. In S. Höfling & H. Mandl (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft - Lernen in der Zukunft. Wissensmanagement in der Bildung* (S. 12-23). München: Hans-Seidel-Stiftung.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997b). *Wissensmanagement: Phänomene - Analysen - Forschung - Bildung* (Forschungsbericht Nr. 83). München: Ludwig-Maximilian-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Erlach, C. (1999). Wissensmanagement in der Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 753-768). Opladen: Leske + Budrich.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Seiler, T. B. (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine strukturgenetische Sicht. In G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 11-30). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2005). *Erzählen und Zuhören in Organisationen* (Arbeitsbericht Nr. 8). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Vohle, F. (2002). Pädagogisch-psychologische Ideen für die Repräsentation und Kommunikation von Wissen im Netz – ein narrativer Ansatz. In H. D. Huber, B. Lockemann & M. Scheibel (Hrsg.), *Bild, Medien, Wissen: Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter* (S. 337-362). München: kopaed.
- Reiter, L. (1997). *Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive* (2. Aufl.). Springer.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In P. Woods (Hrsg.), *The process of schooling* (S. 217-229). London: Routledge & Kegan Paul.
- Reynolds, D. & Mugatroyd, S. (1977). The sociology of schooling and the absent pupil: The school as a factor in the generation of truancy. In H. C. M. Carroll (Hrsg.), *Absenteeism in South Wales: Studies of pupils, their homes and their secondary schools*. Swansea: University college of Swansea, Faculty of Education.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. & Lagerweij, N. (1996). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Richardson, G. P. (1991). *Feedback Thought in Social Science and Systems Theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Richmond, B. (1993). Systems thinking: critical thinking skills for the 1990s and beyond. *System Dynamics Review*, 9 (2), 113-133. Verfügbar unter: http://www.clexchange.org/ftp/documents/whyk12sd/y_1993-05stcriticalthinking.pdf [03.03.2011].
- Richter, I. (1999). Theorien der Schulautonomie. In H.-U. Grunder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Schule: historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule* (S. 275-282). Weinheim: Juventa.
- Rihm, T. (Hrsg.). (2008). *Teilhabe an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2008). *Zukunftsvermögen Bildung. Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert. Eine Studie von McKinsey & Company im Auftrag der Robert Bosch Stiftung unter Mitwirkung von Hartmut Ditton, Peter Fauser, Manfred Prenzel, Jürgen Oelkers, Michael Schratz*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

- Roehl, H. (2002). *Organisationen des Wissens: Anleitung zur Gestaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roehl, H. (2000). *Instrumente der Wissensorganisation. Perspektiven für eine differenzierende Interventionspraxis*. Wiesbaden: Gabler, DUV Deutscher Universitätsverlag.
- Roehl, H. & Romhardt, K. (2000). Wissensmanagement - Ein Dialog über Totes und Lebendiges. *Organisationsentwicklung*, 9 (4), 50-59.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und noch weniger Forschung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 10). (S. 295-326). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule* (überarbeitete Neuauflage der gleichnamigen Originalausgabe von 1967). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (6), 865-886.
- Rolff, H.-G. (1977). Schulreform als geplanter organisatorischer Wandel. *Die Deutsche Schule*, 69 (6), 357-373.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (Schub)* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K. J. (1980). Schulentwicklungsforschung. In H.-G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1*. Weinheim: Juventa.
- Romhardt, K. (1998). *Die Organisation aus der Wissensperspektive - Möglichkeiten und Grenzen der Intervention*. Wiesbaden: Gabler.
- Ropohl, G. (1979). *Eine Systemtheorie der Technik: Zur Grundlegung der Allgemeinen Technik*. München: Hanser.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S. (1997a). Die Qualifikation des pädagogischen Führungspersonals. In E. Glumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 147-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenbusch, H. S. (1997b). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *Schulverwaltung*, H. 10, 329-334.
- Rosenbusch, H. S. (1995). Reform der Schulverwaltung aus organisationspädagogischer Sicht. Schulleitung und Schulaufsicht als pädagogisch bedeutsame Wirklichkeit. *Schul-Management*, 26 (4), 36-42.
- Rosenbusch, H. S. (1994). Schatzsuche und Logik des Vertrauens. Organisationspädagogische Anmerkungen zu einer Neukonstitution der Schulaufsicht. In ders., *Lehrer und Schulte - ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht* (S. 83-109). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York, NY: Longman.
- Rosenstiel, L. v. (2000). Wissensmanagement in Führungsstil und Unternehmenskultur. In H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), *Informationszuwachs-Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements* (S. 139-158). München: Oldenbourg Verlag.
- Rothland, M. (2009). Lehrerberuf und Lehrerrolle. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sachs (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 494-502). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rousseau, J.-J. (1963). *Emil oder über die Erziehung* (3. Aufl., vollständ. Ausg., J. Esterhues, Übers.). Paderborn: Schöningh. (Originalarbeit erschienen 1762: *Émile ou de l'éducation*)
- Rüegg-Stürm, J. (2003). *Organisation und Organisationaler Wandel. Eine theoretische Erkundung aus konstruktivistischer Sicht* (2. durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem: Die Verbreitung der Idee "Schulautonomie" im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rürup, M. & Heinrich, M. (2007). Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 157-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruesch, J. & Bateson, G. (1995). *Kommunikation: die soziale Matrix der Psychiatrie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. (Originalarbeit erschienen 1951: *Communication: the social matrix of psychiatry*)
- Rumpf, H. (1971). Schuladministration und Lernorganisation. *Die Deutsche Schule*, 63 (3), 134-151.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf Kinder* (K.-R. Höhn, Übers.). Weinheim: Beltz. (Originalarbeit erschienen 1979: *Fifteen thousand hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*)
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes* (K. Baier, Übers.). Stuttgart: Reclam. (Originalarbeit erschienen 1949: *The Concept of Mind*)
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sandelands, L. E. & Stablein, R. E. (1987). The Concept of Organization Mind. *Research in the Sociology of Organizations*, 5, 135-162.
- Schaefers, C. (2004). Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 159-169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schedler, K. & Proeller, I. (2000). *New Public Management*. Bern: Haupt.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring – a systematic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheibe, W. (1999). *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scheler, M. (1960). *Die Wissensformen und die Gesellschaft* (2. Aufl.). Bern: Francke Verlag.
- Schiefele, H. (1993). Erfahrungen mit Schulreform. *Neue Sammlung*, 33, 215-227.
- Schiepek, G. (1999). *Die Grundlagen der systemischen Therapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007. Verfügbar unter: http://www.schooloffice-sh.de/schulgesetz_07/gesamt/schulg_sh_2007.htm [06.01.2011].
- Schley, W. (2000). *Systemberatung und Organisationsentwicklung in Bildungs- und Erziehungsrichtungen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schley, W. (1998). Change Management: Schule als Lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-53). Innsbruck: Studien Verlag.
- Schley, W. (1988). Organisationsentwicklung in den Schulen. *Report Psychologie*, 8 (88), 11-20.
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmitt, R. (2009). Metaphernanalysen und die Konstruktion von Geschlecht. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 10 (1), Art. 16, 37 Seiten. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1004/2741> [03.04.2011].
- Schmitt, R. (2007). Versuch, die Ergebnisse von Metaphernanalysen nicht unzulässig zu generalisieren. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 8 (1), 137-156.
- Schmitt, R. (1995). Kollektive Metaphern des psychosozialen Helfens. *report psychologie*, H. 5-6, 389-408.
- Schmuck, R. A. & Runkel, P. J. (1972). *Handbook of Organization Development in Schools*. Palo Alto, CA: Waveland Press.
- Schmuck, R. A., Runkel, P. J. & Langmeyer, D. (1977). Die Verbesserung des Problemlösepotentials von Organisationen im Lehrerkollegium einer Schule. In B. Sievers (Hrsg.), *Organisationsentwicklung als Problem* (S. 205-235). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmuck, R. A. & Miles, M. B. (Hrsg.). (1971). *Organisation development in schools*. Palo Alto, CA: La Jolla.
- Schnack, J. (1997). *Systemzwang und Schulentwicklung*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Schneider, S. C. & Angelmar, R. (1993). Cognition in Organizational Analysis: Who's Minding the Store? *Organization Studies*, 14 (3), 347-374.
- Schönig, W. (1999). Forschung in der Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 91 (4), 424-436.
- Schratz, M. (2008). Schulleiter professionalisieren. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Zukunftsvermögen Bildung. Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert. Eine Studie von McKinsey & Company im Auftrag der Robert Bosch Stiftung* (S. 79-89). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

- Schwarz, G. (1985). *Die Heilige Ordnung der Männer*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Seidel, M. (2003). *Die Bereitschaft zur Wissensteilung: Rahmenbedingungen für ein wissensorientiertes Management*. Wiesbaden: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.
- Seiler, T. B. & Reinmann, G. (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine strukturgene- tische Sicht. In G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 11-23). Göttingen: Hogrefe.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (2., überarbeitete Aufl.). Bern: Haupt.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C. & Ross, R. (1997). *Das Fieldbook zur Fünften Dis- ziplin* (2. Aufl.) (M. Klostermann, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalarbeit erschienen 1994: The Fifth Discipline Fieldbook)
- Senge, P. M., Lucas, T., Cambron-McCabe, N. H., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Edu- cation*. New York: Doubleday.
- Sigrist, M., Wehner, Th. & Legler, A. (Hrsg.). (2005). *Schule als Arbeitsplatz. Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Simon, F. B. (2007a). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer- Systeme-Verlag.
- Simon, F. B. (2007b). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl- Auer-Systeme-Verlag.
- Simon, F. B. (2006). *Gemeinsam sind wir blöd!? Die Intelligenz von Unternehmen, Managern und Märkten* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior* (4. Aufl.). New York, NY: Free Press.
- Simon, H. A. (1982). *Models of Bounded Rationality* (3. Aufl.). Massachusetts: MIT Press.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man: social and rational; mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. New York, NY: Wiley.
- Simsa, R. (2001). *Gesellschaftliche Funktionen und Einflussformen von Nonprofit-Organisationen: eine systemtheoretische Analyse*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Sloane, P. F. E. (2005). Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. *bwp@ spezial 2* [On-line Reihe], 18 Seiten. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/spezial2/sloane.shtml> [24.03.2011].
- Smylie, M. A. (1989). Teachers' Views of the Effectiveness of Sources of Learning to Teach. *The Elementary School Journal*, 89 (5), 543-558.
- Smith, B. (Hrsg.). (1988). *Foundations of gestalt theory*. München: Philosophia-Verlag.
- Sonntag, K., Stegmair, R. & Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (4), 327-347.

Spencer-Brown, G. (1972). *Laws of Form* (2. Aufl.). New York, NY: Julian Press.

Sprütten, F. (2007). Fachliches Lernen in der Sekundarstufe I. Rahmenbedingungen im Schulsystem und in der Einzelschule. *Die Deutsche Schule*, 99 (2), 147-163.

Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Wien: Springer.

Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule – Entwicklungen zwischen erweiterter Selbstständigkeit, definierten Bildungsstandards und strikter Ergebniskontrolle. Ein kritisches Handbuch* (S. 21-51). Frankfurt a.M.: Lang Verlag.

Steffens, U. (1986). Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 294-305.

Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.

Stehr, N. (1998). Wissensberufe. In W. K. Schulz (Hrsg.), *Expertenwissen: soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven* (S. 17-31). Opladen: Leske + Budrich.

Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen: zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Strittmatter, A. (2006). Kollegien als Professionelle Lerngemeinschaften. *Journal für Schulentwicklung* 10 (1), 9-17.

Strittmatter, A. (2001). Persönliche Weiterbildung im Schulteam zum Thema machen. *Journal für Schulentwicklung*, 5 (1), 17-25.

Tacke, V. (2004). Organisation im Kontext der Erziehung. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 19-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Taylor, F. W. (1919). *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung* (R. Roesler Übers.). München: Oldenbourg. (Originalarbeit erschienen 1913: *The Principles of scientific management*)

Tenorth, H.-E. (2007). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580-597.

Tenorth, H.-E. (1994). Reformpädagogik. Ein erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (30), 585-604.

Terhart, E. (2003). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 199-216). Bielefeld: transcript Verlag.

Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (Hrsg.). (2000a): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2000b). Zwischen Aufsicht und Autonomie: Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. *Neue Sammlung*, 40 (1), 123-140.

- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung: Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 206-222.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.-J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Thomas, R. M. (1994). Implementation of educational reforms. In T. Husen & T.N. Post-letchwaite (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education* (S. 1852-1857). (2. Aufl.). Pergamon: Oxford.
- Tillmann, K.-J. (1993a). Autonomie der Schule oder: Wollen Schulen verwaltet werden? *Pädagogik*, 45 (11), 6-8.
- Tillmann, K.-J. (1993b). Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen. *Die Deutsche Schule*, 85 (4), 404-419.
- Tillmann, K.-J. (1993c). Stabilität und Wandel im Schulwesen der neuen Bundesländer – schultheoretische Überlegungen zum deutsch-deutschen Einigungsprozess. In: J. Wissinger & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Schule von innen verändern* (Schulleiter Handbuch, Bd. 66) (S. 50-66). Braunschweig: SL-Verlag.
- Tillmann, K.-J. (1995). Autonomie der Schule – Illusion oder realistische Perspektive? In ders. (Hrsg.), *Schulentwicklung und Lehrerarbeit – Nicht auf bessere Zeiten warten* (S. 31-45). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Trinczek, R. (2002). Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 209-222). Opladen: Leske + Budrich.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- Ulrich, H. (1970). *Die Unternehmung als produktives soziales System: Grundlagen der allgemeinen Unternehmungslehre* (2., überarb. Aufl.). Bern: Haupt.
- UNESCO (2005). *Toward knowledge societies. UNESCO world report*. Paris: UNESCO Publishing. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> [10.04.2011].
- Vanderstraeten, R. (2004). Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 54-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Velzen, W. van, Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (OECD publication). Leuven: Acco.
- Vester, F. (1999). *Die Kunst vernetzt zu denken: Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität*. Stuttgart: DVA.
- Vester, F. (1988). *Leitmotiv vernetztes Denken*. München: DTV Deutscher Taschenbuch-Verlag.

- Vester, F. (1983). *Unsere Welt – ein vernetztes System*. München: DTV Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Völker, R., Sauer, S. & Simon, M. (2007). *Wissensmanagement im Innovationsprozess*. Heidelberg: Physika Verlag.
- Vogd, W. (2007). Empirie oder Theorie? Systemtheoretische Forschung jenseits einer vermeintlichen Alternative. *Soziale Welt*, 58 (3), 295-322.
- Vogd, W. (2005). Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorielooser Empirie. Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (1), 113-124.
- Vohle, F. (2004). Analogietraining. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 341-350). Göttingen: Hogrefe.
- Voigt, S. (2009). Wissensmanagement-Lösungen auswählen. In K. Mertins & H. Seidel (Hrsg.), *Wissensmanagement im Mittelstand* (S. 49-60). Berlin: Springer.
- Wagner, E. (2010, August). Welche Theorie braucht die Systemische Therapie? *Systemmagazin* [Online Journal], 17 Seiten. Verfügbar unter: http://www.systemmagazin.de/bibliothek/texte/wagner_welche_theorie.pdf [28.08.2010].
- Walter, H. J. (1994). *Gestalttheorie und Psychotherapie. Zur integrativen Anwendung zeitgenössischer Psychotherapiemethoden*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Watzlawick, P. (Hrsg.). (2001). *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (13. Aufl.). München: Piper.
- Watzlawick, P. (1992). *Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und „Wirklichkeit“*. *Gesammelte Aufsätze und Vorträge*. München: Piper.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2007). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (11., unveränd. Aufl.). Bern: Hans Huber. (Originalarbeit erschienen 1967: *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*)
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (2009). *Lösungen: zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels* (7., unveränd. Aufl.). Bern: Hans Huber. (Originalarbeit erschienen 1974: *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*)
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der Verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Wehner, T., Derboven W. & Dick, M. (2002). Sensibilisierung: ein zentrales Handlungsfeld im Wissensmanagement. In W. Lüthy, E. Voit & T. Wehner (Hrsg.). *Wissensmanagement - Praxis* (S. 57-71). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Wenger, E. C. (1998a, Juni). Communities of Practice - Learning as a social System. *The Systems Thinker* [On-line Journal], 9 (5). Verfügbar unter: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> [01.06.2009].
- Wenger, E. C. (1998b). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weniger, E. (1930). Die Theorie des Bildungsinhalts. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik. Band. 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre* (S. 3-35). Langensalza: Beltz.

- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Weick, K. E. & Roberts, K. H. (1993): Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), 357-381.
- Weiss, Ch. (2005). Die In-formation der Autopoiesis. Christina Weiss über Francisco Varela, „Principles of Biological Autonomy“ (1979). In D. Baecker (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Systemtheorie* (S. 243-252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, M. (2004). Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. *Trends in Bildung international* [On-line Reihe], 4 (8), 7 Seiten. Verfügbar unter: http://www.dipf.de/publikationen/Tibi/tibi8_weiss.pdf [13.03.2011].
- Wenzel, H. (2004). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 391-415). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wertheimer, M. (1925). *Über Gestalttheorie*. Vortrag vor der KANT-Gesellschaft am 17. Dezember 1924 in Berlin. Abgedruckt in *Philosophische Zeitschrift für Forschung und Aussprache*, 1, 39-60.
- Westbury, I. (1999). *Educational Malpractice and Professionalization Project around Teaching: A Commentary on the „Jurisdiction“ of Teachers*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wetzel, R. & Adernold, J. (2009). Klassiker der Organisationsforschung: Zappen durch 100 Jahre organisationstheoretisches Denken von Weber bis Weick. In R. Wimmer, J. O. Meissner & P. Wolf (Hrsg.), *Praktische Organisationswissenschaft* (S. 58-79). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wiater, W. (2006). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Wiedemann, P. (1995). Gegenstandsnahe Theoriebildung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 441-445). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wiegand, M. (1996). *Prozesse organisationalen Lernens*. Wiesbaden: Gabler.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Willke, H. (2006). *Systemtheorie I: Grundlagen* (7., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (2005). *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme* (4., bearbeitete Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (2004). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Willke, H. (2003). Auf dem Weg zur intelligenten Organisation: Lektionen für Wirtschaft und Staat. In N. Thom & J. Harasymowicz-Birnback (Hrsg.), *Wissensmanagement im privaten und öffentlichen Sektor. Was können beide Sektoren voneinander lernen?* (S. 77-98). Zürich: vdf Hochschulverlag ETH Zürich.
- Willke, H. (2002). Nagelprobe des Wissensmanagements: Zum Zusammenspiel von personalem und organisationalem Wissen. In K. Götz (Hrsg.), *Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen* (S. 15-31). München: Rainer Hampp Verlag.

- Willke, H. (2001a). *Systemisches Wissensmanagement* (2., neubearb. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (2001b). Wissen ohne Gewissheit. In T. M. Bardmann & T. Groth (Hrsg.), *Zirkuläre Positionen 3 – Organisation, Management* (S. 145-165). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Willke, H. (1999). *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme* (3., bearbeitete Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (1998a). Organisierte Wissensarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 27 (3), 161-177.
- Willke, H. (1998b). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (1998c). *Wissensgesellschaft* (Vortragsreihe; 23). Wien: Institut für Soziologie, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.
- Willke, H. (1997). Dumme Universitäten, intelligente Parlamente. In R. Grossmann (Hrsg.), *Wie wird wissen wirksam?* (S. 107-110). Wien: Springer.
- Willke, H. (1993). *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. Stuttgart: Gustav Fischer UTB.
- Willke, H. (1987a). Differenzierung und Integration in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. In H. Haferkamp & M. Schmidt (Hrsg.), *Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Beiträge zur Theorie sozialer Systeme* (S. 247-274). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Willke, H. (1987b). Strategien der Intervention in autonome Systeme. In D. Baecker, J. Markowitz, R. Stichweh, H. Tyrell & H. Willke (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 333-361). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wimmer, R. (1989). Die Steuerung komplexer Organisationen. Ein Reformulierungsversuch der Führungsproblematik aus systemischer Sicht. In K. Sander (Hrsg.), *Politische Prozesse in Unternehmen* (S. 131-156). Berlin: Springer.
- Wimmer, R., Meissner, J. O. & Wolf, P. (Hrsg.). (2009). *Praktische Organisationswissenschaft: Lehrbuch für Studium und Beruf*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Winkler, K. & Mandl, H. (2003). *Wissensmanagement in Communities: Communities als zentrales Szenario der Weiterbildungslandschaft im dritten Jahrtausend* (Praxisbericht Nr. 27). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Verfügbar unter: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/750/> [27.04.2011].
- Winkler, K. & Mandl, H. (2002). Learning Communities. In P. Pawlowsky (Hrsg.), *Wissensmanagement für die Praxis: Methoden und Instrumente zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 137-164). Neuwied: Luchterhand.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), Art. 22. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [23.02.2010].
- Wolf, P., Meissner, J. O., Nolan, T., Lemon, M., John, R., Baralou, E. & Seemann, S. (2010). Methods for Qualitative Management Research in the Context of Social Systems Thinking. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 11 (3), Art. 3, 21 Abs. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100334> [21.10.2010].

Wollnik, M. (1993). Interpretative Ansätze in der Organisationstheorie. In A. Kieser (Hrsg.), *Organisationstheorien* (S. 277-296). Stuttgart: Kohlhammer.

Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *bildungsforschung* [On-line Journal] 5 (2), 14 Seiten. Verfügbar unter:
<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/> [21.10.2010].

Zech, R. (1999). Schulentwicklung zwischen Pädagogischem Anspruch und organisatorischer Verhinderungspraxis. Zur Paradoxie innerer Schulreform in einer institutionalisierten Reformschule. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Fallstudien und Konzepte* (S. 69-82). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Zeeuw, G. de (2005). Auf der Suche nach Wissen. Gerard de Zeeuw über Ludwig von Bertalanffy, „General System Theory“ (1968). In D. Baecker (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Systemtheorie* (S. 145-172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zeynep, E., Krogh, G. v. & Nonaka, I. (2008). The quality of group tacit knowledge. *Journal of Strategic Information System*, 17, 4-18.

Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.

Anhangsverzeichnis

Anhang A: Einleitung und Erzählaufforderung zum Auftakt des Interviews	485
Anhang B: Interviewleitfaden des Experteninterviews (Version für Lehrkräfte)	486
Anhang C: Interviewleitfaden des Experteninterviews (Version für Schulleiter).....	489
Anhang D: Anfrage- und Informationsschreiben an die Schulen.....	492

Anhang A: Einleitung und Erzählaufforderung zum Auftakt des Interviews

Einleitung Gesamtinterview

Kurz zum Inhalt und zur Zielsetzung der Studie:

In meiner Arbeit untersuche ich, wie innerhalb der schulischen Praxis und ihrer Entwicklung mit Informationen und Wissen umgegangen wird. Im Rahmen der Interviews möchte ich die hierzu vorhandenen Erfahrungen und Sichtweisen von Lehrkräften und Schulleitungen sammeln. So sollen beispielsweise Formen der Informationsweitergabe und des Erfahrungsaustauschs erfasst werden, die im schulischen Alltag gängigerweise von Lehrkräften und Schulleitungen praktiziert werden.

Neben den typischen Umgangsweisen mit Informationen und Wissen im Schulalltag und im Rahmen von Entwicklungsvorhaben möchte ich das Thema Schulentwicklung näher beleuchten. Dabei geht es mir darum zu ermitteln, wie Lehrkräfte und Schulleitungen schulinterne Entwicklungsvorhaben bewerkstelligen und welche Probleme gegebenenfalls dabei auftreten. Mit Schulentwicklung meine ich Initiativen innerhalb Ihrer Schule, die auf die Weiterentwicklung der Schule in bestimmten Bereichen abzielen, zum Beispiel in den Bereichen Unterricht, Personal, Schulleben oder auch außerschulische Kooperationsbeziehungen.

Zum Ablauf des Interviews:

Der *Ablauf dieses Interviews* wird sich im Groben wie folgt gestalten:

- Eingangs werde ich Ihnen einige knappe Fragen zu Ihrer Person stellen.
- Daraufhin erfolgt der Einstieg in das eigentliche Interview, also den Abschnitt, in dem es zunächst um den Umgang mit Informationen und Wissen in der schulischen Praxis und ihrer Entwicklung und daraufhin noch einmal näher um Schulentwicklung geht.
- *Dauer:* Die Durchführung des Interviews wird ca. eine Stunde beanspruchen.

Datenschutz: Ich würde das Interview mit Ihrer Erlaubnis gerne digital aufzeichnen. Die dabei gewonnenen Daten werden in der Dissertation selbstverständlich nur in anonymisierter Form verwendet werden, so dass Rückschlüsse auf Ihre Schule und einzelne Personen nicht möglich sind. Gerne händige ich Ihnen bei Interesse nach Abschluss der Untersuchung auch die Befunde meiner Studie aus.

Einleitende Erzählaufforderung

Ich möchte Sie nun bitten, mir auf meine Fragen hin möglichst viele typische Beispiele zu gängigen Formen des Umgangs mit Informationen und Wissen aus ihrer Praxis als Lehrkraft/Schulleiter zu schildern. Sie können dabei sowohl von Ihrer persönlichen Handhabung und Haltung berichten als auch beschreiben, welche Aktivitäten und Einstellungen aus ihrer Sicht an Ihrer Schule gängige Praxis bzw. für die Schule typisch sind. Gleiches gilt für den Abschnitt des Interviews, der sich dem Thema Schulentwicklung noch einmal näher widmet. Auch hier möchte ich Sie bitten, mir anhand konkreter Beispiele von gelungenen oder auch gescheiterten Schulentwicklungsaktivitäten und deren Verlauf zu berichten. Es kann sich dabei um Projekte, Arbeitsgruppen, Maßnahmen oder Konzepte handeln, die an ihrer Schule derzeit entwickelt und umgesetzt werden oder bereits abgeschlossen und ggf. verankert sind. Bei der Beantwortung meiner Fragen können Sie sich gerne Zeit für Einzelheiten nehmen, denn alles, was Ihnen wichtig ist, ist für mich von Interesse.

Anhang B: Interviewleitfaden des Experteninterviews (Version für Lehrkräfte)

Themenkomplex 1: Beschaffung

- 1) Auf welche *Quellen* greifen Sie in erster Linie zurück, wenn Sie für ihren Unterricht Informationen benötigen?
- 2) Welche Informationsquellen stellt Ihre Schule den Lehrkräften für den Unterricht oder außerunterrichtliche Aktivitäten zur Verfügung?
- 3) Auf welche *Ansprechpartner* greifen Sie in erster Linie zurück, wenn Sie für ihren Unterricht Informationen benötigen?
 - Können Sie mir beispielhaft darüber berichten, wie Sie einen Kollegen ansprechen?
- 4) Kommt den persönlichen Ansprechpartnern an der Schule oder den schriftlichen Quellen [Literatur, Zeitschriften, Datenbanken]²¹⁴ eine größere Bedeutung bei der Informationsbeschaffung und der Wissensaneignung zu?
- 5) Gibt es an ihrer Schule *Orte*, an denen aktuell relevante Themen dokumentiert oder graphisch dargestellt werden? (in Anlehnung an Romhardt 1998: 374)

Themenkomplex 2: Kommunikationswege und -formen

- 6) Wie werden an Ihrer Schule *Anliegen* [Vorschläge, Probleme, Fragen] aus dem Kollegium gegenüber der Schulleitung kommuniziert?
- 7) Wie kommuniziert die Schulleitung gegenüber dem Kollegium *geplante Veränderungen*?
- 8) Gibt es jenseits des Unterrichts Kommunikationsräume, in denen sich Lehrkräfte und *Schüler/Schülerinnen* austauschen können?
- 9) Welche Möglichkeiten des Austauschs zwischen Lehrkräften und *Eltern* bestehen an Ihrer Schule?
- 10) Welches sind die gängigen *Austauschformate unter Lehrkräften*?
- 11) Welche digitalen *Informations- und Kommunikationstechnologien* [Internet, Intranet, E-Mail] werden in ihrer Schule derzeit eingesetzt? (in Anlehnung an Romhardt 1998: 374)
 - Wie werden sie von Ihnen und Ihren Kollegen genutzt?
 - Wie etabliert ist ihr Einsatz innerhalb des Kollegiums?

Themenkomplex 3: Teilung und Vermittlung

- 12) Welches Austauschforum oder Gremium an ihrer Schule empfinden Sie *am gewinnbringendsten*?
- 13) Wie findet an ihrer Schule ein *Austausch über Inhalte, Abläufe* und ggf. auftretende Probleme von *Schulentwicklungsinitiativen* statt?
 - Inwieweit wird das Gesamtkollegium in Entwicklungsprojekte integriert?
 - Wie werden nicht unmittelbar an einem Projekt Beteiligte an ihrer Schule über das jeweilige Projekt und seinen Verlauf informiert?
- 14) Auf welche Weise können Sie von den *Unterrichtspraktiken und -erfahrungen* Ihrer Kollegen/Kolleginnen profitieren?
 - In welcher Form tauschen Sie sich mit ihren Kollegen über Unterrichtserfahrungen aus?
 - Werden Unterrichtsbesuche unter Kollegen an ihrer Schule praktiziert?

²¹⁴ Sämtliche Angaben, die in eckige Klammern gesetzt sind, werden in der Frage gar nicht oder erst bei Nachfragen im Sinne der Konkretisierung erwähnt.

- 15) Tauschen Sie mit ihren Kollegen *Unterrichtsmaterialien* aus?
 - Wenn ja, wie?
 - Wenn nein, warum?
- 16) Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Kollegen sich bereitwillig von ihrem *Wissen trennen*?
 - Wenn nicht, welches könnten die Gründe sein, sein Wissen ungerne zu teilen? (in Anlehnung an Romhardt 1998: 374)
- 17) Wenn ein neuer Kollege/eine Kollegin an Ihre Schule kommt, wie wird er/sie *in den Schulalltag* an ihrer Schule *eingeführt* und mit den alltäglichen Abläufen vertraut gemacht?
 - Wie gewinne ich als Neuling [Referendar oder neuer Kollege] an Ihrer Schule einen Überblick über relevante Informationen und Ansprechpartner?

Themenkomplex 4: Sicherung und Zugänglichkeit

- 18) Wenn ein Kollege/eine Kollegin aus dem Schuldienst ausscheidet, gibt es in ihrer Schule Bemühungen, sein/ihr *berufliches Erfahrungswissen* in der Schule zu halten?
 - Wenn ja, wie sehen diese aus?
 - Wenn nein, warum?
- 19) Wie werden im Rahmen von Schulentwicklungsinitiativen [Arbeits- und Projektgruppen, Konzept- und Maßnahmenentwicklung], *gewonnene Erfahrungen* in ihrer Schule dokumentiert und gesichert?
 - Wird bei Bedarf auf die entsprechenden Projektdokumentationen zurückgegriffen? Wenn nein, warum nicht?

Themenkomplex 5: Verarbeitung und Integration

- 20) Schulen werden mit einer Fülle von *Daten und Informationen aus der Umwelt* [von politisch-administrativer Ebene, aus der Forschung, aus den Medien] konfrontiert. Welche Daten und Informationen empfinden Sie als nützlich für die schulische Arbeit?
 - Welche dieser Daten und Informationen empfinden Sie als belastend?
- 21) Wie wird an Ihrer Schule die *Integration von Informationen*, die als Feedback aus externer Beobachtung [beispielsweise aus Evaluationen (EVIT), Vergleichsarbeiten (VERA), standardisierten Leistungstests] in die Schule gelangen, bewerkstelligt?
 - An ihrer Schule hat eine Evaluation stattgefunden. Wie wurde in diesem Fall mit der Untersuchung selbst und den Ergebnissen im Kollegium umgegangen?
 - Welche Folgen hatten die Evaluationsergebnisse für ihre Schule?
 - An ihrer Schule wurden Vergleichsarbeiten durchgeführt. Wie wurde in diesem Fall mit der Untersuchung selbst und den Ergebnissen im Kollegium verfahren?
- 22) Welches sind aus Ihrer Sicht die möglichen *Barrieren* oder Probleme, an denen die *Integration externen Wissens* scheitern kann oder in der Vergangenheit gescheitert ist? (in Anlehnung an Romhardt 1998: 373)
- 23) Ihre Schule steht durch Einbindung in Netzwerke und Kooperationen mit anderen Einrichtungen, Institutionen und Schulen in Kontakt. Wie werden diese *Kontakte* initiiert und gepflegt?
 - Gibt es institutionalisierte Austauschforen mit relevanten Partnern aus dem Umfeld [andere Schulen, Betriebe, Vereine, Jugendzentren, Kultureinrichtungen etc.]? Wenn ja, wie sehen diese aus?
- 24) Inwiefern profitiert das Kollegium von dem neu gewonnenen *Wissen*, das ein Kollege/eine Kollegin im Rahmen einer *Fortbildung* erworben hat?

Themenkomplex 6: Generierung, Reflexion und Bilanzierung

- 25) Wie werden *Fortbildungen* an ihrer Schule *organisiert* [eher individuell oder gemeinschaftlich abgestimmt]?
- 26) In welcher Form erfolgen bei Ihnen vorwiegend die *Gestaltung von Unterrichtseinheiten*, die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien und die Planung von Unterricht?
- 27) Gibt es *Barrieren* oder Probleme, die eine *verstärkte unterrichtsbezogene Kooperation* unter Lehrkräften be- oder verhindern?
 - Wenn ja, wie sehen diese aus?
- 28) Welche Möglichkeiten der *Reflexion und Bilanzierung* des schulischen Alltags existieren an Ihrer Schule?
 - Welche würden Sie sich darüber hinaus wünschen?

Themenkomplex 7: Kernprobleme von Schulentwicklung

- 29) Welches sind die *Kernprobleme*, mit denen Sie sich bei der Realisierung von Schulentwicklungsvorhaben konfrontiert sehen?
 - Worin liegen diese Probleme aus Ihrer Sicht begründet?

Anhang C: Interviewleitfaden des Experteninterviews (Version für Schulleiter)

Themenkomplex 1: Beschaffung

- 1) Auf welche *Quellen* greifen Sie in erster Linie zurück, wenn Sie im Arbeitsalltag als Schulleitung Informationen benötigen?
- 2) Welche Informationsquellen stellt Ihre Schule den Lehrkräften für den Unterricht oder außerunterrichtliche Aktivitäten zur Verfügung?
- 3) Auf welche *Ansprechpartner* greifen Sie in erster Linie zurück, wenn Sie im Arbeitsalltag als Schulleitung Informationen benötigen?
 - Können Sie mir beispielhaft darüber berichten, wie Sie einen Kollegen ansprechen?
- 4) Kommt den persönlichen Ansprechpartnern oder den schriftlichen Quellen [Literatur, Zeitschriften, Datenbanken]²¹⁵ eine größere Bedeutung bei der Informationsbeschaffung und der Wissensaneignung zu?
- 5) Gibt es an ihrer Schule *Orte*, an denen *aktuell relevante Themen* dokumentiert oder graphisch dargestellt werden? (in Anlehnung an Romhardt 1998: 374)

Themenkomplex 2: Kommunikationswege und -formen

- 6) Wie werden an Ihrer Schule *Anliegen* [Vorschläge, Probleme, Fragen] aus dem Kollegium gegenüber der Schulleitung kommuniziert?
- 7) Wie kommunizieren Sie als Schulleitung gegenüber dem Kollegium *geplante Veränderungen*?
- 8) Gibt es jenseits des Unterrichts Kommunikationsräume, in denen sich *Lehrkräfte* und *Schüler/Schülerinnen* austauschen können?
- 9) Welche Möglichkeiten des Austauschs zwischen *Lehrkräften* und *Eltern* bestehen an Ihrer Schule?
- 10) Welches sind die *gängigen Austauschformate* unter Lehrkräften?
- 11) Welche digitalen *Informations- und Kommunikationstechnologien* [Internet, Intranet, E-Mail] werden in ihrer Schule derzeit eingesetzt? (in Anlehnung an Romhardt 1998: 374)
 - Wie werden sie im Kollegium genutzt?
 - Wie etabliert ist ihr Einsatz innerhalb des Kollegiums?

Themenkomplex 3: Teilung und Vermittlung

- 12) Welches Austauschforum oder Gremium an ihrer Schule empfinden Sie *am gewinnbringendsten*?
- 13) Wie findet an ihrer Schule ein *Austausch über* Inhalte, Abläufe und ggf. auftretende Probleme von *Schulentwicklungsinitiativen* statt?
 - Inwieweit wird das Gesamtkollegium in Entwicklungsprojekte integriert?
 - Wie werden nicht unmittelbar an einem Projekt Beteiligte an ihrer Schule über das jeweilige Projekt und seinen Verlauf informiert?
- 14) Auf welche Weise können Sie *von den Praktiken und Erfahrungen* von Schulleitern/Schulleiterinnen anderer Schulen *profitieren*?
 - In welcher Form tauschen Sie sich mit ihren Schulleiterkollegen aus?
- 15) Tauschen die Lehrkräfte an ihrer Schule *Unterrichtsmaterialien* untereinander aus?
 - Wenn ja, wie?

²¹⁵ Sämtliche Angaben, die in eckige Klammern gesetzt sind, werden in der Frage gar nicht oder erst bei Nachfragen im Sinne der Konkretisierung erwähnt.

- Wenn nein, warum?
- 16) Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Kollegen sich *bereitwillig* von ihrem *Wissen trennen*?
 - Wenn nicht, welches könnten die Gründe sein, sein Wissen ungerne zu teilen? (in Anlehnung an Romhardt 1998: 374)
- 17) Wenn ein neuer Kollege/eine Kollegin an Ihre Schule kommt, wie wird er/sie *in den Schulalltag* an ihrer Schule *eingeführt* und mit den alltäglichen Abläufen vertraut gemacht?
 - Wie gewinne ich als Neuling [Referendar oder neuer Kollege] an Ihrer Schule einen Überblick über relevante Informationen und Ansprechpartner?

Themenkomplex 4: Sicherung und Zugänglichkeit

- 18) Wenn ein Kollege/eine Kollegin aus dem Schuldienst ausscheidet, gibt es in ihrer Schule *Bemühungen*, sein/ihr berufliches *Erfahrungswissen in der Schule zu halten*?
 - Wenn ja, wie sehen diese aus?
 - Wenn nein, warum?
- 19) Wie werden im Rahmen von *Schulentwicklungsinitiativen* [Arbeits- und Projektgruppen, Konzept- und Maßnahmenentwicklung], gewonnene *Erfahrungen* in ihrer Schule *dokumentiert und gesichert*?
 - Wird bei Bedarf auf die entsprechenden Projektdokumentationen zurückgegriffen? Wenn nein, warum nicht?

Themenkomplex 5: Verarbeitung und Integration

- 20) Schulen werden mit einer Fülle von *Daten und Informationen aus der Umwelt* [von politisch-administrativer Ebene, aus der Forschung, aus den Medien] konfrontiert. Welche Daten und Informationen empfinden Sie als *nützlich* für die schulische Arbeit?
 - Welche dieser Daten und Informationen empfinden Sie als *belastend*?
- 21) Wie wird an Ihrer Schule die *Integration von Informationen*, die als Feedback aus externer Beobachtung [beispielsweise aus Evaluationen (EVIT), Vergleichsarbeiten (VERA), standardisierten Leistungstests] in die Schule gelangen, bewerkstelligt?
 - An ihrer Schule hat eine Evaluation stattgefunden. Wie wurde in diesem Fall mit der Untersuchung selbst und den Ergebnissen im Kollegium umgegangen?
 - Welche Folgen hatten die Evaluationsergebnisse für ihre Schule?
 - An ihrer Schule wurden Vergleichsarbeiten durchgeführt. Wie wurde in diesem Fall mit der Untersuchung selbst und den Ergebnissen im Kollegium verfahren?
- 22) Welches sind aus Ihrer Sicht die möglichen *Barrieren oder Probleme*, an denen die Integration externen Wissens scheitern kann oder in der Vergangenheit gescheitert ist? (in Anlehnung an Romhardt 1998: 373)
- 23) Ihre Schule steht durch Einbindung in Netzwerke und Kooperationen mit anderen Einrichtungen, Institutionen und Schulen in Kontakt. Wie werden diese *Kontakte initiiert und gepflegt*?
 - Gibt es *institutionalisierte Austauschforen* mit relevanten Partnern aus dem Umfeld [andere Schulen, Betriebe, Vereine, Jugendzentren, Kultureinrichtungen etc.]? Wenn ja, wie sehen diese aus?
- 24) Inwiefern *profitiert* das *Kollegium* von dem neu gewonnenen *Wissen*, das ein Kollege/eine Kollegin im Rahmen einer *Fortbildung* erworben hat?

Themenkomplex 6: Generierung, Reflexion und Bilanzierung

- 25) Wie werden *Fortbildungen* an ihrer Schule *organisiert* [eher individuell oder gemeinschaftlich abgestimmt]?
- 26) In welcher Form erfolgen in ihrem Kollegium vorwiegend die *Gestaltung von Unterrichtseinheiten*, die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien und die Planung von Unterricht?
- 27) Gibt es *Barrieren* oder Probleme, die eine verstärkte *unterrichtsbezogene Kooperation* unter Lehrkräften be- oder verhindern?
 - Wenn ja, wie sehen diese aus?
- 28) Welche *Möglichkeiten der Reflexion und Bilanzierung* des schulischen Alltags existieren an Ihrer Schule?
 - Welche würden Sie sich darüber hinaus wünschen?

Themenkomplex 7: Kernprobleme von Schulentwicklung

- 29) Welches sind die *Kernprobleme*, mit denen Sie sich bei der Realisierung von Schulentwicklungsvorhaben konfrontiert sehen?
 - Worin liegen diese Probleme aus Ihrer Sicht begründet?

Anhang D: Anfrage- und Informationsschreiben an die Schulen

C A U	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Philosophische Fakultät
------------------	---	-------------------------

Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 24098 Kiel

Schule XXX
Str. XXX
PLZ XXX Stadt XXX

Institut für Pädagogik
Lehrstuhl Schulpädagogik
Prof. Dr. Uwe Hameyer
Raum III-32a
Olshausenstr.75
D-24098 Kiel
www.hameyer.uni-kiel.de

Bearbeiter, Zeichen	Mail, Telefon, Mobil	Datum
Dipl. Päd. Kaja Heitmann	E-Mail xxxxxxxxxxxxxxxxx Tel. xxxxxxxxxxxxx Mobil xxxxxxxxxxxxx	23.03.2010

Interviews mit dem/der Schulleiter/in und Lehrkräften der XXX-Schule im Rahmen einer Studie zum <Umgang mit Informationen und Wissen in der Schule>

Sehr geehrte/r Herr/Frau XXX,

gerne würde ich mit Ihnen und zwei bis drei Mitgliedern Ihres Kollegiums einmalig jeweils ein Interview führen. Die Interviews bilden den Kern des empirischen Teils meiner Dissertation, die von Prof. Dr. Uwe Hameyer betreut und von der Landesstiftung Schleswig-Holstein gefördert wird.

In meiner Arbeit untersuche ich, wie innerhalb der schulischen Praxis und ihrer Entwicklung mit Informationen und Wissen umgegangen wird. Die Studie soll die hierzu vorhandenen Erfahrungen und Sichtweisen der schulischen Akteure (Schulleitungen und Lehrkräfte) erfassen. Da diese schließlich Experten in Bezug auf das Handlungsfeld Schule sind, stehen sie im Mittelpunkt meiner Analyse. Bezüglich der Durchführung der Interviews an Ihrer Schule sind folgende Eckdaten relevant:

- Interviewpartner/-partnerinnen: Sie und zwei bis drei Mitglieder Ihres Kollegiums
- Interviewdauer: ca. eine Stunde pro Einzelinterview
- Untersuchungszeitraum: 19. April bis 31. Mai 2010
- Interviewtermine: sind innerhalb des Untersuchungszeitraums von Ihnen frei wählbar
- Umgang mit den gewonnenen Daten: Sie werden in der Dissertation nur in anonymisierter Form verwendet, sodass weder Rückschlüsse auf Ihre Schule noch auf einzelne Personen möglich sind.
- Einblick in die Befunde: Gerne händige ich Ihnen bei Interesse nach Abschluss der Untersuchung die Ergebnisse der Studie aus.

Näheres zur Zielsetzung der Studie sowie zum Interviewablauf können Sie bei Interesse dem Anhang entnehmen. Für weitere Rückfragen stehe ich Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung.

Natürlich weiß ich um die andauernde Belastungssituation von Schulen und darum, dass sie durch aktuelle bildungspolitische Maßnahmen noch verschärft wird. Da ich mit meiner Dissertation versuche, einen Beitrag zur Lösung dieses Problems im Sinne der langfristigen Entlastung von Schule zu

leisten, wäre ich Ihnen umso dankbarer, wenn Sie sich trotz dieser widrigen Umstände zu einer Teilnahme an meiner Untersuchung bereit erklären würden.

Mit freundlichem Gruß

Kaja Heitmann

Anhang: Kurzvorstellung der Interviewstudie im Rahmen des Dissertationsvorhabens

Zielsetzung und zentrale Fragestellungen: Die Dissertation widmet sich der theoretischen Analyse und empirischen Exploration der Spezifika der Organisation Schule und ihrer Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung des innerschulischen Umgangs mit Informationen und Wissen. Mit der Interviewstudie verfolge ich im Rahmen meiner Dissertation zwei Zielsetzungen:

Zum einen geht es mir ganz allgemein darum, einige für den schulischen Kontext typische Umgangsweisen mit Informationen und Wissen zu erfassen. Das heißt, zum Beispiel Formen der Informationsweitergabe und des Erfahrungsaustauschs zu identifizieren, die im schulischen Alltag gängigerweise von Lehrkräften und Schulleitungen praktiziert werden.

Zum anderen möchte ich dabei die Bedeutung des Umgangs mit Informationen und Wissen insbesondere im Hinblick auf die Bewältigung von schulinternen Entwicklungsvorhaben herausarbeiten. Dazu gehe ich der Fragestellung nach, welche Rolle dem Umgang mit Informationen und Wissen in Bezug auf das Gelingen bzw. das Misslingen von Schulentwicklungsinitiativen zukommt und zwar in den Bereichen Unterricht, Personal, Schulleben und außerschulische Kooperationsbeziehungen.

Die Beantwortung dieser Fragestellungen soll auf der Basis von Einzelinterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften erfolgen.

Ablauf der Einzelinterviews: In einem solchen Interview mit Ihnen möchte ich auf folgende Weise verfahren: Nach einigen knappen Fragen zu Ihrer Person und ihrer Schule wird sich das Interview dem Themenkomplex «Umgang mit Informationen und Wissen in der Schule» widmen. Dabei würde ich Sie bitten, sowohl von Ihrer persönlichen Handhabung und Haltung zu berichten als auch zu schildern, welche Aktivitäten und Einstellungen aus ihrer Sicht an Ihrer Schule gängige Praxis sind. Abschließend sind Sie eingeladen, anhand von konkreten Beispielen (z.B. Projekte, Maßnahmen oder Konzepte, die in der Umsetzung begriffen oder abgeschlossen sind) typische Verläufe von Schulentwicklungsinitiativen und ggf. auftretende Probleme zu schildern und diese abschließend einzuschätzen.

Das mit Ihnen geführte Interview würde ich gerne mit Ihrer Erlaubnis aufnehmen. Die dabei gewonnenen Daten werden in der Dissertation selbstverständlich nur in anonymisierter Form verwendet werden, so dass Rückschlüsse auf Ihre Schule und einzelne Personen nicht möglich sind. Bei Interesse händige ich Ihnen nach Abschluss der Untersuchung gerne auch die Befunde meiner Studie aus.

Lebenslauf

Zur Person

Name: Kaja Heitmann
 Geburt: 11.08.1980 in Preetz
 Nationalität: Deutsch
 Familienstand: ledig

Schulbildung

06/2001 Abitur
 1998 – 2001 Humboldt Gymnasium, Kiel
 1987 – 1998 Freie Waldorfschule, Kiel

Hochschulstudium

08/2007 – 07/2011 Promotionsstudium an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
 04/2002 – 03/2007 Studium der Erziehungswissenschaft an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
 Studienrichtung: Sozialpädagogik
 Nebenfächer: Psychologie, Soziologie
 Wahlpflichtfach: Beratung
 Abschluss der Diplom-Pädagogin
 10/2001 – 03/2002 Studium des Lehramts Gymnasium für Deutsch und Französisch an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Berufliche Erfahrungen und Praktika

10/2009 – 09/2011 Lehraufträge für organisationales Wissensmanagement am Lehrstuhl für Schulpädagogik des Instituts für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
 09/2005 – 03/2006 Praktikum beim Suchtpräventionszentrum (SPZ) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) der Hamburger Behörde für Bildung und Sport
 03/2003 – 04/2003 Praktikum in der Psychiatrischen Tagesklinik Preetz der Brücke Schleswig-Holstein gGmbH

Weiterbildung

04/2004 – 02/2007 Abschluss der Studiensequenz Pädagogisch-psychologisches Gesprächstraining am Fachbereich Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
 03/2006 Teilnahme am Fortbildungsseminar Grundlagen der Moderationsmethode des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg
 02/2006 Teilnahme am Fortbildungsseminar Kurzintervention – ein lösungsorientierter Ansatz der Behörde für Soziales und Familie, Amt für Familie, Jugend und Sozialordnung der Freien und Hansestadt Hamburg
 05/2005 – 07/2005 Absolvierung des Ausbildungsmoduls I in Fall-, Gruppen- und Team-Supervision nach dem handlungsfeldspezifischen Modell am Fachbereich Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Ehrenamtliche Tätigkeit

08/2001 - 09/2001 Auslandsdienst bei den Jugendgemeinschaftsdiensten des Kolpingwerkes Köln durch Teilnahme an einem Workcamp in Togo, Westafrika