

---

# Turnaround und Organisationales Lernen im Bildungssystem

Zur Entwicklung von Schulen mit gravierenden Defiziten  
im Bereich der Prozessqualitäten

Dissertation

zur Erlangung der Würde einer Doktorin

vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät  
der Universität Basel

von

Sara Mahler

aus

Zürich und Niederhasli, Zürich

Basel 2016

Buchbinderei Bommer

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel

**[edoc.unibas.ch](http://edoc.unibas.ch)**



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

---

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag von Prof. Dr. Roland Reichenbach (Referent) und Prof. Dr. Carsten Quesel (Korreferent).

Basel, den 24. Mai 2016

Die Dekanin  
Prof. Dr. Barbara Schellewald

---

## Abstract

Bislang ist kaum geklärt, wodurch sich Schulen auszeichnen, die von externen Evaluationen gravierende Defizite in den Prozessqualitäten bescheinigt bekommen. Zudem ist unklar, wie sich anschließende Verbesserungsprozesse gestalten und wie nachhaltig diese sind. Im Hinblick auf dieses Desiderat untersucht die vorliegende Arbeit mittels qualitativer Fallstudien sechs Schulen, denen es gelang, ihre Defizite in den Prozessqualitäten zu überwinden. Als Heuristik dienen organisationale Lerntheorien, die auf den Spezialfall obligatorischer Schulen angewendet werden. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews und Dokumente verweist darauf, dass die Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose kaum über Elemente Lernender Schulen verfügen und als lose gekoppelte oder fragmentierte Profibükratien einzuordnen sind. Zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation weisen alle Schulen eine Vielzahl an Merkmalen Lernender Schulen auf, sind enger gekoppelt und organisationaler. Es treten Entwicklungen in den Bereichen der Strukturen, Relationen, Werte und Strategien hervor. Die Turnaround-Prozesse werden an allen Schulen von Schulführungsmitgliedern geleitet, denen es als Leaderfiguren gelingt, die anderen Akteure miteinzubeziehen. Zudem scheinen für das Gelingen des Prozesses das Framing der Krisendiagnose als Lerngelegenheit und der zukunftsorientierte Blickwinkel entscheidend zu sein. Dennoch bleibt die Frage offen, wie nachhaltig diese Veränderungen sind und ob sie personelle Wechsel überdauern.

---

## Vorwort und Danksagung

Im Sommer 2006 trat ich meine erste Festanstellung als Primarlehrperson an einer Schule an, bei der gerade die Schulleitung professionalisiert wurde. Nach anderthalb Jahren machte sich eine diffuse, schlechte Stimmung sowie Unzufriedenheit breit, die bald reichlich Raum und Energie beanspruchte. Als Quelle wurde die Schulführung ausgemacht, die wir Lehrpersonen als intransparent, wenig partizipativ und unberechenbar wahrgenommen haben. Unterschiedliche Versuche, die Schwierigkeiten zu lösen, scheiterten, und es fanden sich keine externen Ansprechpersonen, die sich der Probleme annahmen. Wir Lehrpersonen fühlten uns machtlos und nicht gehört. Im Sommer 2009 verliess ich die Schule, um ein Masterstudium im Bereich der Erziehungswissenschaften zu beginnen. Es blieb jedoch die Frage, was mit der Schule nicht stimmte und was ich hätten tun können. Ein Jahr nach meinem Weggang diagnostizierte die externe Schulevaluation untolerierbare Defizite und Krisensymptome in unterschiedlichen Bereichen der Schule. Diese externe und professionelle Krisendiagnose bestätigte meine Wahrnehmung, doch die Frage, ob sich die Schule als Folge der Defizitdiagnose tatsächlich verbessern würde, beschäftigte mich weiterhin.

Nach Abschluss meines Studiums ergab sich die Möglichkeit, im Rahmen des Nationalfondsprojekts „Externe Schulevaluation und professionelle Selbststeuerung“ (QUESEL & HUSFELDT 2011) ein Dissertationsvorhaben zu verfolgen, das diesen Fragen nachgeht. Ein Blick in die Forschungsliteratur offenbarte, dass die Thematik von Schulen mit ungenügenden Evaluationsergebnissen für den deutschsprachigen Bereich weitgehend unerforscht ist. Dementsprechend waren Forschungsgegenstand sowie erste Erkenntnisinteressen schnell geklärt. Diese Dissertation hat demzufolge nicht nur Fragen im Forschungsfeld, sondern ebenfalls in meiner Biografie beantwortet.

Die vorliegende Arbeit entstand im Zeitraum von über drei Jahren und wäre ohne die Hilfe zahlreicher Menschen nicht möglich gewesen. An dieser Stelle soll allen Interviewpartnerinnen und -partnern herzlich gedankt werden, die ihr Wissen und Erfahrung mit mir geteilt haben. Mein Dank gilt Peter Steiner, Leiter der Fachstelle für externe Schulevaluation, der die Kontakte zu den Schulen herstellte, mich bei der Fall- und Personenauswahl beraten hat sowie den Abschnitt zur externen Schulevaluation auf inhaltliche Vollständigkeit und Richtigkeit überprüft hat. Netkey Safi unterstützte mich im Rahmen des gemeinsamen Projekts<sup>1</sup> bei der Instrumentenerstellung, Datenerhebung und den Validierungsworkshops tatkräftig. Adina Baiatu, Andrea Höchli, Christina Sudler, Jasmin Nöpfl und Dr. Jenny Kipper danke ich für die Korrekturvorschläge, kritischen Feedbacks, die fachlichen Diskussionen und Anregungen. Meinem Partner danke ich für seine Geduld und, dass er mich stets ermuntert und durch alle Höhen und Tiefen des Prozesses begleitet hat. Dank meiner Lektorin Doris Tiu erhielt meine Dissertation den nötigen sprachlichen Feinschliff. Der grösste Dank geht an meine beiden Betreuer Carsten Quesel und Roland Reichenbach, die Verwirrungen aushielten und mich

---

<sup>1</sup> Dabei handelt es sich um das Projekt: „Von der 'Roten Ampel' zum Turnaround: Aargauer Schulen als 'Lernende Organisationen'“.

---

durchgängig ermunterten. Mit konstruktiven Feedbacks und Diskussionen schafften sie es, mein Denken voranzutreiben und mich zum kritischen Hinterfragen anzuregen.

*„Zwei Dinge sind zu unserer Arbeit nötig: Unermüdliche Ausdauer und die Bereitschaft, etwas, in das man viel Zeit und Arbeit gesteckt hat, wieder wegzuwerfen.“*

*(Albert Einstein)*

---

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Externe Schulevaluation und „Failing Schools“</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1 Wirkung und Wirksamkeit externer Schulevaluationen</b> .....	<b>10</b>
1.1.1 Externe Schulevaluationen und intendierte Wirkungen .....	10
1.1.2 Wirkmodelle zu Entwicklungsprozessen infolge externer Evaluationen .....	13
1.1.2.1 <i>Wirkmodell von EHREN &amp; VISSCHER (2006)</i> .....	13
1.1.2.2 <i>Bezugsrahmen von REEZIGT &amp; CREEMERS (2005)</i> .....	17
1.1.2.3 <i>Vergleich der beiden Ansätze</i> .....	19
1.1.3 Forschungsansätze zur Erfassung von Wirksamkeit externer Evaluationen .....	21
1.1.4 Ableitung des Analysemodells .....	23
<b>1.2 „Failing Schools“ und „Turnaround-Schulen“</b> .....	<b>24</b>
1.2.1 „Failing Schools“ .....	25
1.2.1.1 <i>Definition von „Failing Schools“</i> .....	25
1.2.1.2 <i>Merkmale und Ursachen von „Failing Schools“</i> .....	27
1.2.2 Turnaround-Prozesse .....	29
1.2.2.1 <i>Problemnachvollzug</i> .....	30
1.2.2.2 <i>Erstellung der Ziel- und Massnahmenpläne</i> .....	32
1.2.2.3 <i>Massnahmenumsetzung</i> .....	32
1.2.2.4 <i>Evaluation der Massnahmen</i> .....	34
1.2.2.5 <i>Rolle der Akteure während des Turnaround-Prozesses</i> .....	34
1.2.3 Schulexterne Merkmale.....	35
1.2.4 „Turnaround-Schulen“ .....	38
1.2.4.1 <i>Intendierte Wirkungen des Turnaround-Prozesses</i> .....	38
1.2.4.2 <i>Nicht-intendierte Folgen des Turnaround-Prozesses</i> .....	39
1.2.5 Zusammenfassung der Forschungslage anhand des Analysemodells .....	40
<b>1.3 Schulaufsicht und Schulevaluation im Kanton Aargau</b> .....	<b>43</b>
1.3.1 Qualitätssicherung im Kanton Aargau .....	44
1.3.1.1 <i>Schulinterne Ebene</i> .....	45
1.3.1.2 <i>Kantonale Ebene</i> .....	46
1.3.2 Evaluationsverfahren im Kanton Aargau .....	48
1.3.2.1 <i>Ampevaluation</i> .....	48
1.3.2.2 <i>Entwicklungsorientierte Profilerfassung</i> .....	51
1.3.2.3 <i>Entwicklungsorientierte Fokusevaluation</i> .....	51
1.3.3 Eigenschaften von Schulen mit Roten Ampeln.....	52
1.3.4 Entwicklungs- und Turnaround-Prozesse von Schulen mit Roten Ampeln .....	54
1.3.5 Forschungslücken und Ableitung der Forschungsfragen .....	56
<b>2 Organisationales Lernen in Schulen</b> .....	<b>60</b>
<b>2.1 Organisationales Lernen und Lernende Organisationen</b> .....	<b>61</b>
2.1.1 Theoretische Einordnung der Termini „Organisation“ und „Lernen“ .....	61
2.1.1.1 <i>Organisation</i> .....	61
2.1.1.2 <i>Lernen</i> .....	62
2.1.2 Konzepte von intentionalen Veränderungen .....	64
2.1.3 Definition und Abgrenzung der Ansätze Organisationalen Lernens.....	66
2.1.3.1 <i>Merkmale Lernender Organisationen</i> .....	66
2.1.3.2 <i>Exkurs: Organisationsentwicklung</i> .....	68
2.1.3.3 <i>Das Verhältnis Organisationaler Lernprozesse zu OE-Prozessen</i> .....	68
2.1.4 Vertiefte Darstellung zweier Theorien Lernender Organisationen .....	69
2.1.4.1 <i>Organisationales Lernen gemäss ARGYRIS &amp; SCHÖN (2006)</i> .....	70
2.1.4.2 <i>Entwicklung der Organisationskultur gemäss SCHEIN (2010)</i> .....	73
2.1.4.3 <i>Vergleich der beiden Ansätze und Resümee</i> .....	76
<b>2.2 Schulen als Lernende Organisationen</b> .....	<b>78</b>
2.2.1 Übertragung der Organisationalen Lernkonzepte auf die Schule.....	78

2.2.1.1	Der institutionelle Schulentwicklungsprozess .....	79
2.2.1.2	Schulische Entwicklungsphasen .....	81
2.2.2	Merkmale „fragmentierter“ Schulen .....	83
2.2.2.1	Schulen als Profibürokratien .....	83
2.2.2.2	Schulen als lose gekoppelte Systeme .....	86
2.2.3	Merkmale Lernender Schulen .....	88
2.2.3.1	Modell der sieben Dimensionen der Kapazität Organisationalen Lernens gemäss FELDHOFF (2011) .....	88
2.2.3.2	Befunde zu den Dimensionen des Organisationalen Lernens in Schulen .....	95
<b>2.3</b>	<b>Synthese</b> .....	<b>96</b>
2.3.1	Forschung zum Organisationalen Lernen in „Failing Schools“ .....	96
2.3.2	Ergänzung des Analysemodells .....	97
2.3.3	Zwischenbilanz zu Forschungsfragen, Theorie und Forschungsstand .....	99
<b>3</b>	<b>Methodenteil</b> .....	<b>104</b>
<b>3.1</b>	<b>Qualitatives Forschungsdesign</b> .....	<b>104</b>
3.1.1	Übersicht zum empirischen Vorgehen .....	104
3.1.2	Methodologie .....	104
3.1.3	Gütekriterien .....	105
3.1.4	Vorwissen und berufsbiografische Nähe zum Forschungsfeld .....	107
3.1.5	Untersuchungsdesign .....	108
<b>3.2</b>	<b>Erhebungsinstrument</b> .....	<b>109</b>
3.2.1	Entwicklung des Interview-Leitfadens .....	110
3.2.2	Erhebungsinstrument und Gesprächsgestaltung .....	113
3.2.3	Verortung der Interviewart und Reflexion der Stimuli .....	114
<b>3.3</b>	<b>Sampling und Fallauswahl</b> .....	<b>116</b>
3.3.1	Fallauswahl .....	116
3.3.2	Sampling .....	117
3.3.2.1	Schulgrösse .....	117
3.3.2.2	Defizitbereiche .....	118
3.3.2.3	Samplingübersicht .....	118
3.3.3	Befragte Akteure .....	119
<b>3.4</b>	<b>Datenerhebung</b> .....	<b>120</b>
3.4.1	Feldzugang .....	120
3.4.2	Datensammlung .....	121
3.4.2.1	Dokumentanalyse .....	121
3.4.2.2	Erhebung der sprachlichen Daten .....	121
3.4.3	Datenaufbereitung .....	122
<b>3.5</b>	<b>Datenauswertung</b> .....	<b>123</b>
3.5.1	Vorstellung der Daten .....	124
3.5.2	Auswertungsmethode .....	125
3.5.2.1	Die Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gemäss MAYRING (2010) ..	126
3.5.2.2	Schritte der inhaltlichen Strukturierung gemäss MAYRING (2010) .....	126
3.5.3	Codierung .....	127
3.5.4	Datenanalyse .....	128
3.5.5	Kommunikative Validierung .....	130
<b>4</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>131</b>
<b>4.1</b>	<b>Vorstellung der untersuchten Schulen</b> .....	<b>131</b>
4.1.1	Schule Ahorn .....	131
4.1.2	Schule Birke .....	132
4.1.3	Schule Clematis .....	132
4.1.4	Schule Dahlie .....	133
4.1.5	Schule Eiche .....	134
4.1.6	Schule Fichte .....	135

<b>4.2</b>	<b>Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose.....</b>	<b>136</b>
4.2.1	Einschätzung der Lernfähigkeit.....	136
4.2.1.1	<i>Einschätzung der Lernfähigkeit der Einzelschule zum Zeitpunkt Rot.....</i>	<i>136</i>
4.2.1.2	<i>Beantwortung der Fragestellung 1a.....</i>	<i>144</i>
4.2.1.3	<i>Diskussion der Ergebnisse.....</i>	<i>145</i>
4.2.2	Vergleich der Merkmale zum Zeitpunkt der Negativdiagnose.....	146
4.2.2.1	<i>Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln.....</i>	<i>146</i>
4.2.2.2	<i>Beantwortung der Fragestellung 1b.....</i>	<i>156</i>
4.2.2.3	<i>Diskussion der Ergebnisse.....</i>	<i>158</i>
4.2.2.4	<i>Beantwortung und Diskussion der Fragestellung 1c.....</i>	<i>159</i>
<b>4.3</b>	<b>Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen zum Zeitpunkt des positiven Nachevaluation.....</b>	<b>161</b>
4.3.1	Einschätzung der Lernfähigkeit.....	161
4.3.1.1	<i>Einschätzung der Lernfähigkeit von Schulen mit Roten Ampeln zum Zeitpunkt Grün.....</i>	<i>162</i>
4.3.1.2	<i>Beantwortung der Fragestellung 2a.....</i>	<i>169</i>
4.3.1.3	<i>Diskussion der Ergebnisse.....</i>	<i>171</i>
4.3.2	Vergleich der Merkmale zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation.....	172
4.3.2.1	<i>Merkmale von Grüne-Ampel-Schulen.....</i>	<i>172</i>
4.3.2.2	<i>Beantwortung der Fragestellung 2b.....</i>	<i>180</i>
4.3.2.3	<i>Diskussion der Ergebnisse.....</i>	<i>182</i>
<b>4.4</b>	<b>Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen zu den Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten.....</b>	<b>183</b>
4.4.1	Veränderung der Lernfähigkeit.....	183
4.4.1.1	<i>Einschätzung der Veränderungen der Lernfähigkeit zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten.....</i>	<i>183</i>
4.4.1.2	<i>Beantwortung der Fragestellung 3a.....</i>	<i>203</i>
4.4.1.3	<i>Diskussion der Ergebnisse.....</i>	<i>206</i>
4.4.2	Vergleich der Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten.....	209
4.4.2.1	<i>Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten.....</i>	<i>210</i>
4.4.2.2	<i>Beantwortung der Fragestellung 3b.....</i>	<i>215</i>
4.4.2.3	<i>Diskussion der Ergebnisse.....</i>	<i>216</i>
<b>4.5</b>	<b>Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen zum Turnaround-Prozess.....</b>	<b>218</b>
4.5.1	Darstellung der Turnaround-Prozesse der Einzelschulen.....	218
4.5.2	Beantwortung der Fragen zum Turnaround-Prozess.....	230
4.5.2.1	<i>Beantwortung der Frage 4a.....</i>	<i>230</i>
4.5.2.2	<i>Beantwortung der Frage 4b.....</i>	<i>235</i>
4.5.3	Diskussion der Ergebnisse.....	241
<b>5</b>	<b>Interpretation und Reflexion.....</b>	<b>244</b>
<b>5.1</b>	<b>Verdichtung und Theoretisierung der Ergebnisse.....</b>	<b>244</b>
<b>5.2</b>	<b>Reflexion.....</b>	<b>249</b>
	<b>Schluss.....</b>	<b>257</b>
	<b>Verzeichnisse.....</b>	<b>262</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>262</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>282</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>282</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>283</b>
	<b>Anhangsverzeichnis.....</b>	<b>284</b>



## Einleitung

Gegenstand dieser Dissertation bilden Schulen, die von der externen Schulevaluation<sup>2</sup> gravierende Defizite im Bereich der Prozessqualitäten bescheinigt bekamen und diese anschliessend erfolgreich bewältigen konnten. Die Arbeit soll einen Beitrag zur Diskussion der Wirksamkeit externer Schulevaluationen leisten und Wissen zu schulischen Krisendiagnosen sowie Turnaround- und organisationalen Lernprozessen generieren. Ausgangspunkt bilden sechs qualitative Fallstudien von positiv nachevaluierten Schulen aus dem Kanton Aargau. Als Datengrundlage dienen Dokumente, halbstandardisierte Interviews und Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen inner- und ausserschulischen Akteuren.

Schulen sind seit jeher gezwungen, sich auf Veränderungen im Umfeld und hinsichtlich ihrer Akteure einzustellen und sich zu entwickeln<sup>3</sup> (vgl. ROLFF, BUHREN, LINDAU-BANK & MÜLLER 2011). Bis Anfang der 1990er Jahre haben zahlreiche Länder versucht, diesen Herausforderungen auf zentraler Ebene mittels „klassischer **Inputsteuerung**“<sup>4</sup> (ROLFF 2009, S. 300) zu begegnen. Dieses Steuerungsverständnis ging davon aus, dass sämtliche Schulen Innovationen in vergleichbarer Weise umsetzen (DALIN & ROLFF 1990; ROLFF 2009). Demzufolge stellten Regierungen „Innovationsinstanzen“ (SCHLEY 1998, S. 54) dar, die Reformen planten und mithilfe von Gesetzen, Erlassen und Weisungen top-down umzusetzen versuchten (vgl. DEDERING 2012c; HOLTAPPELS 2003; TRACHSLER 2004). Die Schulen waren die „Zulieferinstitutionen“ (MARITZEN 1998, S. 615), die die auf der Systemebene vorbereiteten Lösungen umzusetzen hatten. Das System ging davon aus, dass sich der Output durch Regularien der Input- und Prozessgrössen und der Verteilung verschiedener Ressourcen (DEDERING 2012c; ROLFF 2009) steuern bzw. verbessern lässt (BRÜCKNER & TARAZONA 2010). Daher gab es keine externen Kontrollen des Outputs (DEDERING 2012c).

Unterschiedliche Gründe stellten diese Steuerungsvorstellungen je länger desto stärker infrage. Einerseits verweist die **Schulentwicklungsforschung** der 1990er Jahre darauf, dass Schulen die gesamtstrategisch ausgerichteten Bildungsreformen kaum so umsetzten wie geplant (HOFER 2011; MARITZEN 1998). Schulen scheinen entgegen der Steuerungsphilosophie die Reformen nicht als „Konsumenten“ (ROLFF 2009, S. 301) zu adaptieren, sondern tendieren eher dazu, die Vorgaben zu verändern. Sie legen dabei eine erstaunliche Absorptionsfähigkeit an den Tag (vgl. HOFER 2011; MARITZEN 1998; ROLFF 2009). Dies bedeutet, dass sich die „Gesamtsystemstrategien“

---

<sup>2</sup> In Deutschland wird meist nicht von externen Schulevaluationen, sondern von Schulinspektion gesprochen. Die vorliegende Arbeit nutzt ausschliesslich die Bezeichnung der „externen (Schul-)Evaluation“ um dem Sprachgebrauch des Untersuchungsgegenstands zu folgen.

<sup>3</sup> Diese Arbeit versteht den Terminus der „Entwicklung“ als intentional gesteuerten Veränderungsprozess im Gegensatz zu den Bezeichnungen des „Wandels“, „Wechsels“ oder der „Veränderung“. Schulische Veränderungen sind nicht immer auf geplante und intendierte Handlungen zurückzuführen. So können beispielsweise personelle Wechsel zu Veränderungen in der Schulkultur führen (DEDERING 2012c; HOLTAPPELS 2005).

<sup>4</sup> Andere Autoren bezeichnen diese Steuerung als „planungsorientiert“ (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2006), „bürokratisch“ (THILLMANN 2012) oder „Makrostrukturelle Steuerung“ (MARITZEN 1998, S. 611).

(ROLFF 2009, S. 300) kaum auf die Schul- und Unterrichtsqualität ausgewirkt haben<sup>5</sup> und dementsprechend wenig wirkungsvoll waren (ebd.; TRACHSLER 2004). Das Interesse für Gelingens- und Misslingensbedingungen von schulischen Innovationen war infolgedessen geweckt. Die Befunde von FEND (1986) belegen, dass sich Schulen derselben Schulform stärker voneinander unterscheiden als die Schulformen untereinander. ROLFF (2009) konstatiert, dass sämtliche Studien ausnahmslos zum Ergebnis kommen, dass „sich die Umsetzung und damit der Erfolg von Plänen nicht auf strategischer Ebene, sondern auf der Ebene der **Einzel­schule** entscheidet“ (S. 300, ähnlich auch HOFER 2011). Systemische Ansätze belegen, dass Systeme selbst entscheiden, ob und wie sie Interventionen von aussen verarbeiten (ROLFF 2009). Die Erklärung wird in der **losen Kopplung** gesehen (WENZEL 2008, S. 426) (vgl. Abschnitt 2.2.2.2). Diese Argumente verweisen auf die Gestaltbarkeit der Einzel­schule sowie die hohe Bedeutung ihrer Qualität und Kultur<sup>6</sup> (HOFER 2011; WENZEL 2008). Die Einzel­schule wird infolgedessen zur „**pädagogischen Handlungseinheit**“ (FEND 1986, S. 275). Die Entdeckung und Rezeption der Prinzipien der Organisationsentwicklung für schulische Entwicklungen hat zur Folge, dass die Einzel­schule als „**Motor der Entwicklung**“ (DALIN & ROLFF 1990, S. 31) gilt (FELDHOF 2011).

**Internationale Schulleistungsvergleichsstudien** wie TIMSS und PISA legen den Fokus auf fachspezifische Outputs (HOLTAPPELS 2003) und lassen Zweifel an der Qualität der Bildungs- und Steuerungssysteme aufkommen (FELDHOF 2011). Die Befunde belegen, dass „die Inputsteuerung allein nicht zu den gewünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt“ (KMK 2003, S. 5, ähnlich: PFEIFFER 2008; TEUTE­BERG 2005; TRACHSLER 2004). Zudem verweisen die OECD-Interpretationen der PISA-Studie unstrittig auf den positiven Zusammenhang zwischen der Selbstständigkeit der Einzel­schule und der Leistungsentwicklung der Lernenden (FELDHOF 2014).

Die **gesellschaftlichen Verhältnisse** wandeln sich zunehmend rasanter und gehen mit einer Erhöhung der Pluralisierung einher (ausführlich dazu: HOLTAPPELS 2003, S.7ff.). Infolgedessen verändern sich die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule, was Anpassungen und Innovationen unumgänglich macht (ebd.; ROLFF et al. 2011). Die traditionell staatlich vorgegebenen Inputsteuerungs- und Lösungsstrategien sind zu „schwerfällig, beliebig und oberflächlich“ (ebd. S. 12). Schulen müssen rasch, differenziert und wirkungsvoll auf Probleme reagieren können (TRACHSLER 2004).

In öffentlichen Verwaltungen erfolgen Reorganisationen, die unter dem Stichwort **New Public Management** laufen. Aufgrund von Dezentralisierung und Deregulierung von Kompetenzen gilt die Prämisse, Probleme da zu lösen, wo sie entstehen (THILLMANN 2012). Die Steuerung erfolgt leistungs- statt ressourcenorientiert (CAPAUL & SEITZ 2011), wodurch ein effektiverer Ressour-

---

<sup>5</sup> DALIN (1986) verweist auf mehrere Studien, die belegen, dass sich Reformen während der Durchführungsperiode erheblich verändert haben. Die Praxis in den einzelnen Schulen und Klassenzimmern änderte sich dabei kaum. Der Autor erklärt dies dadurch, dass die Handelnden die Reformen so auslegen, dass sie besser zu ihrer Lebenssituation passen (S. 21).

<sup>6</sup> HOLTAPPELS (2003) unterteilt diese in Lernkultur, Erziehungskultur und Organisationskultur (S. 25ff).

ceneinsatz, Erhöhung der Flexibilität und Dienstleistung erreicht werden sollen (vgl. DALIN, ROLFF & BUCHEN 1996; THILLMANN 2012).

Des Weiteren sind Argumente der **Demokratisierung der Gesellschaft** und damit der Schule vernehmbar, die darauf abzielen, die Volkssouveränität zu stärken. Das dabei vertretene Partizipationsideal<sup>7</sup> versteht die Beteiligung als gleichberechtigte Mitentscheidung der Einzelschule (vgl. BURKARD 1998; PFEIFFER 2008).

All die genannten Gründe führen in der Folge weltweit, wenn auch zeitlich versetzt und unterschiedlich begründet (vgl. BRÜCKNER & TARAZONA 2010, S. 84; ähnlich: WACKER, MAIER & WISSINGER 2012b), zur Etablierung einer isomorphen Praxis der „**Neuen Steuerung**“ (ALTRICHTER & MAAG MERKI 2010, S. 17). Diese enthält wesentliche Prinzipien des New Public Managements (THIEL & THILLMANN 2012) und zeichnet sich durch erhöhte Autonomie der Einzelschule sowie Output-Kontrollen des Staats aus (THILLMANN 2012). Ziele der neuen Steuerungsverfahren sind die Sicherung und Verbesserung der Qualität schulischen Unterrichts, die Erhöhung der nachweisbaren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Initiierung und Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen (FUCHS 2009).

Die Einzelschule gewinnt als Steuerungsakteur an Bedeutung, indem die Verantwortung für die Verbesserung und Entwicklung – ansatzweise – von der System- auf die Schulebene verlagert wird (FELDHOFF 2011). Hierfür erhalten die Schulen **erweiterte Autonomiespielräume** und Entscheidungskompetenzen im Bereich der Ressourcen und Strukturen (THIEL & THILLMANN 2012). Diese grössere Selbstständigkeit führt dazu, dass die Einzelschule selbst die Chance hat, ihre Entwicklung zu bestimmen (FELDHOFF 2011). Damit ist die Überzeugung verbunden, dass die einzelne Einheit flexibler, zielgerichteter und adäquater auf Herausforderungen und Bedürfnisse eingehen kann (vgl. ALTRICHTER & RÜRUP 2010; BURKARD 2005; THIEL & THILLMANN 2012; WACKER, MAIER & WISSINGER 2012a). Als Mittel für die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität<sup>8</sup> gilt die **Schulentwicklung**<sup>9</sup> (DEDERING 2012c; FELDHOFF 2011), die somit zur auferlegten Aufgabe der Einzelschule wird (THILLMANN 2012). Die Schulen sind angehalten, diese Entwicklungen **evidenzbasiert**<sup>10</sup> vorzunehmen, was bedeutet, dass sie regelmässig objektive, empirische, interne und externe Daten erheben und diese mit vorgegebenen Standards vergleichen sollen (vgl. DEDERING 2012c; FELDHOFF 2014; THIEL & THILLMANN 2012). Ziel dieser systematisch produzierten Feedback-Schleifen sei es, Entscheidungen und Handlungen rationaler,

---

<sup>7</sup> REICHENBACH (2008) verweist darauf, dass in den letzten Jahren der Partizipationsdiskurs erneut zugenommen hat und dieser bedenklich oberflächlich und kaum konträr geführt wird (vertiefend dazu Abschnitt 2.2.3.1). QUESEL, NÄPFLI, BUSER & VON DER HEIDEN (2015) betonen zudem, dass mehr Partizipation gleichzeitig zu mehr Bürokratie führt, was ein System in seiner Handlungsfähigkeit lähmen kann.

<sup>8</sup> Internationale Untersuchungen belegen keine eindeutige Evidenz zum Einfluss von Autonomie auf die Leistungen der Lernenden. Die Studien verweisen auf positive Effekte, die andere Qualitätsbereiche der Schule umfassen, die nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang zu den Lernleistungen stehen (ALTRICHTER & RÜRUP 2010; FELDHOFF 2011).

<sup>9</sup> DALIN (1986) weist in einem historischen Abriss über den Terminus der „Schulentwicklung“ darauf hin, dass dieser in unterschiedlichen Kulturen sehr unterschiedliche Bedeutungen hat. Er vermutet, dass der Begriff dem amerikanischen Denken entsprungen ist, jedoch von Land zu Land anders angewendet wird. Gemäss ROLFF (2007) handelt es sich bei Schulentwicklung um die systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen. Systematisch meint, dass diese Entwicklung bewusst und absichtsvoll von den Akteuren der Schulen selbst vorgenommen wird. Die Entwicklung besitzt eine Zukunftsperspektive und stellt einen fortlaufenden, dauerhaften Prozess dar (weiterführend Abschnitt 2.2).

<sup>10</sup> BRODBECK (2008) verweist darauf, dass der Terminus korrekt übersetzt als „Beweisgestützte Unternehmensführung“ (S. 4f.) umschrieben werden könnte und sich auf die Prinzipien der evidenzbasierten Medizin stützt. Der Autor betrachtet die evidenzbasierte Führung als Fortsetzung der initiierten Qualitätsbewegungen.

transparenter, effektiver und effizienter zu machen<sup>11</sup> (ALTRICHTER & HEINRICH 2006; DEDERING 2010). Zudem bilden die datenbasierten Erkenntnisse Ausgangspunkte für Weiterentwicklungen sowie Kurskorrekturen (LAMBRECHT & RÜRUP 2012; THIEL & THILLMANN 2012).

In der Schweiz war die Gewährung von Schulautonomie mit der Implementation von Schulleitungen verknüpft (ALTRICHTER & RÜRUP 2010). Neu wurden professionelle Schulleitungen eingeführt, was einerseits zu einer funktionalen Differenzierung, andererseits zu einer neuen Hierarchiestufe führte. Lehrpersonen sind infolgedessen unmittelbar „geführt“<sup>12</sup> (HOFER 2011, S. 135) und einer Schulleitung unterstellt. Der operativen Schulführung wird eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung der Schule zugesprochen. Sie soll gemeinsam mit dem Kollegium wünschenswerte Zielvorgaben erarbeiten und diese anschliessend im Rahmen der Schulentwicklung umsetzen (BURKARD 1998). Schulen sind zudem angehalten, ein eigenes **Qualitätsmanagement** (QM) aufzubauen, wodurch die Sicherung und Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität zum festen Bestandteil schulischer Arbeit wird (BURKARD 1998; HOFER 2011).

All diese Veränderungen ergeben ein neues Bild von Schule als Organisation<sup>13</sup> (SCHLEY 1998). Ziel dieser Entwicklung sind selbsterneuernde, -reflektierende, -steuernde und -organisierende Schulen (vgl. DEDERING 2012c; HOLTAPPELS 2003; ROLFF et al. 2011). DALIN, ROLFF & BUCHEN (1996) umschreiben sie als **Lernende Schulen** (S. 121). Die Schulentwicklungsdebatte wird infolgedessen um die Konzepte der **Lernenden Organisation** erweitert<sup>14</sup> (BORMAN 2002). Diese Ansätze umschreiben einerseits den Entwicklungsprozess und andererseits das anvisierte Ziel dieser Lernprozesse.

Die umschriebenen Gestaltungsspielräume stellen „wichtige, aber keine hinreichende Bedingung[en] für Qualitätsverbesserung der Schule dar“ (DUBS 1999, S. 299f.). Sie können bei fehlender Führung gar zu Beliebigkeit, Qualitätsdefiziten und Fragmentierung führen (HOFER 2011; ROLFF 2009). Daher geht die erhöhte Selbstständigkeit mit einer **gesteigerten Verantwortlichkeit** (DUBS 2002) einher, da die Einzelschule für die Qualitätssicherung und -entwicklung (BURKARD 2005) und demzufolge auch für deren Ergebnisse (BRÜCKNER & TARAZONA 2010) zuständig ist. Schulen sind neu in der Pflicht, Rechenschaft über ihre Arbeit abzulegen (DEDERING & MÜLLER 2008; FELDHOFF 2011). Indem Regierungen **Ziel- und Qualitätsvorgaben** (THILLMANN 2012) definieren, steuern sie mittels Output-Grössen (DEDERING 2012c, S. 66). Dabei geben Regierungen beispielsweise Bildungsstandards vor, die die Kompetenzen der Lernenden einer Schulstufe umfassen. Die Erreichung dieser Zielvorgaben wird regelmässig von der Regierung oder damit beauftragten Institutionen evidenzbasiert kontrolliert. Als Überprüfungsinstrumente für die Ermittlung der Qualität der Schule dienen **externe Schulevaluationen, zentrale Abschlussprüfungen**

---

<sup>11</sup> DEDERING (2010) zeigt in ihrem Artikel, dass Schulen Evidenzen selten „linear“ (S. 76) und „instrumentell“ (ebd.) nutzen.

<sup>12</sup> Die Lehrpersonen wurden vormals von lokalen Laien-Schulkommissionen geführt, die jedoch von den Lehrpersonen nicht als Autorität erlebt wurden, da sie nicht auf „Augenhöhe“ (HOFER 2011, S. 135) waren.

<sup>13</sup> Die Sichtweise der Schule als Organisation hat sich im erziehungswissenschaftlichen Kontext durchgesetzt (FELDHOFF 2011).

<sup>14</sup> Die Übertragung von wirtschaftlichen Modellen auf die Schule ist nicht immer einfach und sinnvoll (mehr dazu: KRAINZ-DÜRR 1999b, S. 9f.; SCHRATZ & STEINER-LÖFFLER 1999, S. 22).

**sowie Leistungstests.** Die Ergebnisse dieser Überprüfungen zeigen der Schule auf, wo sie steht, und sollen innerschulische Entwicklungsprozesse in Gang setzen (vgl. BRÄGGER, BUCHER & LANDWEHR 2005; DEDERING 2012c; FELDHOFF 2011; LAMBRECHT & RÜRUP 2012; WURSTER & GÄRTNER 2013). Die zentralen Abschlussprüfungen und Leistungstests beziehen sich auf fachliche und überfachliche Bereiche und erfassen dementsprechend die Ergebnisse des Unterrichts. Externe Schulevaluationen beziehen umfassendere Bereiche schulischer Qualität ein und betrachten die Schule als Organisation (DEDERING 2012c).

Sämtliche deutschsprachigen Länder führten in den letzten Jahren externe Begutachtungsverfahren wie externe Schulevaluationen ein (DEDERING 2012b). Mit diesen Instrumenten begrenzt die Politik das Risiko der erweiterten Handlungsspielräume der Schule und kann bei untolerierbaren Defiziten eingreifen (THIEL & THILLMANN 2012). Dementsprechend verändern sich die Rolle und die Steuerungsmassnahmen der Regierungen. Sie konzentrieren sich stärker auf Zielvorgaben und die Kontrolle ihrer Erreichung. Deshalb wird diese Steuerung als „entwicklungsorientierte“ (TEUTEBERG 2005, S. 9), „evidenzbasierte Outputsteuerung“ (WACKER et al. 2012a, S. 9), „Steuerung auf Distanz“ (KOCH & GRÄSEL 2004, S. 7) oder „Accountability-Politik“ (ALTRICHTER & RÜRUP 2010, S. 118) umschrieben. Doch auch in der „Neuen Steuerung“ (ALTRICHTER & MAAG MERKI 2010, S. 17) haben manche Instrumente der Inputsteuerung wie Lehrpläne, Rahmenvorgaben und Stundentafeln weiterhin ihre Bedeutung (DEDERING 2012c). BÖTTCHER, DICKE & ZIEGLER (2009) fassen die dargestellten Veränderungen und Ziele in der Formel der vier „E“ der Schulreform zusammen: Effektivität, Effizienz, Evidenz und Erfolgsorientierung (S. 7).

Eine Übersicht der aktuellen Forschungsbeiträge verweist darauf, dass die neu eingeführten Instrumente bislang hinter den gesetzten Zielen bleiben (ALTRICHTER & MAAG MERKI 2010; WACKER et al. 2012a). WACKER et al. (2012b) folgern, dass „kein hoher Deckungsgrad zwischen bildungspolitischen Wirkungshoffnungen und empirisch nachweisbaren Wirkungen“ (S. 310) zu finden sei.

Die vorliegende Arbeit untersucht die Wirkung und Wirksamkeit des neuen Steuerungsinstruments der externen Schulevaluation. Anders als bisherige Studien erfasst diese Arbeit die Entwicklungswirksamkeit nicht mittels der Parameter Akzeptanz, Anzahl der Massnahmen oder gesteigerte Schülerleistungen (HUSFELDT 2011), sondern anhand der **Erfassung der Veränderung der schulischen Lernfähigkeit**<sup>15</sup>. Diese soll sich gemäss DALIN et al. (1996) aufgrund erfolgreicher Entwicklungen verbessern und stellt darum ein Indiz für gelungene Schulentwicklungsprozesse bzw. die Entwicklungswirksamkeit dar. Zudem verweisen Befunde zu erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen (beispielsweise REEZIGT & CREEMERS 2005) auf die zentrale Bedeutung der schulischen Lernfähigkeit. Dementsprechend sind derartige Entwicklungen als nachhaltig einzuschätzen. Entgegen dem pädagogischen Diskurs der „good“ und „best practice“ (QUESEL,

---

<sup>15</sup> Damit ist das Ausmass gemeint, in dem die Schule als Organisation in der Lage ist, sich selbst zu steuern, zu erneuern, zu organisieren und zu reflektieren (FELDHOFF 2011, S. 82).

HUSFELDT, LANDWEHR & STEINER 2013, S. 9) legt diese Studie das Augenmerk auf Schulen, die den Anforderungen externer Schulevaluationen nicht standhalten und gemeinhin als **„Failing Schools“**<sup>16</sup> bezeichnet werden. Die Schulaufsicht beaufsichtigt diese Schulen und schränkt sie in ihrer Autonomie ein, bis die Funktionsfähigkeit in einer Nachevaluation nachgewiesen wird. Gelingt den Schulen dieser Prozess, wird von **Turnaround-Prozessen** gesprochen (vgl. Abschnitt 1.2).

International ist wenig geklärt, was eine „schlechte Schule“ (HUBER & MUIJS 2007, S. 99) ausmacht. Die geringen Erkenntnisse, die bislang zur Thematik vorliegen, stammen vorwiegend aus dem angloamerikanischen Bereich. Eine unmittelbare Übertragung dieser Einsichten auf deutschsprachige Evaluationssysteme verbietet sich aufgrund unterschiedlicher Evaluationsbezugspunkte (ALTRICHTER & MOOSBRUGGER 2011). Für den deutschsprachigen Bereich stellt die Beschäftigung mit Schulen, die den Anforderungen nicht genügen, weitgehend **„Neuland“** dar (SOMMER, STÖHR & THOMAS 2010, S. 393). Diese Arbeit zielt darauf ab, vertieftes Wissen über **Probleme und Merkmale von Schulen mit Defiziten** zu generieren. Zudem gibt ein Vergleich dieser Eigenschaften mit Befunden aus den angloamerikanischen Evaluationssystemen Auskunft, inwiefern diese Ergebnisse trotz unterschiedlicher Evaluationsverfahren anschlussfähig sind. Mittels Einschätzung der Lernfähigkeit der Schulen ist zu beurteilen, wie es um die Lernfähigkeit zur Zeit der Negativdiagnose steht. Diese Beurteilung stellt einerseits den Ausgangswert dar, um in einem nächsten Schritt mögliche Veränderungen festzustellen. Andererseits liefert diese Analyse Hinweise dazu, ob Schulen mit Krisendiagnosen in der Lage sind, ihre Probleme selbstständig zu lösen.

Für den Turnaround-Prozess sieht die Forschungslage ähnlich lückenhaft aus wie für „Failing Schools“. Deshalb soll diese Arbeit rekonstruieren, wie sich Turnaround-Prozesse gestalten, welche **förderlichen und hinderlichen Bedingungen** wichtig sind und welche **Rollen die unterschiedlichen inner- sowie ausserschulischen Akteure** einnehmen.

Zusätzlich geht diese Arbeit der Frage nach, ob sich die **diagnostizierten Schwierigkeiten infolge einer positiven Nachevaluation verbessert** haben, welche Merkmale derartige Schulen auszeichnen und in **welchen Bereichen sich Veränderungen manifestieren**. Durch die erneute Einschätzung der Lernfähigkeit der Schulen kann einerseits beurteilt werden, ob sich diese aufgrund erfolgreicher Turnaround-Prozesse verändert haben. Dies wäre als Indiz für die **Nachhaltigkeit** dieses Prozesses zu werten. Zudem geben die Befunde Hinweise, ob die Schulen künftig in der Lage sein werden, sich selbst zu steuern. Gemäss FEND (2006) unterliegt jede Art von Steuerungsimpuls der „Rekontextualisierung“ (S. 174), was zu **nicht-intendierten, inkompatiblen oder gar**

---

<sup>16</sup> Die Autorin ist sich der etikettierenden und stigmatisierenden Wirkung des Terminus bewusst. Dementsprechend verwendet diese Arbeit durchwegs den Begriff „Failing“ mit Anführungszeichen, um den Fachterminus zu verwenden, sich jedoch von der normativen Komponente zu distanzieren.

**kontraproduktiven Wirkungen**<sup>17</sup> führen kann (ALTRICHTER & RÜRUP 2010). Deshalb beleuchtet die Analyse der Daten zusätzlich den Aspekt der Nebenwirkungen.

Die Darstellung der Erkenntnisinteressen macht deutlich, dass sich das Thema dieser Arbeit im Spannungsfeld von Autonomie und Aufsicht bewegt und aktuelle Theorien des Schulentwicklungsdiskurses aufgreift. Dementsprechend stehen Wechselwirkungen zwischen schulinternen Voraussetzungen sowie ausserschulischer Einflussnahme und Unterstützung im Fokus. Zudem untersucht diese Arbeit die Wirkung und Wirksamkeit des neuen Steuerungsinstruments der externen Schulevaluation auf den bislang vernachlässigten Aspekt von Schulen mit Defiziten (MURPHY & MEYERS 2008).

Die vorliegende Studie geht den umschriebenen Fragen anhand von sechs Fallstudien nach. Dabei steht die Rekonstruktion im Vordergrund, wodurch sich ein qualitatives Forschungsvorgehen anbietet. Die Erkenntnisse zu „Failing Schools“ belegen, dass eine Negativdiagnose zu heftigen emotionalen Reaktionen führt (vgl. Abschnitt 1.2.2.1). Daher ist es ethisch nicht vertretbar, diese Schulen während des Turnaround-Prozesses zu beforschen (BORTZ & DÖRING 2006; FLICK 2011). Zudem wäre mit einer sehr geringen Teilnahmebereitschaft zu rechnen. Demzufolge untersucht diese Arbeit ausschliesslich Schulen, die den Turnaround-Prozess erfolgreich hinter sich gebracht haben. In der Schweiz spricht lediglich eine Minderheit der kantonalen Evaluationssysteme Negativdiagnosen aus. Der Kanton Aargau ist zum Untersuchungszeitpunkt der einzige Kanton, der Krisendiagnosen ausstellt und positiv nachevaluierte Schulen vorweisen kann.

Die Daten, die dieser Studie zugrunde liegen, sind im Rahmen des Projekts: *Von der „Roten Ampel“ zum Turnaround: Aargauer Schulen als „Lernende Organisationen“* erhoben worden, das vom Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargaus unterstützt wird. Die Daten sind zusätzlich für die vertiefte Analyse der Deutung der Negativdiagnose durch die schulischen Akteure genutzt worden (QUESEL, SAFI, MAHLER & SCHWEINBERGER 2015c).

Das erste Kapitel der vorliegenden Studie stellt Verfahren, Methoden und Ziele der externen Schulevaluation dar. Dabei stehen Wesen, Wirkbereiche und Modelle zu Entwicklungsprozessen infolge externer Schulevaluationen im Vordergrund. Zudem zielt der Abschnitt darauf ab, den Forschungsstand sowie verwendete Forschungsdesigns zur Frage der Wirksamkeit externer Schulevaluationen abzubilden. Diese Darstellungen dienen dazu, das Forschungsinteresse zu verorten, das Novum dieser Arbeit darzulegen und theoriebasiert das Analysemodell, das der empirischen Studie zugrunde liegt, herzuleiten. Der anschliessende Abschnitt greift die Thematik der „Failing Schools“, des Turnaround-Prozesses und der „Turnaround-Schulen“ auf. Dabei stehen die Definition der Begriffe und die Darlegung des Forschungsstands im Vordergrund. Ein weiterer Abschnitt geht auf den Untersuchungsgegenstand „Failing Schools“ im Kanton Aargau, ein. Hierfür werden das zugrunde liegende Qualitätssicherungssystem, das Evaluationsverfahren und erste

---

<sup>17</sup> Zu den Nebenwirkungen neuer Steuerungsinstrumente liegen bislang erst wenige Befunde vor (WACKER et al. 2012a).

Erfahrungen mit diesem Instrument dargelegt. Das Kapitel schliesst mit dem Beleuchtung der Forschungslücke und der daraus abgeleiteten Forschungsfragen.

Gegenstand des zweiten Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit der theoretischen Perspektive dieser Arbeit – der Lernenden Schule. Die Grundlage bilden organisationale Lerntheorien. Deshalb folgt in einem ersten Schritt die theoretische Verortung der beiden Termini des „Lernens“ sowie der „Organisation“. Ziel des zweiten Schrittes ist darzulegen, warum sich organisationale Lerntheorien besonders eignen, um organisationalen Wandel zu beschreiben und zu konstatieren. Da unzählige Theorien unter diese Kategorie fallen, wird zuerst auf den gemeinsamen Kern dieser Ansätze eingegangen, bevor in einem nächsten Schritt zwei für diese Arbeit zentrale Theorien vorgestellt und deren Bedeutung für die Arbeit herausgearbeitet werden. Ein weiterer Abschnitt behandelt die Übertragung des Konzepts der Lernenden Organisation auf die Schule durch DALIN et al. (1990). Die Autoren beschreiben sowohl den Lernprozess als auch das Lernergebnis. Diese Ansätze werden im Folgenden durch weitere Theorien ergänzt. Der anschliessende Abschnitt synthetisiert die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel und ergänzt das Analysemodell. Das Ziel des Abschnitts besteht darin, die Verknüpfung von Theorie, Forschungsstand und Forschungsfragen evident zu machen.

Das anschliessende Methodenkapitel stellt die Durchführung der empirischen Forschungsarbeit dar, um das Vorgehen nachvollziehbar und plausibel zu machen. Hierfür werden das Untersuchungsdesign, die Methodik und die eingesetzten Instrumente dargestellt sowie die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten.

Das Ergebniskapitel beginnt mit einer kurzen Vorstellung der untersuchten Fälle. Anschliessend folgen für jede Forschungsfrage einzeln die Darstellung der Befunde, die Beantwortung der jeweiligen Forschungsfrage sowie die Diskussion. Die Ergebnisdarstellung folgt der Chronologie der Ereignisse und behandelt deshalb zuerst die Forschungsfragen, die den Zeitpunkt der Negativdiagnose umfassen. In einem nächsten Schritt stehen die Ergebnisse zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation und schliesslich die Veränderungen zwischen den beiden Zeitpunkten im Zentrum. Anschliessend folgen die Befunde und die Beantwortung der Fragen, die den Turnaround-Prozess betreffen. Die Darstellung beginnt mit den Ergebnissen der Einzelschulen, der sich ein Vergleich zwischen den Schulen anschliesst.

Ziel des fünften Kapitels ist die Zusammenführung und Verdichtung der unterschiedlichen Ergebnisse im Analysemodell. Zusätzlich folgt eine Reflexion zum Forschungsgegenstand, zur theoretischen Perspektive und zum methodischen Vorgehen dieser Arbeit.

Das letzte Kapitel fasst die wichtigsten Befunde zusammen, beschreibt den Beitrag und die Grenzen der Arbeit sowie Implikationen und weitere Forschungsfragen.



# 1 Externe Schulevaluation und „Failing Schools“

Schulen sind infolge der Teilautonomisierung selbst für die Entwicklung und Sicherung der Schul- und Unterrichtsqualität verantwortlich (TRACHSLER 2004). Da dies nicht zu einer Beliebigkeit im Bildungsangebot führen darf, unterliegen obligatorische Schulen hinsichtlich ihrer Leistungen einer Rechenschaftspflicht. Regierungen geben allgemein verbindliche Ziele vor, die sie in regelmässigen Abständen mittels externer Evaluationen kontrollieren. In der Schweiz begann die Entwicklung in der Sekundarstufe II<sup>18</sup> und weitete sich auf die obligatorische Schule aus (LANDWEHR 2011; TEUTEBERG 2005). OELKERS (2005) spricht von einem „Megatrend“ (S. 135), der sich trotz Bildungsföderalismus in kurzer Zeit schweizweit durchsetzte.

Externe Evaluationen können zu dem Befund führen, dass Schulen den Anforderungen nicht entsprechen; diese werden deshalb im angloamerikanischen Bereich häufig als „Failing Schools“ bezeichnet. Diese Schulen unterliegen im Anschluss verstärkter Aufsicht und sind angehalten, ihre Defizite zu beheben. Inwiefern ihnen dies gelungen ist, überprüft eine Nachevaluation. Konnten die Schulen sich in genügendem Mass verbessern, erhalten sie ihre Autonomie zurück und werden als „Turnaround-Schulen“ bezeichnet.

Die Mehrzahl der Schweizer Kantone richtet die externe Schulevaluation nicht auf Defiziturteile aus und stellt daher keine Krisendiagnosen aus<sup>19</sup>. Anders der Kanton Aargau, der ein Evaluationskonzept mit einem rechenschaftsorientierten Teil aufweist, die Funktionsfähigkeit unterschiedlicher Bereiche überprüft und demzufolge Krisendiagnosen ausspricht. Daher wird die Thematik der „Failing Schools“ und „Turnaround-Schulen“ in diesem Kanton Gegenstand der vorliegenden Studie sein.

Ziel dieses ersten Kapitels ist die dezidierte Darstellung des Forschungsgegenstands: Schulen, die von der externen Evaluation gravierende Defizite bescheinigt bekamen, welche sie im Nachgang unter der Aufsicht der kantonalen Schulbehörde beheben konnten. Zudem verweist dieses Kapitel auf Lücken im Forschungsfeld, die diese Arbeit verringern kann. Ein erster Abschnitt klärt, was externe Evaluationen sind und wie es um ihre Wirkung und Wirksamkeit steht. Der zweite Abschnitt fokussiert die Frage, was „Failing Schools“ und „Turnaround-Schulen“ sind und wie sich der Forschungsstand dazu gestaltet. In einem dritten Teil folgt die Vorstellung des Evaluationssystems des untersuchten Schweizer Kantons. Das Kapitel schliesst mit einem Fazit und der Fokussierung der Forschungsfragen.

---

<sup>18</sup> Die Sekundarstufe II umfasst die Ausbildungsgänge, die die Jugendlichen nach der obligatorischen Schule besuchen. Diese lassen sich in allgemeinbildende sowie berufsbildende Schulen unterteilen (SCHWEIZERISCHES MEDIENINSTITUT FÜR BILDUNG UND KULTUR o.J.).

<sup>19</sup> In der Schweiz ist das Schulsystem stark föderalistisch geprägt. Dies führt dazu, dass sich unterschiedliche Evaluationssysteme gebildet haben, mit je eigenen Gewichtungen hinsichtlich der Rechenschaftslegung und Entwicklungsförderung (QUESEL & BAUER 2011).

## 1.1 Wirkung und Wirksamkeit externer Schulevaluationen

Der Abschnitt stellt das Wesen externer Evaluationen sowie die damit verfolgten Ziele dar. Darauf folgt die Vorstellung zweier Wirkmodelle, die mögliche Entwicklungen infolge externer Evaluationen ausführen. Der Abschnitt schliesst mit der Darstellung des Forschungsstands und der Ableitung eines Analysemodells zur Frage der Wirkung und Wirksamkeit externer Evaluationen.

### 1.1.1 Externe Schulevaluationen und intendierte Wirkungen

Bei externen Evaluationen überprüfen und beurteilen externe Fachkräfte regelmässig, datengestützt und systematisch die Qualität der Einzelschule (DEDERING 2012a). Die Arbeitsweisen externer Evaluationen sehen in Europa ähnlich aus (VAN BRUGGEN 2012) und verlaufen typischerweise in drei Schritten:

- Vorbereitungsphase,
- Datenerfassung und
- Auswertungs- und Übermittlungsphase.

Die zu evaluierenden Schulen erhalten in der **Vorbereitungsphase** Informationen über das Verfahren und die von der Schule zu leistenden Aufgaben. Die Schulen stellen schriftliche Unterlagen zusammen, die sie dem Evaluationsteam für eine vorgängige Analyse zur Verfügung stellen. Im Rahmen der anschliessenden **Datenerfassung** sind Lehrpersonen, Lernende und Eltern angehalten, quantitative Fragebögen auszufüllen. Einige Wochen später erfolgt die Datenerhebung vor Ort durch das Evaluationsteam, wobei dieses Interviews, Unterrichtbeobachtungen und teilweise Schulbegehungen durchführt. Das Evaluationsteam **analysiert** die gesammelten Daten und verfasst daraus ein datengestütztes Feedback zu den Stärken, Schwächen und dem Handlungsbedarf der Schulen. Nach der Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen endet der Auftrag der externen Evaluation (LANDWEHR & STEINER 2010; WURSTER & GÄRTNER 2013).

Externe Evaluationen zielen auf die objektive Beurteilung der Schulen als Ganzes (DEDERING 2012c) und sollen frei von subjektiv geprägten Deutungen sein (QUESEL, HUSFELDT, LANDWEHR & STEINER 2011). Daher orientieren sich die Datenerhebung und Auswertung an wissenschaftlichen Standards (LAMBRECHT & RÜRUP 2012). Als Orientierungspunkt dient ein normativer Rahmen mit Qualitätskriterien (DEDERING 2012a), der auf Erkenntnissen der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung basiert und Inhalte, d.h. Merkmale effektiver Schulen, zugrunde legt (LAMBRECHT & RÜRUP 2012). Die eingesetzten Instrumente referieren auf das von SCHEERENS & BOSKER (1997) entwickelte Modell der Schuleffektivität, das sich auf die vier Produktdimensionen Circumstances, Input, Process und Output (kurz: CIPO-Modell, vgl. auch DITTON 2002, S. 79) reduzieren lässt.

In den deutschsprachigen Ländern fokussieren externe Evaluationen Prozessqualitäten, da diese veränderbar sind. Dies sind vorwiegend strukturelle und klimatische Elemente, von denen erwartet

wird, dass sie einen unmittelbaren Einfluss auf die Lernergebnisse der Lernenden haben. Mit anderen Worten: Bei externen Evaluationen „werden im Wesentlichen schulische und unterrichtliche Vorgänge bzw. Abläufe als ‚Zwischenergebnisse‘ schulischer Arbeit behandelt, die auf bestimmte ‚Endergebnisse‘ (Output) wirken“ (BÖTTGER-BEER, VACCARO & KOCH 2010).

Im angelsächsischen Raum fokussieren externe Evaluationen vorrangig den Output, also Lernleistungen, Leistungsstandards und Leistungsniveaus. Dabei stehen fachliche Lernleistungen der klassischen Kernfächer Mathematik und Englisch im Zentrum (DE HAAN & HARENBERG 2001). Beiden Ansätzen ist gemein, dass die Verfahren als Forschung konzipiert sind und ihre normative Grundlage aus wissenschaftlichen Erkenntnissen beziehen (LAMBRECHT & RÜRUP 2012).

Die Hauptfunktion externer Evaluationen liegt in der Qualitätssicherung und -entwicklung der Einzelschule (BÖTTCHER & KEUNE 2011). LANDWEHR (2011) differenziert dies weiter in seinem Modell zu vier „Wirkungsbereichen“ (Abb. 1). Er betont, dass erst das Zusammenspiel dieser vier Funktionen den „Wert“ (S. 38) der externen Schulevaluation ausmacht, da diese in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen. Zudem lassen sich die einzelnen Funktionen nicht in jedem Fall trennscharf voneinander unterscheiden. LANDWEHR (2011) umschreibt folgende vier Wirkbereiche externer Evaluationen:

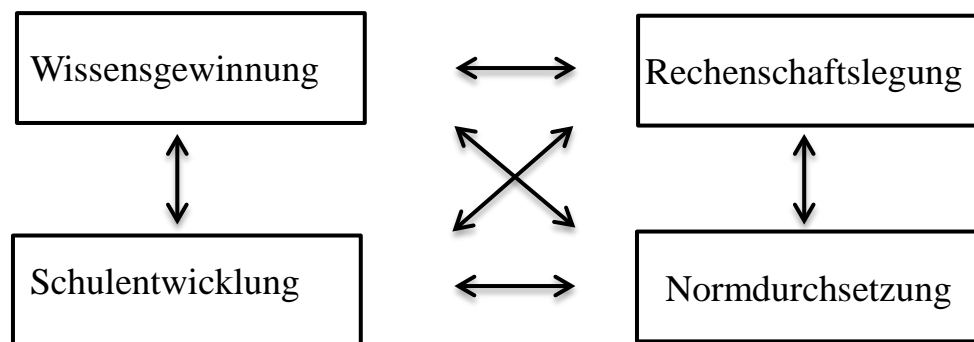


Abb. 1: Modell zu den vier „Wirkbereichen“ externer Evaluationen (Quelle: LANDWEHR 2011, S. 41)

**Wissensgewinnung:** Schulen erhalten von der externen Evaluation evidenzbasiertes Wissen zum qualitativen Zustand der Schulen. Diese Feststellungen bilden die Basis für die übrigen drei Dimensionen. Das Wissen soll den schulischen Akteuren helfen, den Ist-Zustand, das eigene Profil mit seinen Stärken, Schwächen (LANDWEHR 2011, S. 39ff.) und möglicherweise „blinden Flecken“ zu erkennen (BRÄGGER, KRAMIS & TEUTEBERG 2007, S. 4). Zusätzlich sollen die Rückmeldungen Wirkungszusammenhänge aufzeigen, die den Schulen und dem Schulsystem als Steuerungswissen dienen (DIETRICH & LAMBRECHT 2012). Meist stellt dies kein völlig neues Wissen dar, erhält jedoch aufgrund der Benennung einen offizielleren Status und wird infolgedessen zu einem gemeinsam verfügbaren Gut, das in der Folge offiziell thematisiert und so bearbeitbar wird. LANDWEHR (2011) bezeichnet diese „Offizialisierung des Wissens“ (S. 46) als Hauptfunktion der Schulevaluation im Bereich der Wissensgewinnung (ähnlich BURKARD 2005, S. 90).

**Schulentwicklung:** Die dargelegten Ist-Soll-Differenzen sollen Anstoss und Richtung für Qualitätsverbesserungen liefern (BÖTTCHER & KEUNE 2010; LANDWEHR 2011). Schulen sind angehalten, sich durch Einsicht weiterzuentwickeln (DIETRICH & LAMBRECHT 2012). Dank der Evidenzen können diese Entwicklungen „zielgerichteter, effektiver und effizienter“ (BÖTTCHER, DICKE & HOGREBE 2010, S. 9) angegangen werden. Dieser Aspekt bildet vermutlich die grundlegendste und wichtigste Erwartungshaltung, mit der sich die externe Schulevaluation konfrontiert sieht. Mit anderen Worten: „Schulen sollen dank der Evaluation besser werden“ (LANDWEHR 2011, S. 48, Hervorhebung im Original).

**Rechenschaftslegung:** Die Einführung der externen Evaluation ist gemäss BÖTTCHER & KOTTHOFF (2007) als Konsequenz aus dem Modell der Geleiteten Schule zu betrachten (S. 11). Die Teilautonomisierung der Einzelschule und die damit verbundenen vergrösserten Freiräume werden vor Ort von einer gestärkten und professionalisierten Schulführung geleitet, die für die Weiterentwicklung und Sicherung der Schulqualität verantwortlich ist (TRACHSLER 2004). Um eine Beliebigkeit im Bildungsangebot (LANDWEHR 2012) zu vermeiden und die Gleichwertigkeit der Bildungsabschlüsse und der Bildungschancen sicherzustellen, definieren Regierungen allgemein verbindliche Qualitätsansprüche, die sie in regelmässigen Abständen in den einzelnen Schulen mittels externer Evaluationen kontrollieren (BINDER & TRACHSLER 2002). Infolgedessen legen Schulen gegenüber der Schulaufsicht und den Eltern Rechenschaft ab, inwiefern sie die vorgegebenen Ziele erreicht haben. LANDWEHR (2011) vermutet, dass diese Dimension wichtiger für die Existenzberechtigung der externen Schulevaluation ist als die Entwicklungsfunktion, da die letztgenannte Aufgabe durch ein funktionierendes internes Evaluationssystem vollumfänglich abgedeckt ist. Die beiden Wirkbereiche der Rechenschaft und Entwicklung sind dahingehend verbunden, dass die Rechenschaftslegung Ausgangspunkt für Top-down-Anordnungen von Entwicklungs- und Optimierungsmassnahmen sein kann (ebd. S. 58f.).

**Normdurchsetzung:** Es gibt nicht „die“ gute Schule (DEDERING 2012c, S. 45). Trotzdem wird von der Qualität von Schulen sowohl in der bildungsinteressierten Öffentlichkeit als auch in schulpädagogischen Diskursen gesprochen, als gäbe es keine Zweifel darüber, was damit gemeint ist (HEID 2009). Die Forschung ist bemüht, Merkmale zu finden, die eindeutig gute Schulen charakterisieren. Heute liegen zahlreiche Untersuchungsergebnisse vor, die Qualitätsmerkmale vorschlagen, die nachweislich den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen können, beispielsweise effektive Zeitnutzung (SCHEERENS & BOSKER 1997). Doch hat die Forschung bislang eine Vielzahl von Einflussgrössen nicht oder nicht in jeder Kombination untersucht<sup>20</sup>. Demzufolge existiert kein umfassendes, empirisch abgestütztes und „praktikables“ (BILDUNGSDIREKTION 2006, Register 8, S. 7) System von Qualitätsansprüchen guter Schulen bzw. guten Unterrichts. Dennoch stellt VAN BRUGGEN (2012) eine erhebliche Übereinstimmung der

---

<sup>20</sup> Diese Aspekte stehen in vielfältigen Beziehungen zueinander; Einzelfaktoren alleine besitzen wenig Erklärungskraft, zudem spielt das Zusammenwirken ebenfalls eine entscheidende Rolle, denn nicht jeder Aspekt zeigt in jeder Verknüpfung Wirkung (HUBER 2012a).

Orientierungsrahmen innerhalb Europas fest und kommt zu dem Schluss, dass eine recht hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Frage besteht, worin sich Qualität in den Schulen manifestiert und was sie ausmacht. Indem Regierungen allgemein verbindliche Qualitätsrahmen vorgeben und so ein Bild von guter Schule und gutem Unterricht aufzeigen und kontrollieren, setzen sie verbindliche Normen und weisen der Schulentwicklung die staatlich gewünschte Richtung. Aus den Kriterien der externen Evaluation lässt sich ableiten, was Regierungen als wünschenswert betrachten<sup>21</sup> (vgl. BRÄGGER et al. 2005; BURKARD 2005; LANDWEHR 2011). Die Qualitätsvorstellungen sind zudem so formuliert, dass sie empirisch überprüfbar sind (DEDERING 2012c).

Die vorliegende Arbeit interessiert sich für Entwicklungsaktivitäten und Wirkungen als Konsequenz negativer Evaluationsergebnisse. Daher folgt im nächsten Abschnitt die Vorstellung zweier Wirkmodelle, die Entwicklungen, Einflussgrößen und Effekte im Nachgang externer Evaluationen hinsichtlich der Schulentwicklung umschreiben.

### **1.1.2 Wirkmodelle zu Entwicklungsprozessen infolge externer Evaluationen**

Von externen Evaluationen wird häufig ein „Entwicklungsautomatismus“ (LANDWEHR 2012, S. 4) erwartet. Diese Vorstellung unterstellt den einfachen Kausalzusammenhang, dass, wenn die Qualität des Evaluationsprozesses stimmt, zwangsläufig Entwicklungen folgen müssen, da die Ergebnisse bei den Betroffenen „automatisch“ (ebd.) Entwicklungsmassnahmen auslösen. Fakt ist jedoch, dass externe Evaluationen lediglich feststellen, bewerten und anstossen können. Die Entwicklungen selbst finden in den Schulen statt und sind von einer Vielzahl von Bedingungen und Aktivitäten vor Ort abhängig (ebd.). Zudem gibt BERKEMEYER (2012) zu bedenken, dass die Datenerzeugung und -interpretation mittels externer Personen zwar den Vorteil der grösseren Objektivität aufweist, jedoch auch die Gefahr birgt, dass die Schulen die Daten nicht akzeptieren oder ablehnen (S. 48). Dementsprechend kann den schulischen Akteuren eine „Schulentwicklung nach Einsicht“ (DIETRICH & LAMBRECHT 2012, S. 72) nicht verordnet werden. EHREN & VISSCHER (2006) versuchen in ihrem Modell, basierend auf Studienergebnissen, Bedingungen und Prozesse darzulegen, die Entwicklungen infolge externer Evaluationen beeinflussen. Dementsprechend stellt dieses Modell den Gegenstand des nächsten Abschnitts dar.

#### *1.1.2.1 Wirkmodell von EHREN & VISSCHER (2006)*

Die Autoren umschreiben drei Aspekte, die während und vor allem nach dem Evaluationsverfahren Einfluss auf die Reaktion der Schulen haben (Abb. 2):

- Eigenschaften der Evaluation,
- Eigenschaften der Schulen und
- externe Impulse und Unterstützung.

---

<sup>21</sup> Es besteht demzufolge die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit und Aktivitäten der Akteure sich auf die Erwartungen und Normen reduzieren, die aus der Sicht der auftraggebenden Instanz für die Schule bedeutsam sind (Stichwort: „teaching to the test“, vgl. Abschnitt 1.2.4.2 und 1.2.5) (vgl. BRÄGGER et al. 2005; BURKARD 2005; LANDWEHR 2011).

EHREN & VISSCHER (2006) beurteilen die unterschiedliche **Eigenschaften der Evaluation**<sup>22</sup> als zentral für den anschließenden Entwicklungsprozess:

- Eine transparente, reziproke und vertrauensvolle Beziehung zwischen Schule und Evaluationsteam ist wichtig, damit die Akteure die Ergebnisse annehmen können.
- Der Kommunikationsstil hat professionell, rücksichtsvoll, unparteiisch und nicht subjektiv-wertend zu sein.
- Das Feedback hat relevant, verständlich und konstruktiv zu sein. Die Schwächen sind klar und prägnant zu nennen, das Positive ist angemessen zu würdigen. Dabei sind einige wenige wichtige Elemente zu fokussieren. Schulen nehmen Anregungen eher an, wenn sie die Rückmeldungen als plausibel und mit der eigenen Wahrnehmung übereinstimmend wahrnehmen und die feedbackgebende Person glaubwürdig erscheint. Die Empfehlungen sollen sich auf die Förderung von Elementen Lernender Schulen konzentrieren und zur schulischen Kultur passen.
- Die Autoren empfehlen, dass die Evaluation flexible, auf die Schulen angepasste Indikatoren sowie unterschiedliche Datenquellen nutzen soll, um die bloße Fokussierung auf messbare Kriterien zu vermeiden.

Die **Eigenschaften der Schule** beeinflussen den Umgang mit den Daten. Schulen scheinen besonders gewillt, die Befunde externer Evaluationen für Schulentwicklungsprozesse zu nutzen, wenn sie:

- sich als Lernende Schulen verstehen,
- eine transformationale Führung<sup>23</sup> besitzen,
- über ein schulinternes QM verfügen,
- externe Evaluationen als Instrument der Qualitätssicherung und -prüfung sehen,
- positive Erfahrungen mit Schul- und Unterrichtsentwicklungen gemacht haben.

EHREN & VISSCHER (2006) verweisen auf Studien, die belegen, dass lediglich 10 % aller Schulen in der Lage sind, Veränderungen ohne externe Hilfe vorzunehmen, wodurch **externe Unterstützungen** zentral sind für die Weiterentwicklung von Schulen. Ausserschulische Faktoren können den Druck zur Veränderung verstärken oder stimulieren; beispielsweise die Konsequenzen im Falle von negativen Evaluationsergebnissen (EHREN & VISSCHER 2006) (vgl. Abschnitt 1.2.3).

EHREN & VISSCHER (2006) teilen die Aktionen infolge externer Evaluationen in erwünschte und nicht-intendierte Reaktionen ein. Als **erwünschte Reaktion** beschreiben sie vier Schritte, die sich im Sinn einer Kausalkette zueinander verhalten.

---

<sup>22</sup> Die Literaturübersicht von KLERKS (2012) belegt, dass kein spezifisches Merkmal der Evaluation an sich zu Entwicklungen führt. Es finden sich allerdings Effekte, die das Resultat einer komplexen Interaktion zwischen Merkmalen der Evaluation, der Lernenden, der Lehrpersonen und der Schulleitung darstellen. Die Häufigkeit der Evaluationen, der Referenzrahmen, die Sanktionen, die Interventionen und die Belohnungen sowie das Feedback scheinen zentrale Elemente zu sein.

<sup>23</sup> Zum Konzept der transformationalen Führung in Schulen vgl. LEITHWOOD, JANTZI & STEINBACH (1999).

1. Diagnose
2. Anstoss
3. Implementation
4. Umsetzung

Anhand der **Diagnose** sollen die Akteure partizipativ das Problem nachvollziehen und Ziele definieren. Die Schulen entscheiden, ob sie die Empfehlungen als **Anstoss** für Veränderungen annehmen und weiterführen. Dabei sind die Lehrpersonen angehalten zu überlegen, ob und wie die Umgestaltungen ihr Wissen über Lehren und Lernen verändern. Die Neuerungen sollen **implementiert**, erste Erfahrungen gemacht und reflektiert werden, und wenn nötig muss die Innovation den Bedürfnissen der Schulen angepasst werden. Im Anschluss folgt die **Umsetzung** der Massnahmen. Eine Neuerung ist dann implementiert, wenn mindestens ein Drittel der Akteure die Massnahme umgesetzt hat und es einfacher ist, die Neuerung am Laufen zu halten, als sie zu stoppen<sup>24</sup>. Damit die vier aufeinander aufbauenden Schritte gelingen, sind ein starkes Commitment aller Beteiligten, eine gute Unterstützung vonseiten der Schulleitung und einige Freiräume bei der Adaption der Massnahmen zentral. Die Bildung oder Verfolgung einer Vision durch eine partizipative Führung, die Personalentwicklung betreibt und ein Controlling vornimmt, unterstützt den Prozess. Ferner erweisen sich das gemeinsame Lösen von Problemen sowie die Neuorganisation von Regelungen und Rollen als weitere Elemente, die den Prozess unterstützen.

Die genannten vier Entwicklungsschritte werden verhindert oder zeigen wenig Wirkung, wenn sich **nicht-intendierte Reaktionen** einstellen. Dies ist dann der Fall, wenn die Akteure die Ergebnisse und die Empfehlungen zurückweisen oder als ungültig erklären, lediglich einzelne Aspekte fokussieren und andere ausblenden oder ausschliesslich schnell zu erreichende Ziele anstreben, anstatt längerfristig zu denken.

---

<sup>24</sup> LANDWEHR (2012) verweist auf Studien, die belegen, dass durchschnittlich komplexe Innovationen drei bis fünf Jahre und komplexere fünf bis zehn Jahre brauchen, um sich zu institutionalisieren. Die lange Umsetzungszeit wird damit begründet, dass die schulischen Akteure nur wenig Zeit neben dem Unterrichten für die Schulentwicklung aufwenden können.

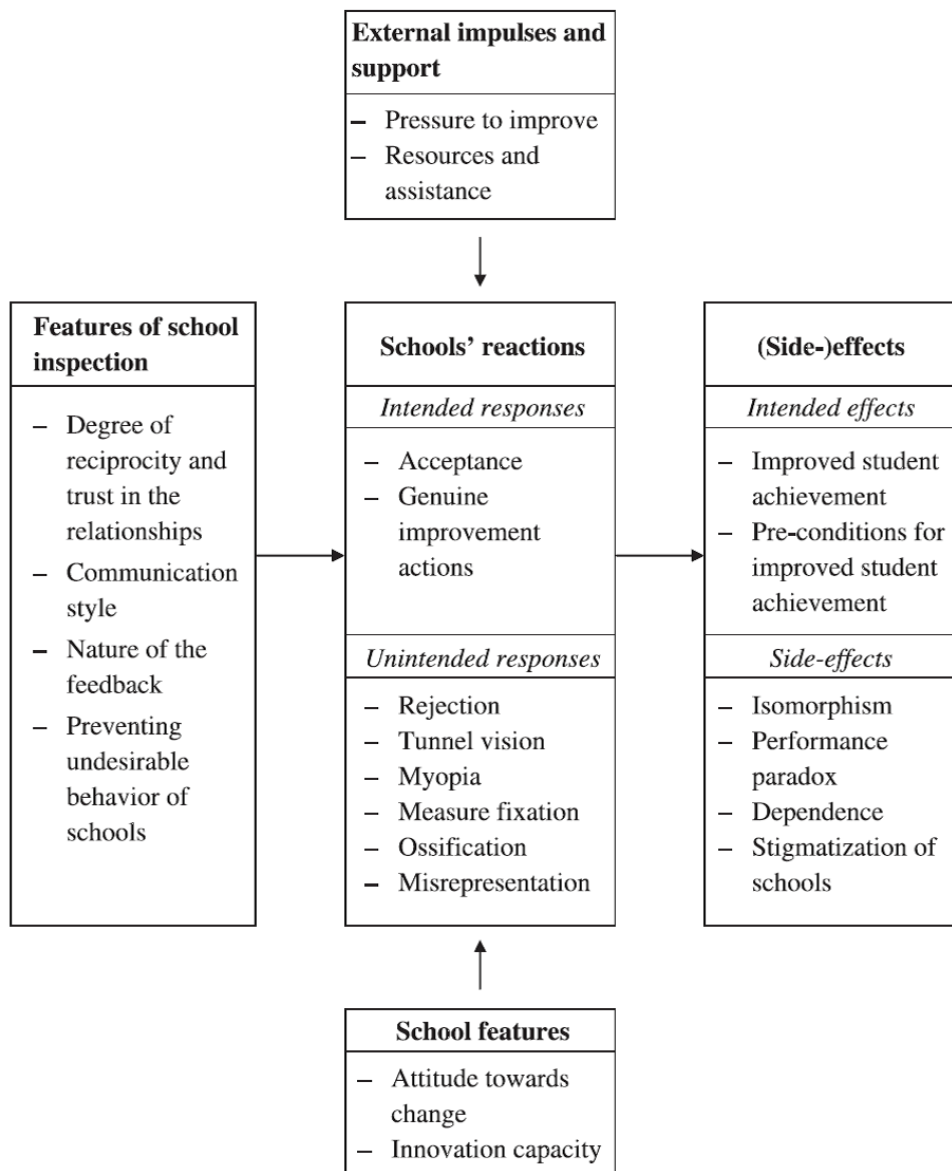


Abb. 2: Wirkmodell von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66)

Die Effekte der Massnahmen sind wiederum in intendierte und nicht-intendierte unterteilt. Der finale **erwünschte Effekt** besteht in der Steigerung der Leistungen der Lernenden. Um dies zu erreichen, müssen unterschiedliche Vorbedingungen erfüllt sein, deren Verbesserung ebenfalls anzustreben ist. Die Schuleffektivitätsforschung nennt Einflussgrößen wie etwa hohe Erwartungen an die Schülerleistungen oder eine starke pädagogische Führung, die in einem engen Zusammenhang mit den Lernleistungen stehen (beispielsweise SCHEERENS & BOSKER 1997 und SCHEERENS 2006).

Als **nicht-intendierte Effekte**<sup>25</sup> umschreiben EHREN & VISSCHER (2006) unterschiedliche Phänomene:

<sup>25</sup> Weitere nicht-intendierte Effekte externer Evaluationen fassen BELLMANN & WEISS (2009) aus Forschungsergebnissen zusammen und kategorisiert sie nach: Ebene Unterricht, Ebene Schule und Einstellung der Akteure (S. 293f.).



- Isomorphismus: Schulen gleichen sich zunehmend stärker einander an, wenn Evaluationsrahmen starke normative Vorgaben beinhalten, die für ein positives Diagnoseergebnis zu erreichen sind.
- Performanz-Paradox: Die schulischen Akteure fokussieren in ihrem Unterricht lediglich die extern geprüften Indikatoren und vernachlässigen die anderen Bereiche. Dies kann die Konsequenz haben, dass die Lernenden sich in den geprüften Bereichen verbessern und die Schule in externen Evaluationen besser abschneidet, die Gesamtperformanz jedoch stagniert oder gar sinkt.
- Abhängigkeit von der externen Evaluation: Nicht die Schulen, sondern die Evaluationskräfte entscheiden, welche Interventionen benötigt werden. Ebenso wäre denkbar, dass Schulen lediglich noch Innovationen aufgrund der Androhung von Konsequenzen seitens der Schulaufsicht durchführen.
- Stigmatisierung der Schulen: Negative Evaluationsbefunde können Lehrpersonen stigmatisieren und das Vertrauen in sich und die Schulen verringern.

Um nicht-intendierte Effekte zu vermeiden und Schulen möglichst in ihrem Verarbeitungs- und Umsetzungsprozess zu unterstützen, propagieren EHREN & VISSCHER (2006), dass Schulen gemäss ihrer Innovationskapazität und den schulexternen Angeboten individuelle Unterstützung erhalten sollen.

Das Modell von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) bietet die Chance, potenzielle Einflussgrössen zu systematisieren (WURSTER & GÄRTNER 2013). Die Hauptschwäche des Konzepts liegt darin, dass es weder Prozess-Teilschritte im Bereich „Reaktion Schule“ aufschlüsselt, noch Ergebnisse dieser Schritte offenlegt (BÖTTGER-BEER et al. 2010, S. 322). Da es sich bei der von EHREN & VISSCHER (2006) umschriebenen „erwünschten Reaktion“ um gelingende Schulentwicklungsprozesse handelt, zieht die vorliegende Arbeit ergänzend den Bezugsrahmen für gelingende Schulentwicklung von REEZIGT & CREEMERS (2005) hinzu. Dieser definiert genau diejenigen Prozess-Teilschritte und deren Ergebnisse, die das Modell von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) offen lässt.

#### *1.1.2.2 Bezugsrahmen von REEZIGT & CREEMERS (2005)*

REEZIGT & CREEMERS (2005) entwickelten ihren Bezugsrahmen auf der Basis von Theorien und Fallstudien zu gelingenden Schulentwicklungsprozessen. Die Validierung erfolgte im Anschluss durch Vergleiche von erfolgreichen Innovationsprojekten und Erfahrungen unterschiedlicher Akteure. Das Modell umfasst die drei Elemente „Entwicklungskultur“, „Entwicklungsprozess“ und „Entwicklungsergebnisse“, die an die Produktdimensionen des CIPO-Modells erinnern. Die Autoren ergänzen diese drei Elemente um die beiden Kontextgrössen „Entwicklungsdruck“ und „Ressourcen“ (Abb. 3).

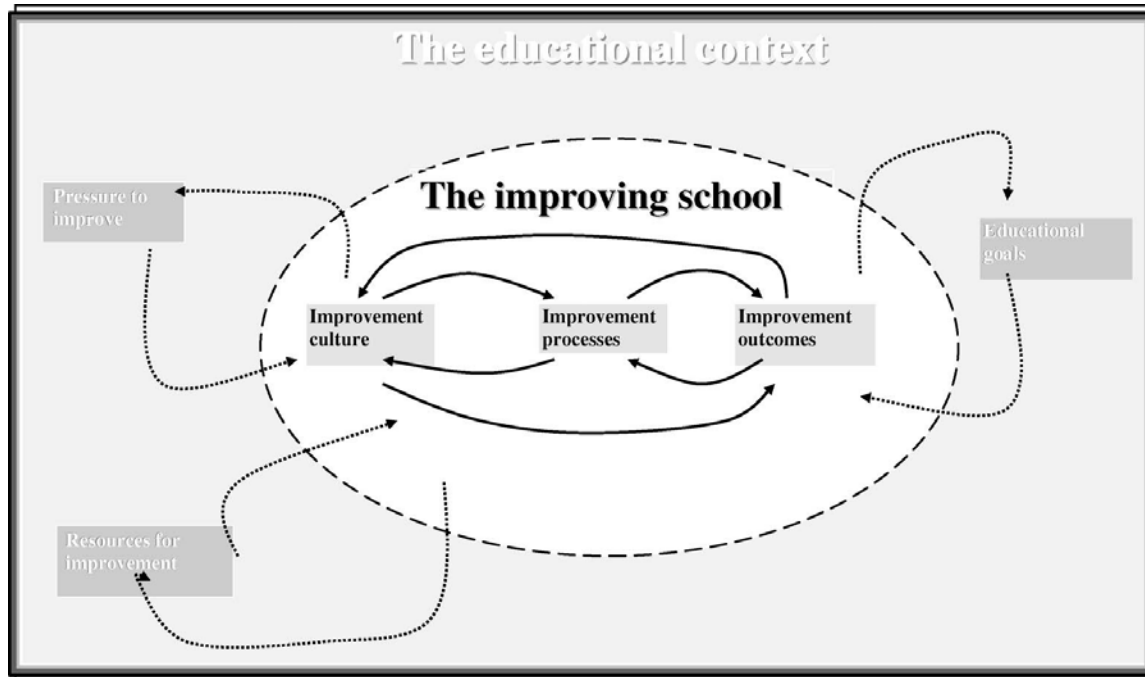


Abb. 3: Vergleichender Bezugsrahmen für effektive Schulentwicklung (Quelle: REEZIGT & CREEMERS 2005, S. 408)

Als wichtigste **Kontextgröße**, die den Entwicklungsprozess beeinflusst, nennen REEZIGT & CREEMERS (2005) den Entwicklungsdruck, der aufgrund von Marktmechanismen<sup>26</sup>, externen Evaluationen, Akteuren (beispielsweise Schulaufsicht, Politik oder Forschung) sowie dem Gesellschaftswandel entsteht. Als zweite zentrale Kontextgröße für Entwicklungsprozesse nennen die Autoren die Ressourcen. Darunter verstehen sie die schulische Autonomie, finanzielle Ressourcen, Arbeitsbedingungen sowie lokale Unterstützungsangebote.

Die Beschreibung der Schule erfolgt anhand ihrer **Entwicklungskultur**, die sich aus den nachstehenden Bestandteilen zusammensetzt:

- interner Innovationsdruck und -wille
- Nutzung lokaler Spielräume
- geteilte Visionen und Ausrichtungen
- Bereitschaft, eine Lernende Organisation zu werden
- Offenheit, zu reflektieren, sich weiterzubilden und zusammenzuarbeiten
- Entwicklungsgeschichte
- Grad des Engagements und der Partizipation aller Beteiligten
- Führung der Entwicklungsprozesse
- personelle Stabilität
- zeitliche Ressourcen

Die Autoren unterteilen den **Entwicklungsprozess** in fünf Schritte, die sich jedoch überlappen oder wiederholen können.

<sup>26</sup> Der Terminus „Marktmechanismen“ umfasst die freie Schulwahl verbunden mit der Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen (REEZIGT & CREEMERS 2005, S. 410).

1. Erfassung des Entwicklungsbedarfs
2. Erkenntnisse des Entwicklungsbedarfs
3. Planung der Aktivitäten
4. Umsetzung des Entwicklungsplans
5. Evaluation

Der Prozess beginnt mit der Erfassung des **Entwicklungsbedarfs**. Dies bedingt eine Diagnose, die interne oder externe Personen durchführen. Die Analyse der Beurteilung verfolgt das Ziel, **Erkenntnisse zum Entwicklungsbedarf** zu generieren. Daraus leiten die Akteure Entwicklungsziele ab und planen anschliessend **Aktivitäten**, um diese Vorhaben zu erreichen. Die einzelnen Massnahmen werden priorisiert, in Teilschritte zerlegt und dafür notwendige Kompetenzen und Rollen definiert. Anschliessend steht die **Umsetzung der Planung** an. Dies ist der neuralgische Punkt; gelingt er nicht, sind die vorangegangenen Entwicklungen nutzlos, und die verfolgten Ziele sind nicht zu erreichen. In dieser Phase sind mehr Akteure involviert als in den vorangegangenen Schritten. Die Akteure überprüfen und reflektieren die Zielerreichung der Entwicklungen und des Prozesses mittels **Evaluationen**.

Als **Entwicklungsergebnisse** umschreiben REEZIGT & CREEMERS (2005) das Erreichen der Ziele. Dafür müssen diese klar definiert und überprüfbar sein. Die Autoren unterscheiden Vorhaben, die explizit das Lernen der Schülerinnen und Schüler betreffen (etwa die Verstärkung der Schülerzentrierung), von Zielen, die Veränderungen eines bestimmten Aspekts fokussieren (etwa Veränderungen in der Schulorganisation). Von diesen Veränderungen wird wiederum ein positiver Effekt auf die Leistungen der Lernenden erwartet.

#### *1.1.2.3 Vergleich der beiden Ansätze*

Bei der Gegenüberstellung der beiden Modelle fällt auf, dass beide Darstellungen drei Produktdimensionen ähnlich denen des CIPO-Modells aufgreifen. Die Gegenüberstellung der beiden Modelle folgt daher diesen drei Dimensionen:

- Umstände der Schulen (Circumstances),
- Reaktion/Prozess (Process) und
- Ergebnisse (Output).

Beide Autorenpaare umschreiben die **schulischen Umstände** mit der Entwicklungs- und Innovationskapazität sowie einer kompetenten Schulführung. Daraus ist zu schliessen, dass dies zentrale Komponenten für gelingende Entwicklungsprozesse sind, die sich aufgrund erfolgreicher Projekte verbessern.

Beide Modelle teilen **die Reaktion bzw. den Prozess** in einzelne Schritte auf. Diese entsprechen einander in einigen Aspekten, wobei das Modell von REEZIGT & CREEMERS (2005) vor allem die intendierten Prozessschritte spezifiziert. EHREN & VISSCHER (2006) betonen, dass es sich um ein-

zelne, abgeschlossene, aufeinanderfolgende Schritte handelt. Bei REEZIGT & CREEMERS (2005) können sich die Etappen überlappen oder wiederholen. Der Entwicklungsprozess beginnt bei beiden Autorenpaaren mit der Erfassung des Entwicklungsbedarfs, was bei externen Evaluationen durch externe Fachpersonen geschieht. Den Produktdimensionen des CIPO-Modells folgend, ist der Diagnoseprozess als Input zu betrachten, der Entwicklungsdruck an Schulen aufbaut. Der schulinterne Verarbeitungsprozess beginnt in beiden Modellen mit dem Problemnachvollzug (1), dem die Ableitung und Planung von Entwicklungszielen und Massnahmen folgt (2). In einem nächsten Schritt setzen die Schulen diese Planung um (3) und evaluieren deren Zielerreichung (4) (REEZIGT & CREEMERS 2005). EHREN & VISSCHER (2006) operationalisieren zusätzlich nicht-intendierte Reaktionen.

Beide Autorenpaare beschreiben, dass externe Bedingungen den innerschulischen Verarbeitungsprozess beeinflussen, indem sie einerseits Druck ausüben und andererseits Ressourcen und Unterstützung zur Verfügung stellen. Für REEZIGT & CREEMERS (2005) sind externe Evaluationen eine der Quellen, die Entwicklungsdruck aufbauen.

Als **Ergebnis** des Entwicklungsprozesses streben beide Modelle die Verbesserung der Lernleistungen und deren Voraussetzungen an. EHREN & VISSCHER (2006) operationalisieren zudem nicht-intendierte Folgen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Darstellung von REEZIGT & CREEMERS (2005) eine inhaltliche Konkretisierung der Prozessdimension des Modells von EHREN & VISSCHER (2006) darstellt. Eine Synthese beider Ansätze ergibt das nachstehende Modell (Abb. 4), das im Folgenden als „Analysemodell“ bezeichnet wird. Das Ziel der nachstehenden Abschnitte besteht darin, dieses weiter zu differenzieren, damit es für die Auswertungen der Daten als Strukturierungshilfe sowie Analyseheuristik dient. In der ersten Zeile finden sich die Produktdimensionen des CIPO-Modells, gefolgt von der Zusammenführung der Modelle von REEZIGT & CREEMERS (2005) und EHREN & VISSCHER (2006).

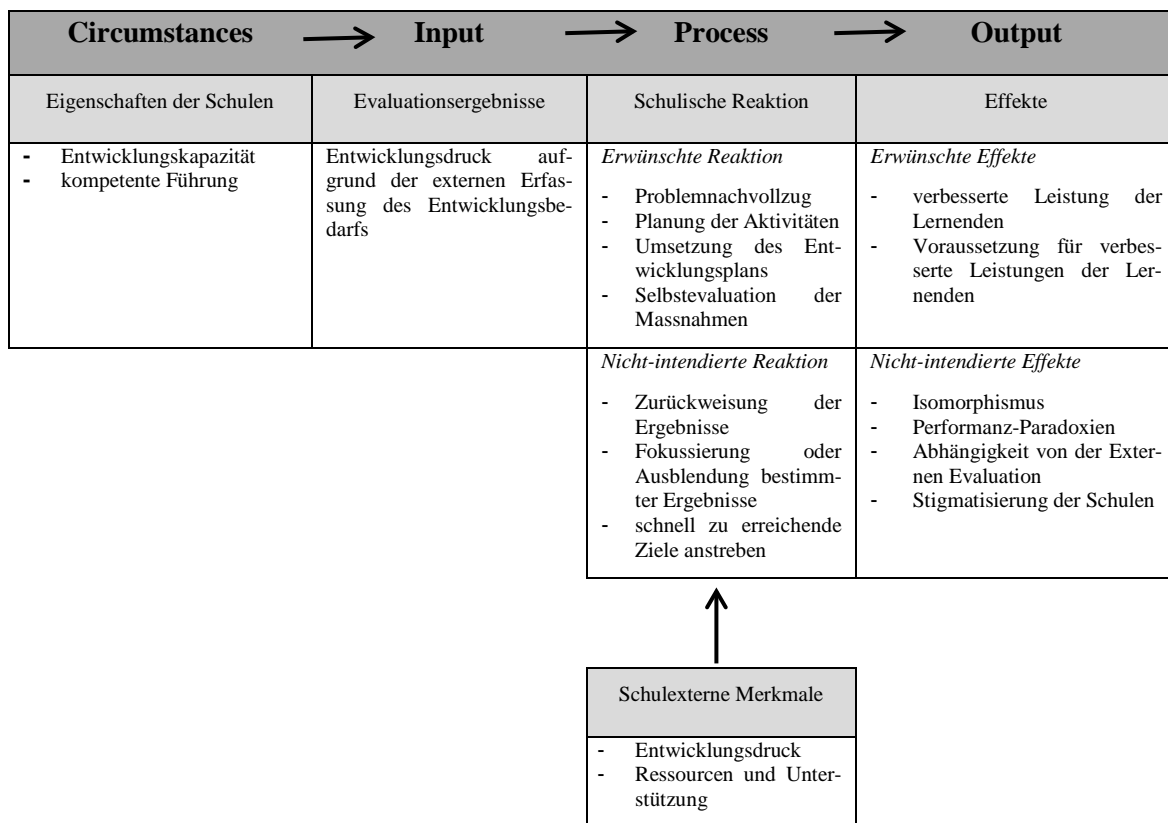


Abb. 4: Analysemodell zur Entwicklungswirksamkeit externer Evaluationen (Quelle: Synthese aus Modellen von EHREN & VISSCHER 2006, S. 66 und REEZIGT & CREEMERS 2005, S. 408, eigene Darstellung)

Beide Modelle sind nicht in der Lage anzugeben, wie sich die einzelnen Aspekte bedingen oder beeinflussen. Dieser Umstand verweist auf die Schwierigkeiten der Überprüfung der Wirkungen externer Evaluationen, die Gegenstand des nächsten Abschnitts bilden.

### 1.1.3 Forschungsansätze zur Erfassung von Wirksamkeit externer Evaluationen

Wird die bisherige Wirkungsforschung auf die vier Wirkungsbereiche von LANDWEHR (2011, S. 41) übertragen, liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklungsfunktion, und die anderen drei Bereiche bleiben weitgehend unberücksichtigt<sup>27</sup> (HUSFELDT 2011, S. 13).

HUSFELDT (2011) typisiert die bisherigen Arbeiten zu Wirkungen und Wirksamkeit externer Evaluationen in Anlehnung an DE WOLF & JANSSENS (2007) nach Studien, die

- die Akzeptanz erfragen,
- die Massnahmen auszählen und
- die Leistungen bzw. die Leistungssteigerungen betrachten (S. 14).

<sup>27</sup> Ausnahmen bilden: KARSTEN & VISSCHER (2001), KOGAN & MADEN (1999), MEIJER (2004).

Eine sehr hohe Zahl empirischer Arbeiten erfragt **die Akzeptanz**, Einstellungen und Wirksamkeitserwartungen unterschiedlicher schulischer Akteure. Die dahinter stehende Idee ist, dass die Einstellung zur Evaluation die anschliessenden Verarbeitungs- und Umsetzungsprozesse beeinflusst (HUSFELDT 2011; VISSCHER & COE 2003). Insgesamt nehmen die schulischen Akteure Schulevaluationen positiv wahr (BÖTTCHER & KEUNE 2010). Es ist unklar, inwiefern die Akzeptanz gegenüber der externen Evaluation deren Wirksamkeit beeinflusst (HUSFELDT 2011). BÖHM-KASPER & SELDERS (2013) stellen fest, dass eine positive Einstellung der Schulleitung gegenüber externen Evaluationen und als angemessen bewertete Ergebnisse deutlich seltener zu negativen Effekten externer Evaluationen führen. Empirische Arbeiten, die den wahrgenommenen Nutzen untersuchen, legen den Schluss nahe, dass die Akzeptanz lediglich eine von vielen Einflussgrössen darstellt, die darüber entscheiden, ob und in welchem Umfang Schulen die zur Verfügung gestellten Informationen nutzen (HOSENFELD & GROSS OPHOFF 2007). LAMBRECHT & RÜRUP (2012) konstatieren, dass Akzeptanzstudien beinahe ausnahmslos die Sichtweisen der Lehrpersonen und Schulleitungen einbeziehen und andere auslassen.

Der zweite Untersuchungstyp **zählt die Anzahl der umgesetzten Massnahmen** oder der nicht umgesetzten Empfehlungen im Anschluss an externe Evaluationen aus (beispielsweise HUBER 2008; GÄRTNER, HÜSEMANN & PANT 2009; WURSTER, RICHTER, SCHLIESING & PANT 2013). EHREN & VISSCHER (2008) und GÄRTNER, HÜSEMANN & PANT (2009) finden keinen Zusammenhang zwischen der Bewertung der Schulen und der Anzahl ergriffener Massnahmen. HUSFELDT (2011) und BÖTTCHER & KEUNE (2011) werfen zu Recht die Frage auf, ob sich das Niveau der Schulentwicklung tatsächlich über die Anzahl der Initiativen erfassen lässt. Dies gilt umso mehr, als bekannt ist, dass Schulen vor allem dazu neigen, einfacher umzusetzende Empfehlungen wie beispielsweise strukturelle Veränderungen anzugehen (EHREN & VISSCHER 2008). Hinweise, die das Lehren und Lernen, also den Unterricht tangieren, setzen Schulen hingegen seltener um (LOWE 1998). Die Studien müssten zusätzlich die Qualität der Massnahmen und die erreichten Ziele berücksichtigen.

Studien, die **die Schülerleistungen** betrachten, stammen meist aus dem angelsächsischen Raum und messen die Wirksamkeit externer Evaluationen im Hinblick auf die Leistungen bzw. die Leistungssteigerungen der Lernenden (HUSFELDT 2011). Studien aus England belegen meist tendenziell einen eher negativen Einfluss auf die Lernleistungen. Arbeiten aus den USA weisen nach, dass die Ergebnisse der Leistungstests besser ausfallen, jedoch zu einem grösseren Leistungsunterschied zwischen afroamerikanischer und übriger Bevölkerung führen. In den Niederlanden und in Deutschland deuten die Befunde eine Leistungssteigerung an (ebd. vgl. auch GÄRTNER et al. 2009; HUBER 2008). HUSFELDT (2011) merkt kritisch an, dass die Studien allesamt Kurzzeiteffekte messen und dass es fraglich ist, ob eine nachhaltige Schulentwicklung nicht eine längere Zeitspanne benötigt, bevor sie sich in den Schülerleistungen manifestiert (S. 22). Zudem besteht das methodi-

sche Problem, nachzuweisen, inwiefern die gemessenen Effekte tatsächlich der externen Evaluation zuzurechnen sind (KOTTHOFF & BÖTTCHER 2010).

Zusammenfassend stellen sich die Befunde zur Frage der Wirksamkeit externer Evaluationen heterogen dar (vgl. DEDERING 2012b; DE WOLF & JANSSENS 2007; EHREN & VISSCHER 2006; HUSFELDT 2011). Bisher fehlen starke empirische Evidenzen für Effekte externer Evaluationen (EHREN & VISSCHER 2006). Die Studien kommen trotz teils gleicher Voraussetzungen „zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen“ (HUSFELDT 2011, S. 13), die in mancher Hinsicht diametral entgegengesetzt ausfallen (LAMBRECHT & RÜRUP 2012.). Zudem stellen DE WOLF & JANSSENS (2007) in ihrem Literaturüberblick fest, dass die bisher eingesetzten Forschungsdesigns nicht geeignet sind, um tatsächlich etwas über kausale Wirkzusammenhänge auszusagen (ähnlich HUSFELDT 2011). Daher kommt HUSFELDT (2011) zum Schluss, dass die Frage der Wirksamkeit externer Evaluationen nach wie vor „weitgehend unbeantwortet“ sei (S. 13f.). Ferner weist sie darauf hin, dass die innerschulischen Verarbeitungsabläufe kaum erforscht sind, was die Ableitung allgemeiner Aussagen erheblich erschwere (ebd. S. 30).

#### **1.1.4 Ableitung des Analysemodells**

Die vorgestellte Forschungslage belegt, dass Schulen sich nicht alleine aufgrund externer Evaluationen verbessern (BOS, HOLTAPPELS & RÖSNER 2006, S. 96), sondern eine Reihe von Bedingungen vorhanden sein und Prozesse durchlaufen werden müssen, deren Zusammenhang schwierig zu messen ist (KLERKS 2012).

Beide dargelegten Wirkmodelle von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) und REEZIGT & CREEMERS (2005, S. 408) umschreiben die schulische Innovationskraft als zentrale schulische Bedingung für gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Um von nachhaltigen Wirkungen externer Evaluationen sprechen zu können, müsste sich dementsprechend die schulische Innovationskraft verbessern. Beide Modelle operationalisieren diese anhand des Konzepts der Lernenden Organisation. Daraus lässt sich schliessen, dass sich eine nachhaltige Wirkung in „veränderten Strukturen ‚Lernender Organisationen mit entsprechender Organisationskultur und elaborierter interner Qualitätssicherung“ (BOS et al. 2006, S. 96) manifestiert.

Hier setzt die vorliegende Studie an, die, anders als bisherige Arbeiten, die Wirksamkeit externer Evaluationen nicht anhand der Anzahl ergriffener Massnahmen oder erbrachter Schulleistungen misst, sondern der Frage nachgeht, inwiefern sich die schulische Innovationkraft infolge externer Evaluationen hin zur Lernenden Organisation entwickelt. Übertragen auf das Analysemodell bedeutet dies, dass sich die Entwicklungskapazität der Schulen als intendierte Folge externer Evaluationen verbessern sollte. Diese Fähigkeit wird gemäss den beiden Wirkmodellen mit den „Strukturen Lernender Organisationen“ operationalisiert.

Die Frage ob und wie sich diese Strukturen infolge externer Evaluationen verändern, soll an Schulen mit gravierenden Defiziten untersucht werden, da von diesen ein besonders hohes Mass an

Verbesserungen in kurzer Zeit erwartet wird. Deswegen fokussiert der nachkommende Abschnitt die Thematik von Schulen mit Defiziten.

## 1.2 „Failing Schools“ und „Turnaround-Schulen“

Bis in die 1970er Jahre herrschte die weit verbreitete Auffassung „schools make no difference“ (REYNOLDS 1998, S. 174). Erst die Erkenntnis, dass die Einzelschule sehr wohl einen Einfluss auf die Lernleistungen und den Schulerfolg der Lernenden hat<sup>28</sup> (vgl. AURIN 1990; FEND 1986; RUTTER 1980), bildete die Geburtsstunde der Schulentwicklungsforschung. Diese untersuchte wirksame Schulen und identifizierte dabei eine Reihe gemeinsamer Merkmale „guter Schulen“ (beispielsweise: SCHEERENS 2006). Kaum Beachtung fanden dabei nicht-wirksame, ineffektive oder „schlechte“ Schulen. Implizit wurde davon ausgegangen, dass nicht-wirksame Schulen sich durch das Fehlen oder geringe Ausprägungen von Merkmalen wirksamer Schulen charakterisieren (vgl. HUBER 2012a; HUBER & MUIJS 2007; HUBER 2012b; MYERS & GOLDSTEIN 1998; SCHEERENS 2006). Die Forschung verweist jedoch darauf, dass schwache Schulen spezifische „failure characteristics“ (BARBER 1998, S. 21) aufweisen.

Seit den 1990er Jahren mehren sich die Diagnosen externer Evaluationen von Schulen, die „dauerhaft hinter den an sie gestellten Erwartungen zurückbleiben und gravierende Probleme aufweisen, die nicht einfach ihrer sozialen Umwelt angelastet werden können“ (QUESEL et al. 2013, S. 9). Hierfür hat sich der Terminus der „Failing School“ eingebürgert. Diese Schulen werden nach einer bestimmten Zeit nachevaluiert; fällt diese Evaluation positiv aus, wird von „TurnaroundSchulen“ gesprochen.

Dieser Abschnitt thematisiert die Begriffe „Failing Schools“ und „Turnaround-Schulen“ sowie Turnaround-Prozesse. Zudem stellt der Absatz den aktuellen Forschungsstand und Wissenslücken im Forschungsfeld dar. Der Aufbau folgt der Logik des im Abschnitt 1.1.4 entwickelten Analysemodells. In einem ersten Schritt geht es um die Definition von „Failing Schools“ und die Merkmale derartiger Schulen (Eigenschaften der Schulen), in einem nächsten Abschnitt folgt die Betrachtung der Turnaround-Prozesse (schulische Reaktion) sowie der schulexternen Merkmale, die diesen Prozess beeinflussen. Der Abschnitt schliesst mit erwünschten und nicht-intendierten Effekten der Turnaround-Prozesse.

Die Ergebnisse zu dieser Thematik stammen grösstenteils aus dem angloamerikanischen Bereich. Eine unmittelbare Übertragung verbietet sich aufgrund unterschiedlicher Evaluationsbezugspunkte. Die Befunde dienen als Hilfsmittel zur Strukturierung (ALTRICHTER & MOOSBRUGGER 2011, S. 8).

---

<sup>28</sup> Schulbezogene Einflussgrössen erklären 10-40 % der Varianz der Leistungen der Lernenden (HATTIE 2009; HUBER & MUIJS 2007).



### 1.2.1 „Failing Schools“

Der Terminus der „Failing School“ ist ein relativ neuer Begriff, der sich infolge der Einführung externer Schulevaluationen gebildet hat und bislang erst rudimentär definiert ist. HUBER & MUIJS (2007) konstatieren in ihrem Review, dass empirisch wenig geklärt sei, wodurch sich Schulen mit Schwierigkeiten auszeichnen (ähnlich SCHWIER 2005). Forschungsergebnisse zur Thematik sind rar (als systematische Zwischenbilanz vergleiche MURPHY & MEYERS 2008). SCHWIER (2005) sieht die Hauptgründe für diese spärliche Forschungslage darin, dass die Beschäftigung mit schwachen Schulen einem Bildungssystem widerspricht, das Chancengleichheit suggeriert. Zudem besteht die weit verbreitete Auffassung, dass Schulen innerhalb einer Schulform bürokratisch homogen funktionierende Einheiten sind, die sich bloss unwesentlich voneinander unterscheiden. Abgesehen von diesen beiden ideologischen Gründen nennt er als dritten eher pragmatischen Aspekt, dass Forschungsvorhaben, die sich mit schwachen Schulen beschäftigen, mehr Schwierigkeiten haben bei der Strichprobengewinnung (S. 381f.). Der Feldzugang zu diesen empfindlichen Situationen erweist sich als schwierig, weshalb sich die Literatur zu „Failing Schools“ grösstenteils darauf richtet, wie die Schulen sich zu „Healthy Schools“ entwickeln (NICOLAIDOU & AINSOW 2007, S. 320). HARGREAVES (2010) sowie SCHWIER (2005) betonen, dass die Thematik der „Failing Schools“ weltweit an Bedeutung gewinnen wird. Zudem steht sie zurzeit weltweit an prominenter Stelle der Bildungspolitik (BÖTTCHER & KOTTHOFF 2007).

International werden rund 3-4 % der inspizierten Schulen als „Failing Schools“ identifiziert (HOUTVEEN et al. 2007; SOMMER et al. 2010). MÖRKING, OLDENBURG, SCHWANK & SOMMER (2011) berichten von 7% in niedersächsischen Schulen (S. 22). Der tatsächliche Anteil von Schulen mit Problemen scheint jedoch weit höher zu sein. Im Schuljahr 2006/2007 waren in den Niederlanden 30 % der Grundschulen unter „some form of intensive supervision“ gestellt (INSPECTIE VAN HET ODERWIIS 2008, S. 17), für Grossbritannien berichten HARRIS & CHAPMAN (2002) von 10,6 % der Schulen, die im Jahr 2000 „on special measures“ waren (S. 270).

Der nachstehende Abschnitt beleuchtet die Unschärfen des Begriffs der „Failing Schools“ und präsentiert eine Minimaldefinition. In einem nächsten Teil folgt die Betrachtung von Merkmalen von „Failing Schools“ und Gründen, die zu den Defiziten geführt haben.

#### 1.2.1.1 Definition von „Failing Schools“

Der Terminus der „Failing School“ verweist darauf, dass eine Norm nicht erwartungsgemäss eingehalten wurde (BARBER 1998; QUESEL et al. 2013), in diesem Fall die Kriterien externer Evaluationen, die sich je nach Sprachregion unterscheiden (TEUTEBERG 2005).

Im angloamerikanischen und skandinavischen Raum steht das „harte“ Kriterium des **Outputs** – also die Leistungen der Lernenden – im Vordergrund der Beurteilung (HUBER 2013; QUESEL & HUSFELDT 2013). „Failing Schools“ sind Schulen, die bestimmte Benchmarks für Unterrichtsqualität und Schülerleistungen unterschreiten (vgl. BARBER 1998; LANDWEHR 2013; PRIEBE 2011). In

den Niederlanden sind die Leistungsdaten adjustiert, d.h., dass sich die Bewertung an der Sozialnorm orientiert; in England wird dies nicht gemacht (SOMMER et al. 2010). Trotzdem fallen in beiden Systemen ungenügend eingeschätzte Schulen überproportional oft mit sozioökonomisch schwachen, marginalisierten und stigmatisierten Schuleinzugsgebieten zusammen (HARGREAVES 2010).

Im deutschsprachigen Bereich fokussieren Evaluationen vorwiegend „**Prozessqualitäten**“ (vgl. BÖTTCHER & KOTTHOFF 2007; HUBER 2013; LANDWEHR 2013), die sich im Rahmen von empirischen Schulqualitätsforschungen als besonders wirksam erwiesen haben. „Failing Schools“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass es sich um Schulen handelt, die in „einem unzulässigen Mass von vorgegebenen oder erwarteten Prozessqualitäten“ (LANDWEHR 2013, S. 125) abweichen. Diese Prozessqualitäten umfassen hauptsächlich das Schulleitungshandeln, die Schulorganisation, Aspekte der Arbeits-, Unterrichts- und Schularrangements sowie klimatische Elemente (BÖTTCHER & KOTTHOFF 2007; QUESEL et al. 2011). Leistungstests nehmen im Vergleich zu den outputorientierten Evaluationssystemen einen geringeren Stellenwert ein, weshalb ein Zusammenhang der Evaluationsergebnisse mit der sozialen Situation des Schuleinzugsgebiets eher nicht zu erwarten ist (MÖRKING et al. 2011; SOMMER et al. 2010).

Die unterschiedlichen Bezugspunkte externer Evaluationen haben zur Folge, dass die gleiche Schule in einem Evaluationssystem als unauffällig und im anderen als „failing“ identifiziert wird (HUBER & MUIJS 2007). Der prozessorientierte Ansatz wird der schulischen Komplexität vermutlich eher gerecht als eine einseitige auf Prüfungsleistungen fokussierte Diagnose. Zusätzlich lassen sich die Gründe für die festgestellten „Ist-Soll-Differenzen“ (LANDWEHR 2013, S. 125) genauer identifizieren als die Ursachen von Leistungsdefiziten der Lernenden (ebd., auch HOLTAPPELS 2003). Ferner ist zu bedenken, dass sich Leistungsunterschiede auf vielfältige schulische und vor allem ausserschulische Wirkgrößen zurückführen lassen<sup>29</sup> (LANDWEHR 2013; SCHWIER 2005). Der prozessorientierte Ansatz erschwert jedoch die Operationalisierung des Terminus „failing“, da dabei weniger auf „scheinbar eindeutige und unbestreitbare (da traditionellerweise anerkannte) Zahlenwerte“ (LANDWEHR 2013, S. 125) zurückgegriffen werden kann. Dies verhindert eine handfeste quantitativ legitimierte Diagnose, und die Evaluationsfachkräfte müssen aussagekräftige qualitative Fakten ihren Urteilen zugrunde legen. Dies impliziert, dass die Diagnosen „diskursfähig“ (ebd. S. 126) sind.

QUESEL et al. (2013) schlagen aufgrund der unterschiedlichen Evaluationsfoki nachstehende Minimaldefinition für Schulen mit Defiziten vor, die dieser Arbeit zugrunde liegt:

„[...] dass es sich um Schulen handelt, die bei gravierenden Problemen nicht in der Lage sind, selbst eine angemessene Diagnose zu stellen und adäquate Lösungsstra-

---

<sup>29</sup> Die Schuleffektivitätsforschung hat belegt, dass maximal 30 % der Leistungsunterschiede durch die Schulen und nicht durch andere Variablen erklärt werden können (HARGREAVES 2010, S. 32).

tegien zu entwickeln. Mithin sind immer zwei Aspekte zu berücksichtigen: Der eine betrifft das Auftreten der Störungen oder Misserfolge, der andere die Fähigkeit, diese Probleme innerhalb des Systems wahrnehmen und bearbeiten zu können. Diese Probleme können in Testresultaten oder in Klimadaten zum Ausdruck kommen [...]“ (S. 12).

Diese Definition impliziert, dass es sich nicht um das Scheitern individueller Akteure handelt, sondern die Schulen als gesamte Organisation Probleme haben und nicht in der Lage sind, diese selbst zu lösen.

Auffällig ist, dass sich im Kontext von „Failing Schools“ häufig medizinische Metaphern finden. Dies birgt gemäss STOLL & MYERS (1998) die Gefahr, dass, ähnlich wie in der Medizin, isolierte Bereiche betrachtet werden. Die Forschung belegt jedoch, dass Schulen mit Schwierigkeiten selten an bloss einer Schwierigkeit leiden. Ferner finden sich in der Literatur unterschiedliche Termini für die Umschreibung von Schulen, die die an sie gestellten Ansprüche nicht erfüllen<sup>30</sup> (vgl. ALTRICHTER, GUSSNER & MADERTHANER 2008; MURPHY & MEYERS 2008; QUESEL et al. 2013). Diese begriffliche Vielfalt kann als Indiz für die Komplexität der mannigfachen Ursachen und Schwierigkeiten derartiger Schulen gedeutet werden (STOLL & MYERS 1998). Der anschliessende Abschnitt fokussiert deshalb Ursachen und Schwierigkeiten von „Failing Schools“.

#### *1.2.1.2 Merkmale und Ursachen von „Failing Schools“*

Bislang liegen keine präzise Deskription unterschiedlicher Problemkonstellationen oder Bedingungsanalysen von „Failing Schools“ vor (HOLTAPPELS 2008). Typenbildungen wie etwa die von STOLL & FINK (1998) oder MYERS & GOLDSTEIN (1998) vereinfachen die komplexe Situation zu stark und werden der Sachlage dementsprechend kaum gerecht (ALTRICHTER et al. 2008). Deshalb folgen an dieser Stelle ausschliesslich Merkmale, die die Forschung zu „Failing Schools“ bislang nachgewiesen hat. Da in dieser Arbeit vorwiegend Prozesse auf der Ebene der Schulen als Organisation interessieren und externe Evaluationen im untersuchten Kontext die Schulen als Ganzes betrachten (LANDWEHR 2009b), richtet sich der Fokus primär auf deren Befunde.

Auf der Ebene der Lernenden zeichnen sich „Failing Schools“ durch Leistungsdefizite, Absentismus und Disziplinprobleme aus. Auf der Klassenebene finden sich defizitäre Merkmale der Handlungen der Lehrpersonen, auf Schulebene eine hohe Fluktuationsrate (ausführlich dazu: ALTRICHTER et al. 2008; VAN DE GRIFT & HOUTVEEN 2007). Als externe Einflussgrössen lassen sich Wohnlagen mit sozialökonomisch niedrigem Status und die damit verbundenen Probleme identifizieren (ausführlich dazu: MURPHY & MEYERS 2008). Interne und externe Einflussgrössen hängen oft zusammen und bedingen einander teilweise (ebd., ausführlich dazu MUIJS 2007). Auf der Ebene der Schulen als Organisation weisen „Failing Schools“ nachstehende Merkmale auf:

---

<sup>30</sup> Weitere Termini sind: “ineffective” oder “underachieving Schools”, “Schools with problems”, “struggled, troubled, troubling, swaying, stocking, sinking, sliding, cruising, promenading, specials measures, schools with serious weakness” (STOLL & MYERS 1998, S. 4).

**Fehlende Vision und irrelevante Ziele:** Schulen mit Krisendiagnosen verfügen häufig über keine gemeinsame Vision, oder die Verfolgung dieser Vision stagniert. Die anvisierten Ziele sind nicht relevant oder plausibel.

**Fehlende Kompetenzen:** Den schulischen Akteuren in „Failing Schools“ fehlen die nötige Kompetenz und Erfahrung, die für Verbesserungen notwendig wären.

**Geringe Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft:** Die Akteure an Schulen mit gravierenden Problemen zeichnen sich oft durch geringe Entwicklungsbereitschaft aus. Sie nehmen Neuerungen an, setzen sie jedoch nicht um oder lehnen sie später ab. „Failing Schools“ weisen eine Vielzahl an eingeschliffenen Praxen und eine nostalgische Haltung gegenüber dem „goldenen Zeitalter“ auf.

**Schwache Führung:** Die Schulen sind von einer schwachen, passiven, reaktiven Führung und einem ebensolchen Management geleitet.

**Wenig Zusammenarbeit:** Das Kollegium arbeitet selten zusammen und erhält kaum Unterstützung von der Schulleitung. Die Lehrpersonen setzen sich spärlich für schulweite Belange ein.

**Problematische klimatische Verhältnisse:** „Failing Schools“ weisen häufig konflikthafte Beziehungen im Kollegium oder zwischen Schulleitung und den Lehrpersonen sowie Cliquenbildung auf. Konflikte und Kontroversen werden tabuisiert. Die Schulen weisen grössere Fluktuationsraten und wenig Engagement bei der Anwerbung neuer Lehrpersonen auf.

**Unbefriedigende Kommunikation:** Die Kommunikation ist wenig effektiv und intransparent.

**Defensive Schulkultur und defensives Schulklima:** Die Schulen fürchten sich vor Kontrollen und verschliessen sich gegen Informationen zu ihrem Zustand. Die Akteure verleugnen ihre Probleme und Schwierigkeiten oder negieren ihre Verantwortung dafür. Sie haben das Gefühl des Drucks, und es herrscht eine geringe Arbeitszufriedenheit. REYNOLDS (1998) berichtet von den inneren Haltungen von Lehrpersonen in „Failing Schools“, die er als „culture of denial“ (S. 165) umschreibt.

**Geringe Selbstwirksamkeitserwartung:** Die Akteure an Schulen mit Defiziten haben das Gefühl der Machtlosigkeit und die Einstellung, dass die Lernenden nicht die Fähigkeit haben, erfolgreich zu sein (vgl. ALTRICHTER et al. 2008; MYERS & GOLDSTEIN 1998; REYNOLDS 1998; SCHWIER 2005; STOLL & FINK 1998; VAN DE GRIFT & HOUTVEEN 2007).

Die genannten Eigenschaften deuten darauf hin, dass es derartigen Schulen an Selbststeuerungs- und Handlungsfähigkeit fehlt, eine Verarmung der Lernkultur bei den Kindern und Erwachsenen vorliegt (HOPKINS, HARRIS & JACKSON 2010; NICOLAIDOU & AINSCOW 2007). Verschiedene Autoren (vgl. KEY 2006; SCHEERENS 2006, VAN DE GRIFT & HOUTVEEN 2007) berichten, dass an „Failing Schools“ mehrere der genannten Defizite zusammen auftreten.

Bei den bisher genannten Merkmalen von „Failing Schools“ bleibt unklar, welche Merkmale als Ursache und welche als Folge anzusehen sind (ALTRICHTER et al. 2008).

Als Gründe für die Schieflage finden sich unterschiedliche Erklärungen:

1. schwache Führungsfiguren und Managementfehler
2. Beliebigkeit im Hinblick auf Lehrstrategien und Unterrichtsmethoden
3. spezifische „Schulkultur“, die sich langsam entwickelt und verfestigt hat
4. Schulen durchlaufen Lebenszyklen, in denen sich Phasen von Engagement und Enthusiasmus mit Phasen von Routine, Lässigkeit und Ideenlosigkeit ablösen
5. sozioökonomische Kontextgrößen
6. Gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen (ALTRICHTER et al. 2008; FINK 1999)

Die ersten beiden Erklärungsversuche von FINK (1999) und ALTRICHTER et al. (2008) setzen bei den wesentlichen Symptomen von „Failing Schools“ an. Die dritte und vierte Erklärung betonen eigentümliche Dynamiken und die letzten beiden Argumente stellen Merkmale des Umfelds ins Zentrum.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich „Failing Schools“ anhand einer Reihe von gemeinsamen Merkmalen auszeichnen, bei denen oft unklar bleibt, was Ursache und was Wirkung ist. Schulen sollen sich infolge der Krisendiagnose mittels Turnaround-Prozess entwickeln. Der nächste Abschnitt behandelt diesen Entwicklungsschritt zwischen Krisendiagnose und positiver Nachevaluation.

### 1.2.2 Turnaround-Prozesse

Diverse Autoren (vgl. SCHWANK & SOMMER 2013; STEINER 2013; TURNER 1998) berichten, dass die Krisendiagnose in den betreffenden Schulen starke Entwicklungsimpulse auslöst. Wie sich dieser Entwicklungsprozess von der „Failing School“ zur „Turnaround-Schule“ gestaltet und welches förderliche und hinderliche Merkmale darstellen, ist wenig erforscht<sup>31</sup> (HERMAN et al. 2008; MURPHY & MEYERS 2008). HERMAN et al. (2008) kommen in ihrer Metastudie zu Turnaround-Strategien zu dem Schluss:

“The panel did not find any empirical studies that reached the rigor necessary to determine that specific turnaround practice produces significantly better academic outcomes” (S. 4).

Der Nachweis der empirischen Wirksamkeit von Interventionsstrategien gestaltet sich auch deshalb schwierig, weil meist unterschiedliche Massnahmen parallel oder sequenziell eingesetzt werden und es im Nachhinein schwierig ist, die Effekte den einzelnen Interventionen zuzuschreiben (MURPHY & MEYERS 2008). Zudem vollziehen sich oft gravierende personelle Veränderungen in der Schulleitung, beim Kollegium und bei den Lernenden, was einen unmittelbaren Vergleich zwischen den Erstergebnissen und denen der Nachevaluation erschwert (HOUTVEEN et al. 2007).

---

<sup>31</sup> Die folgenden Befunde stammen beinahe ausschliesslich aus dem angloamerikanischen Raum.

Hinzu kommt, dass die meisten Studien auf Fallgeschichten basieren, die retrospektiv auf den Turnaround-Prozess zurückschauen und Aspekte zu identifizieren versuchen, die den Erfolg unterstützt haben. Dieses Untersuchungsdesign weist eine schwache kausale Validität auf. Für „Failing Schools“ aus dem deutschsprachigen Gebiet existiert erst eine Handvoll Ergebnisse. Deshalb liegt hier wissenschaftliches „Neuland“ (SOMMER et al. 2010; S. 393) vor.

Der nachstehende Abschnitt stellt Forschungsbefunde zum Turnaround-Prozess dar. Der Logik des Analyserasters nachkommend, beginnen die Ausführungen mit dem „Problemnachvollzug“, gefolgt von der „Erstellung der Ziel- und Massnahmenplanung“, „Massnahmenumsetzung“, „Evaluation“ und der Rolle der einzelnen Akteure. Der Abschnitt schliesst mit Befunden zu schulexternen Merkmalen, die sich aus Entwicklungsdruck, Ressourcen und Unterstützung zusammensetzen. Da die vorliegende Arbeit Schulen fokussiert, die Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten aufweisen, klammert die Darstellung Ergebnisse zu Massnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität weitgehend aus.

#### *1.2.2.1 Problemnachvollzug*

Die Zeit nach der Negativdiagnose beschreiben diverse Autoren als sehr emotional (vgl. NICOLAIDOU & AINSCOW 2007; STOLL & MYERS 1998; TURNER 1998). STOLL & MYERS (1998) vergleichen die Reaktion auf die Krisendiagnose mit einem schmerzlichen Todesfall (S. 5). KUHLMEL & NIEBLING (2010) bezeichnen die Phase, die der Negativdiagnose folgt, als „Trauerarbeit“ die sie in vier Phasen unterteilen (S. 52f.):

1. Nicht-Wahrhaben-Wollen
2. Aufbrechende Emotionen
3. Anerkennung der Realität
4. neuer Selbst- und Weltbezug

**1. Nicht-Wahrhaben-Wollen:** Die Akteure verleugnen die Krise, lehnen die Resultate ab und führen sie auf falsche, verzerrte Wahrnehmung, inkompetente Evaluationsfachkräfte oder andere externe Bedingungen zurück (ähnlich BONSEN 2013; NICOLAIDOU & AINSCOW 2007; STRITTMATTER 2013). Eine weitere mögliche Reaktion ist das Abwiegen der Resultate (STOLL & FINK 1998).

**2. Aufbrechende Emotionen:** Diese zweite Phase folgt kurz auf die erste. Zorn und Wut gegenüber dem Evaluationsteam machen sich breit, teilweise sammeln die Akteure Gegenargumente (KUHLMEL & NIEBLING 2010). Enttäuschung gegenüber sich selbst sowie anderen schwingen mit (NICOLAIDOU & AINSCOW 2007). Die Lehrpersonen fühlen sich demotiviert, blossgestellt, in ihrem Ruf geschädigt und ungerecht beurteilt. Sie zeigen sich schockiert, verzweifelt, wert-, kraft- und hoffnungslos (vgl. LEARMONTH & LOWERS 1998; NICOLAIDOU & AINSCOW 2007; SOMMER et al. 2010; TURNER 1998). Die schulischen Akteure sehen sich nicht in der Lage, ihre

Arbeit weiterzuführen oder sich zu entwickeln. Sie haben das Gefühl, alles probiert zu haben, ohne dass ein Nutzen erkennbar wäre (TURNER 1998). Als Folge ergeben sich vermehrt Spannungen und Konflikte zwischen den schulischen Akteuren (ebd.; SOMMER et al. 2010). Einzelne Personen engagieren sich nicht mehr für die Schule, leisten „Dienst nach Vorschrift“ oder verweigern sich der Zusammenarbeit und dem Austausch mit anderen Akteuren (KUHLM EI & NIEBLING 2010).

**3. Anerkennung der Realität:** Einige Personen setzen sich gründlich mit dem Bericht auseinander und beginnen ihn allmählich zu akzeptieren. Es bilden sich Arbeitsgruppen, die Pläne schmieden, Umsetzungsprozesse diskutieren und den Kontakt mit unterstützenden Stellen suchen (KUHLM EI & NIEBLING 2010).

**4. Neuer Selbst- und Weltbezug:** Wenn die Trauerarbeit abgeschlossen ist, entsteht in der Regel eine Grundhaltung des selbstbewussten Trotzes: „Denen werden wir es beim nächsten Mal zeigen“ (KUHLM EI & NIEBLING 2010, S. 53). Diese geht einher mit der Planung von Massnahmen und Weiterbildungen, wodurch die Kooperationsbereitschaft des Kollegiums steigt, erste Massnahmen erarbeitet werden und das Selbstbewusstsein gestärkt wird.

Die ersten beiden Phasen verweisen darauf, dass die Krisendiagnose für die Schulen eine lähmende oder stigmatisierende<sup>32</sup> Wirkung hat, die unter Umständen die bestehende Handlungsunfähigkeit zusätzlich verstärkt (vgl. NICOLAIDOU & AINSCOW 2007; MÖRKING et al. 2011; QUESEL et al. 2013; SOMMER et al. 2010). Schulen können lange in dieser Situation verharren und sind in dieser Zeit nicht handlungsfähig (KUHLM EI & NIEBLING 2010). Die Untersuchung von Schulleitenden an „Failing Schools“ in Niedersachsen (Deutschland) belegt, dass eine erhebliche Mehrheit der Schulen (89 %) infolge dieser Krisendiagnose mit Beeinträchtigungen der schulischen Arbeit zu kämpfen hat. 16 % der Schulen weisen Hemmnisse auf, die mehr als ein Jahr lang anhalten (MÖRKING et al. 2011, S. 23f.). Einer der Gründe, warum Negativurteile zu derartiger Betroffenheit führen, liegt in der häufigen Gleichsetzung von Arbeitsbelastung und Arbeitsqualität (ebd.). Die wahrgenommene Belastung und der damit verbundene Druck scheinen für die Mitarbeitenden im Vorfeld von Evaluationen besonders hoch zu sein und verstärken sich aufgrund einer Negativdiagnose zusätzlich (NICOLAIDOU & AINSCOW 2007).

Damit die Krisendiagnose als Verbesserungsimpuls wirken kann, müssen Schulen die ersten beiden Phasen der Trauerarbeit überwinden (STARK 1998; STOLL & FINK 1998). HERMAN et al. (2008) sehen die Problemsicht und den Willen zur Veränderung als zentrale Elemente hierfür. BINDER & TRACHSLER (2002) betonen jedoch, dass sich Schulen mit Qualitätsdefiziten am resistentesten gegenüber diagnostischen Befunden verhalten und es ihnen schwer fällt, eine valide Bestandsaufnahme durchzuführen (HOPKINS, HARRIS & JACKSON 2010; MACBEATH 1998). Daher schlägt STRITTMATTER (2013) vor, zumindest Teile der Negativdiagnose gemeinsam mit allen

---

<sup>32</sup> Die befürchteten negativen Reaktionen des Schulumfelds blieben in Niedersachsen weitgehend aus (MÖRKING et al. 2011).

betroffenen Akteuren zu erarbeiten. Die Phasen drei und vier der „Trauerarbeit“ gehen bereits in die Massnahmenplanung und Umsetzung über, die Gegenstand der nächsten beiden Abschnitte sind.

#### 1.2.2.2 Erstellung der Ziel- und Massnahmenpläne

In beiden Evaluationssystemen müssen Schulen mit Krisendiagnosen konkrete und realistische Entwicklungs- und Zielvorstellungen entwickeln und in Form von Massnahmenplänen verankern (vgl. ARNZ 2012; BONSEN 2011a; HOPKINS et al. 2010; MURPHY & MEYERS 2008). Die Schulaufsicht kontrolliert deren Umsetzung in regelmässigen Abständen und interveniert bei Bedarf. Dies soll Handlungsdruck aufbauen, damit Veränderungen zügig angegangen, Ressourcen gebündelt werden und eine Fokussierung auf das Wesentliche stattfindet (BONSEN 2011a).

CHAPMAN (2001) und EHREN & VISSCHER (2006) weisen nach, dass die Anforderung, einen Entwicklungsplan zu erstellen, die Schulentwicklung positiv unterstützt. Zusätzlich kann die **gemeinsame Erarbeitung einer Massnahmenplanung** helfen, das Kollegium „wachzurütteln“ (BONSEN 2011a, S. 13) und „Ownership“ (ebd.) herzustellen.

MURPHY & MEYERS (2008) verweisen darauf, dass Massnahmenpläne oft **überladen und zu allgemein** formuliert sind. Die **Kollegien werden kaum in die Erarbeitung der Massnahmenpläne eingebunden**, was eine geringe Beachtung dieser Pläne zur Folge hat. Des Weiteren tendieren Schulen dazu, **lediglich diejenigen Empfehlungen umzusetzen, die sie als legitim einschätzen**; die restlichen werden übergangen (HOUTVEEN et al. 2007). Andere Autoren (vgl. BARBER 1998; NICOLAIDOU & AINSCOW 2007; REYNOLDS 1998) berichten davon, dass die Schulen anstelle der Massnahmenplanung in **Aktionismus** verfallen und zahlreiche singuläre Events ohne strukturelle Entsprechungen einführen. Diese Nebeneffekte erklären den geringen Erfolg von Massnahmenplänen bzw. von deren Umsetzung (MURPHY & MEYERS 2008).

#### 1.2.2.3 Massnahmenumsetzung

Wie im Abschnitt 1.2.1.2 dargestellt, mangelt es „Failing Schools“ häufig an Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Befunde lassen vermuten, dass es von zentraler Bedeutung ist, den Akteuren das Gefühl des Vertrauens, der Selbstwirksamkeit und der Kompetenz zurückzugeben (SENGPIEL & WOHLBEREDT 2010; TURNER 1998). Daher raten vor allem Studien aus dem angloamerikanischen Bereich zu **raschem, entschlossenem Handeln mit schnell sichtbaren Erfolgen** (HERMAN et al. 2008). Dementsprechend sind zunächst Elemente zu fokussieren, die leicht zu verändern sind und zu konkret erfahrbaren Resultaten führen<sup>33</sup>. Derartige Umgestaltungen sind zentral, um weitere Entwicklungen zu unterstützen, aufrechtzuerhalten und Widerstand abzubauen. Sie haben einerseits eine reale Funktion und demonstrieren andererseits, dass Schulen über Problemlösekompe-

---

<sup>33</sup> Dies können beispielsweise die Einführung neuer Kooperationsstrukturen oder -formen sein, Veränderung der Infrastruktur oder disziplinarische Massnahmen (HERMAN et al. 2008).



tenzen verfügen. Zudem schaffen sie bei den Akteuren Erfolgserlebnisse und belegen, dass Wandel stattfindet und eine neue und andere Schulkultur entsteht. Diese Veränderungen sollen die Kernwerte der veränderten Führung widerspiegeln (vgl. ARNZ 2012; HOPKINS et al. 2010; HUBER & MUIJS 2012; KOWAL, HASSEL & HASSEL 2009; SCHWIER 2005).

Nebst ersten raschen Erfolgen ist das **Angehen von Konflikten** zentral (HOUTVEEN et al. 2007). Dabei erweist sich der Austausch von Mitarbeitenden als zielführend. Die meisten Studien zu Turnarounds bestätigen, dass gelingende Umschwünge mit einem Wechsel der Schulleitung einhergehen, was eines der Schlüsselemente der Veränderung zu sein scheint<sup>34</sup>. Das Ziel von erfolgreichen Turnaround-Prozessen liegt in der Veränderung der Schulkultur (vgl. Abschnitt 1.2.3.1), die von der Leitung geprägt ist (DUKE 2008). Dementsprechend kommt MURPHY (2008) zu dem Schluss, dass kultureller Wandel nur mit einer neuen Führung möglich sei (S. 82). Der Wechsel besitzt darüber hinaus eine symbolische Wirkung, da er das Ende des Alten und den Start des Neuen symbolisiert. Ferner sind neue Führungspersonen nicht in Vorgeschichten verstrickt (vgl. BONSEN 2011a; HARGREAVES 2010; HERMAN et al. 2008; HESS & GIFT 2009; HOPKINS et al. 2010; HOUTVEEN et al. 2007; KOWAL et al. 2009; MURPHY & MEYERS 2008; NICOLAIDOU & AINSCOW 2007; STOLL & MYERS 1998; STRITTMATTER 2013).

Die **personellen Veränderungen** betreffen auch das Kollegium, was die schwierige Folge hat, gezielt Fachpersonen mit den nötigen Fähigkeiten anzuwerben. Zudem kann es sinnvoll sein, Personen „umzuplatzieren“ gemäss dem Motto: „Having the right staff in the right places“ (DUKE 2008, S. 27). Dies kann ebenfalls dazu führen, dass sich die Schule von Kollegen trennt<sup>35</sup>, die sich nicht engagieren (ebd.).

Neben den personellen Veränderungen erweist sich die **Professionalisierung des Teams** als erfolgsversprechende Turnaround-Massnahme. DUKE (2008) kommt in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass die Weiterbildung des Teams in allen gelingenden Turnaround-Prozessen eine der Schlüsselvariablen darstellt<sup>36</sup>. Studien aus Nordamerika weisen nach, dass intensive Fortbildungsmassnahmen<sup>37</sup> der Lehrpersonen zu raschen Leistungssteigerungen der Lernenden führen (ARNZ 2012; HARGREAVES 2010). Zudem unterstützt eine gezielte Personalentwicklung das Ausprobieren und Reflektieren neuer Fähigkeiten (BONSEN 2011a; HOPKINS et al. 2010). Fortbildungsmassnahmen im Bereich Management und Schulleitung führen zu erstaunlichen Erfolgen (SCHWIER 2005). Als weitere ähnliche Interventionsmassnahme findet sich die Empfehlung, Schulentwicklungsprogramme anzuwenden (vgl. MURPHY & MEYERS 2008; POTTER, REYNOLDS & CHAPMAN 2010).

---

<sup>34</sup> SCHWANK & SOMMER (2013) berichten für Niedersachsen, dass an 34 % der nachinspizierten Schulen ein Leitungswechsel stattgefunden hat (S. 110). KOWAL et al. (2009) berichten gar, dass 70 % aller erfolgreichen Turnarounds mit einem Führungswechsel begannen (S. 2).

<sup>35</sup> SCHWANK & SOMMER (2013) berichten für Niedersachsen, dass in 45 % der untersuchten „Turnaround-Schulen“ das Kollegium eine grössere Veränderung hinter sich hatte. Sie vermuten, dass diese personellen Abgänge grösstenteils freiwillig zustanden kamen, jedoch mit dem Turnaround-Prozess im Zusammenhang stehen (S. 110).

<sup>36</sup> Es ist zu vermuten, dass die Weiterbildung des Kollegiums bei Evaluationssystemen, die die Prozessqualitäten fokussieren, weniger zentral sind für gelingende Turnaround-Prozesse, da die Probleme oft struktureller Art sind oder bei der Führung liegen (vgl. 1.3.3).

<sup>37</sup> HOPKINS et al. (2010) berichten, dass „Failing Schools“ vorwiegend Weiterbildungen im Bereich Führung, Teambildung sowie Lehr- und Lernmethoden in Anspruch nehmen (S. 409).

Zu den nicht-intendierten Reaktionen zählt das Phänomen, dass erste Erfolge zu **einer erneuten Erstarrung führen** und die Weiterentwicklung blockieren (ARNZ 2012). Zudem finden sich Fälle, in denen **Personen sich von der Verantwortung zu lösen versuchen** oder an alten Methoden festhalten (vgl. BARBER 1998; NICOLAIDOU & AINSCOW 2007; REYNOLDS 1998). Dies kann daran liegen, dass schulische Akteure mit ihrer geringen Selbstwirksamkeitserwartung die Ergebnisse der externen Evaluation nicht als Reflexions- und Entwicklungsanlass sehen, sondern als Bestätigung der eigenen Einschätzung (vgl. ALTRICHTER & MOOSBRUGGER 2011; HERMANN 2013; SENGPIEL & WOHLBEREDT 2010).

#### *1.2.2.4 Evaluation der Massnahmen*

Es finden sich keine Ergebnisse darüber, wie Schulen intern den Erfolg der durchgeführten Massnahme überprüfen. Die externe Nachevaluation kontrolliert, ob die umgesetzten Entwicklungsschritte zu einer genügenden Verbesserung geführt haben.

#### *1.2.2.5 Rolle der Akteure während des Turnaround-Prozesses*

Die Literatur zu „Turnaround-Schulen“ belegt, dass neben den von REEZIGT & CREEMERS (2005, S. 408) vorgeschlagenen Entwicklungsschritten zusätzlich die Rolle der verschiedenen Akteursgruppen zentral ist für gelingende Veränderungsprozesse. Da sich deren Rollen nicht nach Entwicklungsschritten unterscheiden lassen, wird hier gesondert darauf eingegangen.

Diverse Studien aus beiden Evaluationstraditionen verweisen auf die zentrale Rolle der **Schulführung** für gelingende Entwicklungs- und Veränderungsprozesse<sup>38</sup> (vgl. BONSEN 2011a; HARRIS & CHAPMAN 2002; LEARMONTH & LOWERS 1998; MURPHY 2008; QUESEL et al. 2013), da die Leitung die meisten Variablen, die für den Turnaround massgeblich sind, beeinflusst und für die Steuerung der Entwicklungsprozesse verantwortlich ist (MURPHY 2008). Daher sind Probleme der Schulführung prioritär anzugehen (STEINER 2013). Ein personeller Wechsel führt in der Regel am schnellsten zu einem Wandel. Findet keine personelle Neubesetzung statt, muss die Schulleitung ihre Führung komplett verändern (HERMAN et al. 2008).

Eine Reihe von Hinweisen deutet darauf hin, dass in der Einstiegsphase ein Top-Down-Entwicklungsparadigma – also eine eher direktive Führung – notwendig ist für die Beseitigung der Defizite und Funktionsstörungen (vgl. BONSEN 2011a; LANDWEHR 2013; NICOLAIDOU & AINSCOW 2007). Diese Annahme basiert u.a. auf der Erfahrung, dass die Selbstentwicklungsfähigkeit und -bereitschaft an „Failing Schools“ oft stark eingeschränkt ist, sodass es Aussendruck für den notwendigen Veränderungsprozess braucht (LANDWEHR 2013). Mit dem Aufbau einer auf pädagogische Ziele ausgerichteten Schulkultur sind zunehmend kooperative Ansätze der Schulführung sinnvoll (BONSEN 2011a). Diverse Autoren (vgl. HARRIS & CHAPMAN 2002; LANDWEHR

---

<sup>38</sup> HESS & GIFT (2009) verweisen auf Untersuchungen, die davon ausgehen, dass bis zu einem Viertel der Varianzen der Schülerleistungen auf die Schulführung zurückzuführen sind (S. 3).

2013; LEITHWOOD & JANTZI 2005; NICOLAIDOU & AINSOW 2007) propagieren dabei den „transformationalen“ Führungsstil<sup>39</sup>, der Wandel auslösen, dem Klima und den Visionen eine neue Richtung geben soll.

Um die Schulleitung in ihrer persönlichen Führungskompetenz zu stärken, hat sich die Einrichtung von **Steuergruppen** als wirksam erwiesen, die sich aus Vertretern aller schulischen Akteure zusammensetzen. Das **Kollegium** ist angehalten, die Entwicklungen mitzutragen und zu unterstützen (ARNZ 2012; HERMAN et al. 2008). Ausserschulische Personengruppen sind weitere Akteure, die den Prozess beeinflussen.

### 1.2.3 Schulexterne Merkmale

Schulexterne Merkmale<sup>40</sup> beeinflussen die Massnahmenumsetzung zusätzlich, indem sie Druck auf die Schulen ausüben und sie mit Ressourcen unterstützen.

**Entwicklungsdruck in Form der Schulaufsicht:** Die Schulaufsicht versucht Schulen mittels Zug und Druck zu verbessern. Der Druck entsteht zum einen aufgrund der Einforderung von verbindlichen Massnahmenplänen oder Vereinbarungen (EHREN & VISSCHER 2006). Zum anderen überwacht die Aufsicht die Schulen regelmässig und schränkt infolgedessen ihre Autonomie ein. PERRYMAN (2006) berichtet von einer Schule, die „under special measures“ stand und während 18 Monaten acht Mal untersucht wurde. Den Schulen in England und Amerika drohen bei ungenügenden Verbesserungen weitere negative Konsequenzen wie Entlassungen, Fusionen, Schulschliessungen oder Wiedereröffnung unter neuer Trägerschaft (vgl. ALTRICHTER et al. 2008; FINK 1999; QUESEL & HUSFELDT 2013). Derart radikale Massnahmen führen jedoch nur in wenigen Fällen zum Erfolg, da die Schulen fortwährend dieselben, meist sozioökonomisch belasteten Einzugsgebiete haben. Hinzu kommt, dass im Falle einer Wiedereröffnung die besten Lernenden der „Failing Schools“ in der Zwischenzeit von anderen Schulen der Umgebung abgeworben wurden. Die neu eröffneten Schulen haben noch grössere Probleme, überhaupt Schülerinnen und Schüler zu finden. Zusätzlich mag es schwierig sein, qualifizierte Lehrpersonen an die Schule zu binden (HUBER & MUIJS 2012; MURPHY & MEYERS 2008). Kontextgrössen, wie beispielsweise Unterstützungssysteme, spielen zudem für das Gelingen oder Misslingen derartiger Interventionen eine entscheidende Rolle (VAN DE GRIFT & HOUTVEEN 2007). In den deutschsprachigen Ländern beaufsichtigt die Schulaufsicht „Failing Schools“ und schränkt teilweise ihre Autonomie vorübergehend ein. Von Schulschliessungen wird abgesehen, da dies rechtlich kaum möglich wäre.

Nicht nur die Diagnose (vgl. Punkt 1.2), sondern ebenso die Sanktionen infolge der Negativdiagnose stellen für Lehrpersonen aus „Failing Schools“ des outputorientierten Systems eine traumatische Erfahrung dar, die sich in einem Gefühl der Deprofessionalisierung, im Verlust der Selbstachtung, in Stress, Panik und Abkopplung ausdrückt (NICOLAIDOU & AINSOW 2007; PERRYMAN

---

<sup>39</sup> Für die Definition und Dimensionen siehe LEITHWOOD et al. (1999).

<sup>40</sup> EHREN & VISSCHER (2006) umschreiben sie als „external impulses and support“ (S. 66) und REEZIGT & CREEMERS (2005, S. 408) als „context factors“ (S. 408).

2007). Zusätzlich finden sich häufiger Spannungen, Konflikte und das Aufeinanderprallen von persönlichen Interessen (NICOLAIDOU & AINSWORTH 2007). Für Schulen mit Problemen in den Prozessqualitäten liegen bislang keine Ergebnisse zu Wirkungen der Schulaufsicht vor.

**Ressourcen und Unterstützung:** Nicht jede Schule ist in der Lage und gewillt, sich ohne externe Hilfe zu entwickeln (FULLAN 2001). Eine in Deutschland durchgeführte Befragung von SCHWANK & SOMMER (2013) belegt, dass 90 % der befragten „schwachen Schulen“ Beratung von aussen eingeholt haben. Externe Beratungspersonen können in unterschiedlichen Entwicklungsphasen als Fach- oder Prozessberatung für Einzelpersonen, Gremien oder die gesamte Schule beigezogen werden (STEINER 2013). Ihr objektiver Blick und ihr Know-how unterstützen die Schule beispielsweise bei der Prioritätensetzung, beim Know-how-Aufbau, der Rollen- und Aufgabenklärung (LEARMONTH & LOWERS 1998; WILDT 2011). Beratungspersonen sind jedoch nicht in der Lage, die Schwierigkeiten auszuräumen, sie können den Schulen lediglich dabei helfen (WILDT 2011).

FINNIGAN, BITTER & O`DAY (2009) konstatieren:

“[...] scant research exists on external assistance to low-performing schools [...]. Despite the millions of dollars spent on external change agents in school reform, research on their effectiveness remains sparse and inconclusive” (S. 2f.).

Die wenigen Ergebnisse aus den USA verweisen darauf, dass die Ziele, die Intensität und der strategische Zugang externer Unterstützungsangebote den Erfolg der Beratung beeinflussen<sup>41</sup>. Die Befunde deuten darauf hin, dass gleiche Strategien auf Schulen mit unterschiedlichen Problemlagen nicht dieselben Effekte haben. Je nach Situation scheinen Schulen andere und unterschiedlich intensive Unterstützung zu brauchen (HOPKINS et al. 2010). Schulen, die kaum entwickelt sind, sind am wenigsten in der Lage, sich selbst zu helfen, und brauchen entsprechend den höchsten Grad an externen Interventionen und Unterstützungen. Dieser Bedarf nimmt mit fortschreitender Entwicklung der Schule ab (ebd. auch EHREN & VISSCHER 2006).

FINNIGAN et al. (2009) belegen, dass Beratungseinsätze selten gezielt, kohärent oder intensiv verlaufen, sodass die Schulen wenig profitieren. Die Auswahl der Beratungsperson fällt oft aufgrund von Bekanntschaft, und die Passung mit den schulischen Bedürfnissen ist sekundär. Dies hat zur Folge, dass die externe Unterstützung und das Bedürfnis der Schulen schlecht übereinstimmen (ähnlich HOUTVEEN et al. 2007). In der Studie aus Deutschland von SCHWANK & SOMMER (2013) schätzen die Schulen den Beitrag der Unterstützung ausschliesslich positiv ein.

---

<sup>41</sup> Interventionen aus outputorientierten Systemen fokussieren stärker die Unterrichtskompetenzen und Verbesserung der Schulorganisation (Houtveen et al. 2007).

Bei starken Interventionen von aussen ist jedoch zu beachten, dass diese zu Abhängigkeit führen können, was eine nachhaltige und langanhaltende Entwicklung gefährdet (HARGREAVES 2010). Es finden sich zudem Schulen, die sich gegen externe Hilfe sperren (NICOLAIDOU & AINSCOW 2007). Beide Evaluationssysteme propagieren den Ansatz der „Critical Friends“, der ebenfalls den Blick von aussen nutzt. Dabei schauen aussenstehende Personen regelmässig auf die Schulen und treten in einen fundierten Dialog mit diesen, um bei den Akteuren eine reflexive Haltung zu initiieren (FINK 1999). MACBEATH (1998) beschreibt ihre Rolle als die von guten Freunden, die einen unterstützen und ehrlich kritisieren. Das Hauptziel liegt demgemäss darin:

“Helping people move to a more reflective dialogic approach, with an openness to questioning and respect for evidence” (S. 129).

Eine weitere Ressource sehen ROLFF & PRIEBE (2011) im gegenseitigen Austausch und in der Unterstützung von Schulen. Als zusätzliche Interventionsmassnahmen im Turnaround-Prozess nennen MURPHY & MEYERS (2008) die freie Schulwahl, Nachhilfeunterricht, die Einführung von Elternräten, die Verlängerung der Unterrichtszeit, die Gründung von kleineren Schulen, curriculare Anpassungen, finanzielle Unterstützung und die Rückgewinnung erfahrener pensionierter Lehrpersonen.

Alle dargestellten Aspekte haben einen Anteil an der Verbesserung, stellen jedoch kein Erfolgsrezept dar. Da unzählige Gründe und Kombinationen möglich sind, die zu schulischen Defiziten führen, gibt es nicht DIE Turnaround-Strategie, die für jede Schule passt (HERMAN et al. 2008; MYERS & GOLDSTEIN 1998). Keine Initiative scheint signifikant erfolgreicher zu sein als andere (MURPHY & MEYERS 2008). Daher propagieren HUBER & MUIJS (2007) eine koordinierte Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen, die auf die Bedürfnisse der Schulen abgestimmt und angepasst ist und deren Elemente ineinandergreifen (MURPHY & MEYERS 2008). HOPKINS et al. (2010) betonen ebenfalls, dass die Entwicklungsstrategien zum Entwicklungsstadium und der Kultur der entsprechenden Schule passen müssen (S. 403).

Häufig<sup>42</sup> bleiben die Erfolge der Turnaround-Massnahmen für Schulen mit schwachen Leistungen der Lernenden aus (HESS & GIFT 2009; SMARICK 2010). Systeme, die die Prozessqualitäten von Schulen messen, verzeichnen deutlich höhere Erfolgsraten der Turnaround-Massnahmen<sup>43</sup> (MÖRKING et al. 2011; SMARICK 2010). MÖRKING et al. (2010) berichten, dass für prozessorientierte „Failing Schools“ die nötigen Entwicklungen in den meisten Fällen in eineinhalb Jahren möglich seien. Für Schulen mit Schwierigkeiten in den Outputqualitäten scheint ein Turnaround in zwei bis drei Jahren realistisch zu sein (VAN DE GRIFT & HOUTVEEN 2007; HERMAN et al.

---

<sup>42</sup> MURPHY & MEYERS (2008) berichten von einer Fifty-Fifty-Chance (S. 321), KOWAL et al. (2009) beschreiben, dass 70 % der Turnaround-Versuche beim ersten Mal nicht erfolgreich sind.

<sup>43</sup> Für Niedersachsen berichten MÖRKING et al. (2011) von lediglich drei Schulen (was 0,2 % entspricht), die sich nicht in ausreichendem Mass entwickelt haben (S. 22). SOMMER et al. (2010) berichten von 6 % (S. 215).

2008). Was sich während des Turnaround-Prozesses tatsächlich verändert, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

#### 1.2.4 „Turnaround-Schulen“

Gelingt es Schulen, die Grenzen der kritischen Soll-Werte zu überschreiten<sup>44</sup>, werden sie zu „Turnaround-Schulen“. Dieser Abschnitt klärt, in welchen Bereichen sich „Turnaround-Schulen“ verbessert haben (sollen) und welche nicht-intendierten Effekte festzustellen sind.

##### 1.2.4.1 Intendierte Wirkungen des Turnaround-Prozesses

Zahlreiche Autoren aus dem angloamerikanischen Bereich nennen eine **veränderte Organisationskultur**<sup>45</sup> als Ziel bzw. Bedingung von Turnaround-Prozessen (vgl. BONSEN 2011a; KOWAL et al. 2009; MURPHY & MEYERS 2008; STOLL & FINK 1998). So betont BONSEN (2011a), dass eine erfolgreiche Veränderung eine „*Transformation der Organisationskultur, der individuellen Erwartungen und Veränderungen dysfunktionaler Routinen*“ (S. 14, Hervorhebung im Original, ähnlich HESS & GIFT 2009) beinhaltet. Gestützt wird diese Behauptung durch die Ergebnisse von HERMANN (2013), der mittels Analyse kollektiver Handlungsmuster eine klare Kopplung zwischen der Realisierung von Aktivitäten und Massnahmen sowie der Art und Weise, wie über diese Dinge gedacht wird, nachwies. Das Denken und Handeln der schulischen Akteure ist geprägt von ihren Werten, Normen und Annahmen (STOLL & FINK 1998). Handlungsmuster determinieren nicht das Geschehen, sie definieren jedoch den Rahmen, der vorgibt, welche Aktivitäten denkbar sind. Infolgedessen reproduzieren sie unter anderem problematische Situationen (vgl. auch defensive Routinen bei ARGYRIS & SCHÖN 2006). Oder mit anderen Worten: Wenn Schulen immer das tun, was sie in der Vergangenheit gemacht haben, wird sich nichts verändern (DUKE 2008). Infolgedessen sind die Probleme der Schulen mit ihrer Kultur gekoppelt (NICOLAIDOU & AINSCOW 2007).

DUKE (2008) umschreibt eine erstrebenswerte gemeinsame Kultur mit nachfolgenden Merkmalen:

- Bildung gemeinsamer Visionen oder eines gemeinsamen Ziels,
- Glaube, dass alle Schülerinnen und Schüler lernen können,
- Fokus auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler,
- geteilte Führung (Distributed Leadership),
- Commitment gegenüber Teamarbeit und Planung im Team,
- datengestützte Entscheidungen und Analysen der Lernfortschritte und
- kontinuierliche Entwicklung der Mitarbeitenden (S. 26f., teilweise auch HERMAN et al. 2008).

---

<sup>44</sup> Für outputorientierte Evaluationssysteme ist dies die genügende Steigerung der Leistung der Lernenden (HERMAN et al. 2008, S. 1).

<sup>45</sup> Diese Arbeit versteht Schulkultur als die Art, wie das Schulleben und schulische Aktivitäten gestaltet werden (STOLL & FINK 1998, S. 191).

GEIJSEL, BERG & SEERGERS (1999) umschreiben diese Kultur als Kultur der Lernenden Organisation (S. 196). Gemäss STOLL & FINK (1998) sind Struktur und Kultur miteinander gekoppelt. Es sind jedoch vornehmlich kulturelle und weniger strukturelle Änderungen, die den Turnaround ermöglichen (HARRIS & CHAPMAN 2002). Konkret treten die nachfolgenden Veränderungen an „Turnaround-Schulen“ beider Evaluationssysteme hervor:

Die Schulen weisen **strukturelle Veränderungen** auf, die die Zusammenarbeit, den Ideenaustausch und die Entwicklungsarbeit erleichtern sollen, sowie die Einführung von Qualitäts- und Steuergruppen. Zudem nehmen die schulischen Akteure die Strukturen als transparenter wahr (vgl. ebd.; BONSEN 2011a; HERMAN et al. 2008; HOPKINS et al. 2010; SCHWANK & SOMMER 2013; SOMMER et al. 2010). KEY (2006) berichtet, dass sich „Turnaround-Schulen“ meist am stärksten im Bereich der Effektivität von **Führung und Management verbessert** haben und klarere Führungshandlungen aufweisen (ähnlich HERMAN et al. 2008; SOMMER et al. 2010). Eine effektive Führung löst nicht bloss Wandel aus, sondern ändert ebenso das Klima, die Vision, und gibt der Schule eine neue Richtung (MURPHY 2008). Die Zielorientierung und Strukturierung des **Unterrichts verbessert sich ebenfalls** (HERMAN et al. 2008; SOMMER et al. 2010). In einer Befragung von SCHWANK & SOMMER (2013) in Niedersachsen gaben 86 % der Schulleitungen an, dass das Kollegium an **„professioneller Kompetenz“ gewonnen** habe (S. 117).

Nebst diesen intendierten Veränderungen zeigen sich Nebenwirkungen, deren Darstellung im nächsten Abschnitt folgt.

#### *1.2.4.2 Nicht-intendierte Folgen des Turnaround-Prozesses*

Positiv nahevaluierte Schulen weisen eine Reihe nicht-intendierter Effekte auf. Diese betreffen einerseits die **Tiefe und Nachhaltigkeit der ergriffenen Massnahmen**. HARGREAVES (2010) moniert, dass die meisten Turnaround-Massnahmen kurzfristig und nicht nachhaltig seien. Die eingeführten Neuerungen können bloss einen „Scheincharakter“ haben und unter die Kategorien „teaching to the test“ oder „cheating“ fallen (vgl. NICOLAIDOU & AINSCOW 2007, S. 237, auch BARBER 1998, S. 21; REYNOLDS 1998, S. 165). Die Mehrheit der Schulen scheint ihre Entwicklungsprozesse auf die Nachevaluation hin ausgerichtet zu haben und kehrt nach dem Verfahrensabschluss zu den traditionellen Umgangsweisen zurück (HERMAN et al. 2008). PERRYMAN (2006) berichtet von einer „Failing School“, die den Sprachgebrauch der Aufsicht übernommen und gelernt hat, den vorgeschriebenen Rezepten zu gutem Unterricht wortgetreu zu folgen. Die Lehrpersonen sehen dies als pragmatischen und temporären Weg zum „getting off special measures“ (S. 157), jedoch nicht als langanhaltenden Wandel. PERRYMAN (2005) berichtet weiterhin, dass die Führung die Ordnung und somit auch den Druck der Evaluation aufrecht erhielten, um die Veränderungen beizubehalten und der einer Nachevaluation folgenden Lethargie zu entgegenen. Sobald dieser Druck jedoch nachliess, verfiel die Schule wieder in bekannte Muster. Die Ergebnisse aus dem prozessorientierten Evaluationsverfahren von SOMMER et al. (2010) lassen offen, ob

die festgestellten Veränderungen als „low hanging fruits“ (S. 220) einzuordnen sind. Es gelingt lediglich 43 % der positiv nachevaluierten Schulen, sich im Bereich Curriculum/Unterrichtskonzepte zu verbessern; im Gebiet der Schulentwicklung sind es 46 %, für den Aspekt der Aktivierung und Selbstständigkeitsförderung nur 33 %. Die Autoren vermuten, dass dies Entwicklungsprozesse sind, die länger brauchen. Zudem folgern sie, dass selbst positiv nachevaluierte Schulen fortwährend Defizitbereiche aufweisen (ebd.).

Turnaround-Prozesse evozieren zusätzlich nicht-intendierte **emotionale Auswirkungen** auf die Lehrpersonen. Die positive Nachevaluation führt zu kurzfristigen Gefühlen der Erleichterung, der Euphorie und des Stolzes. Diese weichen schnell der Frage, ob sich die gesamte Arbeit gelohnt hat. Das Kollegium fühlt sich erschöpft und ausgelaugt. “If you like, it`s almost like the year finished when OFSTED<sup>46</sup> went” (PERRYMAN 2007, S. 196). Die emotionalen Auswirkungen des Turnaround-Prozesses können im schlimmsten Fall dazu führen, dass sich Lehrpersonen nicht mehr in der Lage sehen, weiter zu unterrichten. So ist eine mittelbare oder indirekte Folge externer Evaluationen, dass **einige Akteure im Anschluss an die positive Nachevaluation die Schulen verlassen**. Als weitere Nebenwirkung berichten Studien, dass **Schulleitungen autoritärer und weniger demokratisch führen** und sich die Lehrpersonen infolgedessen nicht nur durch die Sanktionen, sondern zusätzlich von der Leitung entmachtet fühlen (PERRYMAN 2005). An Schulen mit freier Schulwahl lassen sich erhebliche Abwanderungstendenzen der Lernenden beobachten (HOUTVEEN et al. 2007; MCQUILLAN & SALOMON-FERRENDEZ 2008).

### 1.2.5 Zusammenfassung der Forschungslage anhand des Analysemodells

Das Resümee dieses Abschnitts zielt darauf ab, die bisherigen Befunde stichwortartig mittels der Struktur des Analyserasters zusammenzufassen und zu reflektieren. Gemäss der CIPO-Logik beginnt die Darstellung mit den innerschulischen Merkmalen von „Failing Schools“ (Tabelle 1).

Tabelle 1: Zusammenfassung der Merkmale von „Failing Schools“ (Quelle: eigene Darstellung aus dem Forschungsstand)

Merkmale von „Failing Schools“
<ul style="list-style-type: none"><li>– fehlende Vision und irrelevante Ziele</li><li>– fehlende Kompetenzen</li><li>– geringe Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft</li><li>– schwache Führung</li><li>– wenig Zusammenarbeit</li><li>– problematische klimatische Verhältnisse</li><li>– unbefriedigende Kommunikation</li><li>– defensive Schulkultur und defensives Schulklima</li><li>– geringe Selbstwirksamkeitserwartung</li><li>➔ verarmte Lernkultur der gesamten Organisation</li></ul>

---

<sup>46</sup> OFSTED steht für: „Office for Standards in Education“ (PERRYMAN 2007, S. 196) und entspricht der Fachstelle für externe Schulevaluation in England.



Die Forschung aus dem angloamerikanischen Bereich belegt, dass sich „Failing Schools“ durch eine verarmte Lernkultur auszeichnen. Dementsprechend ist zu vermuten, dass es derartigen Schulen an der Innovationskraft mangelt, die gemäss den beiden Wirkmodellen von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) und REEZIGT & CREEMERS (2005, S. 408) als zentrale schulische Bedingung für gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse gilt. Doch gerade für den Turnaround-Prozess wäre diese Kompetenz zentral, da Turnaround-Prozesse Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsprozesse darstellen. Worin sich diese Innovationskraft manifestiert und wie sie operationalisiert wird, ist Gegenstand des zweiten Kapitels.

Der Krisendiagnose folgt der Entwicklungsprozess, der die in Tabelle 2 dargestellten erwünschten Reaktionen aufweisen soll.

Tabelle 2: Zusammenfassung der erwünschten Reaktionen auf Krisendiagnosen (Quelle: eigene Darstellung aus dem Forschungsstand)

<b>Turnaround-Prozess: Erwünschte Reaktionen</b>
<b>Problemnachvollzug (Trauerarbeit):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Anerkennung der Realität/Nachvollzug der Krisendiagnose</li><li>– neuer Selbst- und Weltbezug</li></ul>
<b>Erstellung der Ziel- und Massnahmenpläne:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Fokussierung auf wesentliche Massnahmen</li><li>– gemeinsame Erarbeitung der Massnahmenplanung</li></ul>
<b>Massnahmenumsetzung:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– rasche Interventionen mit sichtbaren Folgen</li><li>– professionelle Entwicklung, Förderung und Trennung der Akteure</li></ul>
<b>Rolle der Akteure:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Schulführung: Stärkung/Wechsel der Leitungsakteure. Direktive Führung zu Beginn, anschliessend kooperative Führung</li><li>– Steuergruppe: Stärkung und Unterstützung der Schulleitung</li><li>– Kollegium: Mitarbeit und Mitgehen</li></ul>

Neben den erwünschten Reaktionen verweist die vorangegangene Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Turnaround-Prozess auf eine Reihe nicht-intendierter Folgen, die Tabelle 3 zusammenfasst.

Tabelle 3: Zusammenfassung der nicht-intendierten Reaktionen auf Krisendiagnosen (Quelle: eigene Darstellung aus dem Forschungsstand)

<b>Turnaround-Prozess: nicht-intendierte Reaktionen</b>
<b>Problemnachvollzug (Trauerarbeit):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Nicht-Wahrhaben-Wollen, Zurückweisung der Ergebnisse</li><li>– aufbrechende Emotionen</li><li>– Deutung des Ergebnisses als Bestätigung der mangelnden Selbstwirksamkeitserwartung</li></ul> <b>Erstellung der Ziel- und Massnahmenpläne:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Schulen verfallen in Aktionismus, planen Massnahmen ohne strukturelle Entsprechung</li><li>– überfrachtete und wenig fokussierte Massnahmenpläne, Ignorieren von bestimmten Empfehlungen</li><li>– wenig Einbezug des Kollegiums</li></ul> <b>Massnahmenumsetzung:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– erste Erfolge führen zu einer erneuten Erstarrung</li><li>– Blosser Fokussierung auf schnell zu erreichende Ziele</li></ul> <b>Rolle der Akteure:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Verweigerung der Akteure</li><li>– Widerstand und Abkopplung einzelner Akteure</li><li>– Druck, Spannung und Konflikte</li></ul>

Neben den innerschulischen Akteuren beeinflussen schulexterne Merkmale den Entwicklungsprozess von der Krisendiagnose zum erfolgreichen Turnaround. Diese sind in Tabelle 4 dargestellt:

Tabelle 4: Zusammenfassung der schulexternen Merkmale, die den Turnaround-Prozess beeinflussen (Quelle: eigene Darstellung aus dem Forschungsstand)

<b>Schulexterne Merkmale</b>
<b>Entwicklungsdruck von seitens der Schulaufsicht:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Einforderung von Massnahmenplänen und Vereinbarungen</li><li>– Überwachung der Fortschritte</li><li>– Einschränkung der schulischen Autonomie sowie weitere Sanktionen</li><li>– Drohung mit negativen Konsequenzen bei ungenügender Verbesserung</li><li>– Gefühl der Deprofessionalisierung, Stress und Überlastung bei den Lehrpersonen</li></ul> <b>Ressourcen und Unterstützung in Form von Beratung und/oder Critical Friends:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Fach- und/oder Prozessberatung</li><li>– objektiver Blick und Know-how</li><li>– gezielt, kohärent und intensiv</li><li>– gute Passung zwischen Beratung und schulischen Bedürfnissen</li><li>– Gefahr der Abhängigkeit, Sperrung gegen Hilfe von aussen</li></ul>

Zum Turnaround-Prozess von Schulen mit ungenügendem Output liegen einige Ergebnisse vor, doch ist nach wie vor unklar, welches besonders wirksame Turnaround-Strategien sind. Für den deutschsprachigen Bereich existieren erst vereinzelte Erfahrungsberichte.

Die Effekte des Turnaround-Prozesses (Tabelle 5) lassen sich wiederum in intendierte und nicht-intendierte Wirkungen einteilen:

Tabelle 5: Zusammenfassung der Effekte von Turnaround-Prozessen (Quelle: eigene Darstellung aus dem Forschungsstand)

<b>Merkmale von „Turnaround-Schulen“</b>
<b>Erwünschte Ergebnisse:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Veränderung der Schulkultur und -struktur hin zu einer Lernenden Organisation</li></ul>
<b>Empirisch belegte Ergebnisse:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- strukturelle Veränderungen</li><li>- stärkere Führung</li><li>- veränderte Unterrichtsgestaltung</li><li>- vergrösserte Kompetenzen</li></ul>
<b>Nicht-intendierte Effekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- wenig nachhaltige Massnahmen („teaching to the test“, „cheating“, Performanzparadoxien)</li><li>- emotionale Beeinträchtigung der Lehrpersonen</li><li>- verstärktes Top-down-Führungsverständnis der Schulleitung</li><li>- Abwanderung von Lehrpersonen und Lernenden</li><li>- Stigmatisierung der Schulen</li><li>- Isomorphismen und Abhängigkeiten</li></ul>

Die Ergebnisse zu den intendierten Wirkungen des Turnaround-Prozesses stimmen mit der im Abschnitt 1.1.4 aufgestellten Einschätzung überein, dass sich nachhaltige Veränderungen in der schulischen Innovationskraft manifestieren. Dementsprechend ist zu erwarten, dass sich aufgrund erfolgreicher Turnaround-Prozesse die schulische Innovationskraft im Vergleich zum Zeitpunkt der Krisendiagnose verstärkt hat. Zudem umschreiben die Autoren der Turnaround-Studien, dass sich erfolgreiche Entwicklungsprozesse in einer veränderten Schulkultur manifestieren, wobei sie eine Kultur der Lernenden Organisation propagieren (Abschnitt 1.2.4).

Die dargelegte Forschungslage belegt, dass kaum Wissen über die Probleme von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten, den Turnaround-Prozess und dessen Effekte vorliegt. Diese Arbeit möchte hierzu einen Beitrag leisten. Exemplarisch betrachtet diese Arbeit Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten aus dem Evaluationssystem des Kantons Aargaus. Dementsprechend folgt im nächsten Abschnitt die Darstellung des Untersuchungsgegenstands. Gemäss dem Wirkmodell von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) ist dieser Abschnitt als „Features of school inspection“ zu verstehen.

### **1.3 Schulaufsicht und Schulevaluation im Kanton Aargau<sup>47</sup>**

Im Vergleich mit anderen Ländern fällt auf, dass in der Schweiz kritische Evaluationsergebnisse<sup>48</sup> kaum publik gemacht werden und der Einsatz vergleichender Leistungstests für die Messung von Schulqualität eher zurückhaltend eingesetzt wird<sup>49</sup> (QUESEL & BAUER 2011). In der Mehrzahl der

<sup>47</sup> Der Kanton Aargau ist ein Deutschschweizer Kanton, der im Norden der Schweiz liegt, rund 640'000 Einwohner hat und sich durch viele überschaubare Gemeinden und Kleinstädte auszeichnet (KANTON AARGAU 2015).

<sup>48</sup> Eine Dokumentanalyse von QUESEL & BAUER (2011) belegt, dass in der Schweiz dann von „kritischen“ (S. 113) Evaluationsergebnissen gesprochen wird, wenn es um Fragen des professionellen Handelns von Schulleitungen und Lehrpersonen sowie um Gesichtspunkte des Schul- und Unterrichtsklimas geht.

<sup>49</sup> Aufgrund laufender Projekte ist zu vermuten, dass Leistungstests in Zukunft eine grössere Rolle spielen werden (QUESEL & BAUER 2011).

Schweizer Kantone ist die Evaluation nicht auf Defizitdiagnosen ausgerichtet. Vielmehr steht die Entwicklungsfunktion<sup>50</sup> (vgl. Abschnitt 1.1.1) im Zentrum. Einzig die Kantone Aargau und Solothurn weisen ein Evaluationskonzept auf mit einem rechenschaftsorientierten Teil, der Negativdiagnosen ausstellt (LANDWEHR 2013). Der Kanton Solothurn setzte dieses Konzept später um, so dass zum Untersuchungszeitpunkt keine Ergebnisse von positiv nachevaluierten Schulen dieses Kantons vorlagen.

Die Regierung des Kantons Aargau beschloss 2001 die Neuorganisation der kantonalen Schulaufsicht und Beratung. Diese beinhaltete im ersten Schritt die Einrichtung professioneller Schulleitungen, gefolgt von der Einführung des schulinternen QMs, und schloss mit der Installation der externen Schulevaluation ab. Im Sommer 2005 begann die Fachstelle für externe Schulevaluation in Projekten, das Evaluations-Konzept mit Pilotschulen zu erproben, und führte es ab dem Schuljahr 2008/2009 flächendeckend ein (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION o. J.-a). Das Bildungsdepartement bestimmt die zu evaluierenden Schulen (KANTON AARGAU 2005; § 21), die anschliessend in regelmässigen Abständen von unabhängigen Teams der Fachstelle für externe Schulevaluation evaluiert werden.

Der nachfolgende Abschnitt legt dar, wie im Kanton Aargau die Sicherung der Schulqualität und Aufsicht geregelt ist und wie die externe Evaluation in die kantonale Qualitätssicherung eingebunden ist. Der anschliessende Abschnitt stellt das Evaluationsverfahren und die eingesetzten Instrumente vor und zeigt damit auf, wie der Kanton Defizite definiert und identifiziert. Im Anschluss folgen explorative Befunde zu Eigenschaften von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten sowie die Beschreibung des Prozesses im Nachgang zur Negativdiagnose. Der Abschnitt schliesst mit der Ableitung der Forschungsfragen.

### **1.3.1 Qualitätssicherung im Kanton Aargau**

Externe Schulevaluationen können die von LANDWEHR (2011) beschriebenen Funktionen (Abschnitt 1.1.1) nur in einem Gesamtsystem von qualitätssichernden und -entwickelnden Instrumenten, Verfahren und Prozessen entfalten. Daher bildet die externe Schulevaluation bloss ein Element eines umfassenden Konzepts zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Das QM des Kantons Aargau (vgl. Tabelle 6) basiert auf dem Q2E-Modell<sup>51</sup> (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION o.J.-b) und setzt sich aus drei Elementen zusammen. Dies sind auf der Ebene der Einzelschule die Schulführung vor Ort, auf kantonaler Ebene das Inspektorat und die externe Schulevaluation. Diese drei Akteure sind Thema der folgenden Unterabschnitte.

---

<sup>50</sup> LANDWEHR (2013) deutet dies als Zeichen, dass diese Kantone die noch labile Akzeptanz der Evaluationsverfahren nicht gefährden möchten.

<sup>51</sup> Q2E = Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Das Modell verfolgt die Philosophie, dass Schulqualität ein schrittweises Wechselspiel aus Evaluation und Entwicklung darstellt. Es geht also um einen fortschreitenden, sich optimierenden Prozess. Das Modell orientiert sich stark am Total Quality Management, beachtet jedoch die Eigenheiten von Schulen und Unterricht. Es entstand aus der kritischen Würdigung unterschiedlicher Modelle externer Evaluationen, wie etwa ISO 9001 u.a., sowie aus Erfahrungen mit dem Praxisprojekt „Neue Schulaufsicht“ im Kanton Zürich. Das Modell war ursprünglich für die Sekundarstufe II konzipiert, wird heute in sämtlichen Schulstufen und unterschiedlichen Unternehmen eingesetzt (LANDWEHR & STEINER 2003, S. 1f.).

Tabelle 6: Übersicht über das QM des Kantons Aargau (Quelle: FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION o.J.-b)

Schulinternes QM	Kantonales QM
<p><b>Schulführung vor Ort</b> Die lokale Schulführung leitet das schulinterne QM, das sich aus verschiedenen Elementen wie Selbstevaluation, Individualfeedback und Mitarbeitergesprächen zusammensetzt.</p>	<p><b>Inspektorat<sup>52</sup></b> Das Inspektorat hat die Aufsicht über die Qualitätsentwicklung der Schulen und berät die Schulpflege, Schulleitung und Lehrpersonen.</p> <p><b>Externe Schulevaluation:</b> Beurteilt unabhängig die Schulqualität.</p>

### 1.3.1.1 Schulinterne Ebene

Die lokale Schulführung setzt sich im Kanton Aargau aus zwei unterschiedlichen Gremien zusammen: einerseits aus der Schulpflege, einem vom Volk gewählten Laienorgan, andererseits aus einer professionellen Schulleitung<sup>53</sup>. Die Schulpflege übernimmt die strategische (politische) Führung und die Schulleitung die operative (betriebliche) Leitung (AARGAU BKS o. J.).

**Die Schulpflege** bildet das oberste Führungsorgan der Schulen vor Ort und ist laut „Verordnung zur geleiteten Schule“ (SAR 401.115) verpflichtet die Schulleitung zu führen. Sie hat für die Einhaltung der kantonalen Vorgaben zu sorgen und ist verantwortlich für die Entwicklung der Schulen. Hierfür entwickelt sie (teilweise zusammen mit der Schulleitung) eine Strategie zur lokalen Schulentwicklung; wobei sie langfristige Ziele und Ausrichtungen definiert. Die Schulpflege kann Aufgaben an die Schulleitung delegieren, um sich vom Alltagsgeschäft zu entlasten.

Die Schulpflege stellt die Schulleitung und Lehrpersonen an, löst Arbeitsverhältnisse auf und ist verantwortlich für die Sicherstellung der beruflichen Weiterbildung der Schulführung und der Kollegien. Diese Behörde trifft beschwerdefähige Bestimmungen wie etwa Laufbahn-, Disziplinar- und Strafsentscheide. In den meisten Gemeinden hat die Schulpflege keine abschliessenden Entscheidungskompetenzen in Investitions- und Finanzplanungsfragen, diese liegen bei den kommunalen Behörden. Die Schulleitung ist der wichtigste Kommunikationspartner der Schulpflege, wobei eine offene Kommunikation und regelmässige Absprachen unerlässlich sind. Bei externen Evaluationen analysiert die Schulpflege den Bericht sowie die geplanten Massnahmen und überprüft deren Umsetzung (AARGAU BKS 2005; 2007).

**Die Schulleitung** stellt die operative Führung der Schulen vor Ort dar und leitet sie im Auftrag der strategischen Führung. Demzufolge setzt die Schulleitung die strategischen Ziele der Schulpflege um und übernimmt die an sie übertragenen Aufgaben. Sie ist gegenüber der Schulpflege rechen-schaftspflichtig (SAR 411.211). Die Aufgaben der Schulleitung lassen sich in fünf Bereiche unterteilen:

- pädagogische Führung, die die Gestaltung und Entwicklung der Schulen und des Unterrichts umfasst,

<sup>52</sup> Dies ist die Schulaufsicht. Fortan verwendet diese Arbeit die Termini (Schul-) Aufsicht und Inspektorat synonym.

<sup>53</sup> Fortan umfasst der Begriff der Schulführung sowohl die strategische als auch die operative Führung.

- Qualitätsentwicklung und -sicherung,
- personelle Führung der Lehrpersonen,
- Organisation und Administration sowie
- Information, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit (AARGAU BKS 2010).

Die jeweiligen Aufgaben in den einzelnen Bereichen sind abhängig von der lokalen Organisationsform der Führung. Die Gemeinden sind frei in der Gestaltung des Führungsmodells, wodurch Modelle entstehen sollen, die den lokalen Gegebenheiten entsprechen (STEMMER OBRIST 2014). Gemäss der „Verordnung zur geleiteten Schule“ (SAR 401.115) kann die Schulleitung hierarchisch aus einer oder zwei Ebenen bestehen.

Bei **einer Ebene** gibt es die Möglichkeit einer Schulleitungsperson, die gegenüber der Schulpflege rechenschaftspflichtig und gegenüber allen an der Schule angestellten Personen weisungsbefugt ist. In grösseren Schulen kann die Schule von mehreren gleichgestellten Schulleitungspersonen, von denen jeweils eine Person während einer festgelegten Zeitspanne den Vorsitz hat, geleitet werden. Die einzelnen Stufen- oder Schulhausleitungen führen die ihnen zugeteilten Personen. Die operative Gesamtleitung übernimmt das Gremium gemeinsam (Primus-inter-Pares-Modell). Bei Modellen mit der Schulführung auf **zwei Ebenen** ist ein Gesamtschulleiter bzw. eine Gesamtschulleiterin die Ansprechperson für die Schulpflege. Sie führt die Stufen- oder Schulhausleitungen und ist ihnen gegenüber weisungsbefugt. Die Stufen- oder Schulhausleitungen leiten die ihnen unterstellten Lehrpersonen und sind ihnen gegenüber weisungsbefugt.

Jede Schule ist verpflichtet, ein **schulinternes QM** zu erarbeiten. Dieses besteht aus einem schriftlichen Qualitätsleitbild (Q-Leitbild), das die Qualitätsansprüche der Schule und des Unterrichts definiert und als Referenzrahmen für die Qualitätsarbeit dient. Die Arbeit der Lehrpersonen und Mitarbeitenden soll sich durch den Aufbau einer konstruktiven und lernförderlichen Feedback-Kultur verbessern. Qualitätsgruppen hospitieren und reflektierten regelmässig den Unterricht. Dies zielt auf die Anregung und Unterstützung des individuellen Lernens ab (Entwicklungsfunktion). Regelmässige Mitarbeitergespräche kontrollieren und unterstützen die Qualitätsbemühungen der Lehrpersonen zusätzlich (Rechenschafts- und Entwicklungsfunktion). Die Schule als Ganzes holt systematisch Rückmeldungen von Kollegen, Lernenden und Eltern zu Aspekten der Schul- und Unterrichtsqualität ein. Aus dem Vergleich der festgelegten Qualitätsansprüche (Soll-Aussagen) mit den erhobenen Daten (Ist-Zustand) können die Akteure Entwicklungsschritte ableiten. Die Schulleitung plant, steuert und koordiniert diese Qualitätsarbeit und ist dafür verantwortlich, dass die Schule die Erkenntnisse aus internen und externen Evaluationen nutzt (LANDWEHR 2009a).

### *1.3.1.2 Kantonale Ebene*

Der Kanton steht vor einem doppelten Anspruch: Einerseits soll er die Selbststeuerungskompetenzen der Einzelschulen stärken, also deren Freiräume respektieren. Andererseits ist er verpflichtet, entlang zentraler Erfordernisse eine für alle vergleichbar gute Schulqualität zu schaffen. Daher

steht das kantonale QM zwischen den Polen der Entwicklung und der Kontrolle (BÖTTCHER 2005). Es setzt sich aus einer diagnostizierenden Schulevaluation und einem beaufsichtigenden Inspektorat zusammen.

**Die Fachstelle für externe Schulevaluation** ist an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz angesiedelt. Sie gehört nicht der Bildungsverwaltung an und weist daher den Charakter einer „unabhängigen Fachstelle“ (STEINER 2013, S. 151) auf. Die Diagnose- und Aufsichtsfunktionen sind infolgedessen klar getrennt. Diese explizite Funktionstrennung des kantonalen QMs ist wichtig, um die Unabhängigkeit der Wahrnehmung und Urteilsbildung zu erhöhen, systemexterne Eingriffe zu vermeiden und die Eigenverantwortung der lokalen schulischen Akteure zu stärken. Die Aufgabe der Schulevaluation besteht in einer nachvollziehbaren, sachlichen, unabhängigen und systematischen Bewertung der Schulqualität. Die Evaluationsfachkräfte führen die Evaluationen in den Schulen durch und melden diesen die Ergebnisse zurück. Sie haben nicht die Befugnis, anzuordnen, zu steuern oder zu beraten<sup>54</sup>. Demzufolge sind sie nicht bei der schulinternen Verarbeitung der Evaluationsberichte involviert (LANDWEHR & STEINER 2010).

**Das Inspektorat** erhält von jeder Schule ausschliesslich den rechenschaftsorientierten Teil der Ergebnisse (Ampeevaluation, vgl. Abschnitt 1.3.2.1) sowie zyklisch einen zusammenfassenden, anonymen Monitoringbericht (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION 2008). Die Schulaufsicht untersteht der Leitung des Departements Bildung, Kultur und Sport und wird von einer kantonalen Leitung und vier Regionalstellen geführt. Jedem der vier Einzugsgebiete gehören fünf bis sechs Inspektoratspersonen an, die den einzelnen Schulen zugeteilt sind. Diese treffen sich mindestens einmal jährlich mit den zugeordneten Schulen, um mit der Schulführung ein Standortgespräch zu führen. Dabei geht es unter anderem darum, die Umsetzung der Massnahmen, die aus den Empfehlungen der externen Schulevaluation abgeleitet sind, zu überprüfen. Das Inspektorat kann den Schulen dabei Rückmeldungen und Empfehlungen geben. MORGENTHALER (2013) umschreibt dies als „nachfragen, den Dingen nachgehen und konstruktiven Druck“ (o. S.) aufbauen. Die Verantwortlichkeit für die Umsetzung liegt bei den Schulen. Bei Schulen mit gravierenden Defiziten sind die Empfehlungen des Inspektorats verbindlich. Die Schulaufsicht berät und unterstützt die Schulführung zusätzlich bei Schulentwicklungsfragen sowie bei der Bewältigung schwieriger Situationen (KANTON AARGAU 2005, § 13, 14, 16, 20; MORGENTHALER 2013). Die Rolle der Schulaufsicht stellt daher eine Mischung aus Beratungs- und Unterstützungsfunktion sowie Aufsichts- und Kontrollfunktion dar (LAMBRECHT & RÜRUP 2012). Gemäss MORGENTHALER (2013) hat sich die Funktion des Inspektorats aufgrund der Neuorganisation der kantonalen Schulaufsicht und Beratung verstärkt auf die Beratungsarbeit verschoben. BRÄGGER et al. (2005) bestätigen ebenfalls, dass sich die Aufsicht von einer verordnenden hin zu einer

---

<sup>54</sup> Diese klare Trennung von Diagnose und Beratung wird damit begründet, dass die Evaluationsfachkräfte sich ansonsten in der nachfolgenden Evaluation selbst evaluieren und infolgedessen entweder ihre Glaubwürdigkeit oder ihre Unabhängigkeit verlieren würden (LANDWEHR & STEINER 2010).

ordnenden Stelle gewandelt hat, die distanzierter und indirekter mit einer deutlichen Systemoptik steuert.

Im Kanton Aargau teilt sich das Inspektorat die Aufgabe der Schulaufsicht mit der Fachstelle für externe Schulevaluation<sup>55</sup>. In einem nächsten Schritt folgt die Darstellung des Evaluationsverfahrens, das im Verantwortungsbereich der Fachstelle für externe Schulevaluation liegt.

### 1.3.2 Evaluationsverfahren im Kanton Aargau

Die externe Evaluation im Kanton Aargau orientiert sich an einem prozessbezogenen Qualitätsverständnis und besteht aus drei sich ergänzenden Evaluationselementen mit unterschiedlichen Zielsetzungen<sup>56</sup>. Die Rechenschafts- und die Entwicklungsfunktion (vgl. LANDWEHR 2011, siehe auch Abschnitt 1.1.1) sind sowohl im Erhebungsverfahren als auch im Bericht voneinander getrennt. Dies geschieht, damit die Schulen nicht die gesamte Evaluation als Prüfung wahrnehmen, was die Entwicklungsfunktion entkräften würde (LANDWEHR 2013). Die drei Evaluationselemente sind Gegenstand der folgenden Abschnitte, wobei der Fokus auf der Ampevaluation liegt, da diese dem rechenschaftsorientierten Evaluationsteil entspricht.

#### 1.3.2.1 Ampevaluation

Dieser rechenschaftsorientierte Teil verfolgt primär die Funktion der Qualitätssicherung. Die Behörden und eine interessierte Öffentlichkeit sollen mittels einfach verstehbarer Signale ins Bild gesetzt werden, ob Schulen in ihrem Kern funktionsfähig sind oder ob gravierende Defizite vorliegen (LANDWEHR 2009b; 2013). Die Funktionsfähigkeit der Schulen wird in acht Bereichen untersucht. Die Überprüfung folgt keiner Liste von Qualitätskriterien guter Schule, da dies den Anspruch an eine gesamte Abdeckung sämtlicher wichtiger Qualitätsaspekte des schulischen Feldes implizieren würde. Eine vollständige Überprüfung aller möglichen Qualitätsaspekte hätte zur Folge, dass keine Ressourcen für den entwicklungsorientierten Evaluationsteil blieben. Zusätzlich führen Kriterienkataloge zu einem verbindlichen und normativen Orientierungsrahmen. Dies widerspricht der Idee der partizipativen Schulentwicklung und der schuleigenen Profilbildung. Um dennoch ein Verfahren zu entwickeln, das zuverlässig Schulen mit Defiziten identifiziert und den beschriebenen Gefahren entgegenwirkt, orientiert sich das Ampelsystem nicht an Merkmalen guter Schulen, sondern am Begriff der „Funktionsstörung“ (LANDWEHR 2013, S. 129). Das Ziel dieses Instruments liegt darin, Funktionsstörungen innerhalb der Schulen zu ermitteln. Das Verfahren der Ampevaluation ist auf „Negativ-Kriterien“ (ebd.) ausgerichtet, normiert „nach unten“ (ebd.); es verweist darauf, was nicht sein darf, und lässt infolgedessen Raum nach oben. Die Ampevalua-

---

<sup>55</sup> In der Schweiz finden sich drei unterschiedliche Entwicklungen der Schulaufsicht:

- a.) Das traditionelle Inspektorat wird zum evaluationsbasierten Inspektorat.
- b.) Die externe Schulevaluation ersetzt das Inspektorat.
- c.) Die Schulevaluation und das Inspektorat teilen sich die Aufgabe auf.

In der Mehrzahl der Fälle wird Modell C durchgeführt. Diese drei Varianten unterscheiden sich in der Frage „wie eng oder wie lose Diagnostik, Kontrolle und Intervention bei der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem miteinander gekoppelt werden“ (QUESEL & BAUER 2011, S. 102).

<sup>56</sup> 1. Ampevaluation (Rechenschaftsfunktion), 2. Profilerfassung (Entwicklungsfunktion) und 3. Fokusevaluation (Entwicklungsfunktion) (LANDWEHR 2013, S. 127f.).



uation stellt ausschliesslich fest, ob Schulen ohne gravierende Funktionsstörungen arbeiten und nicht, ob sie „gut“ sind. Dieser Evaluationsteil visualisiert die „Funktionsfähigkeit“ (ebd. S. 130) von Schulen mittels Ampelfarben, wobei die Farben folgende Zustände signalisieren:

**Grün** belegt den normalen, störungsfreien Zustand einer Schule, der nicht mit positiven Merkmalen umschrieben ist. Es bedeutet, dass keine Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit vorliegt und die Schule die erwarteten Grundfunktionen erfüllt.

**Gelb** bedeutet, dass im betreffenden Bereich die Funktionsfähigkeit gefährdet ist. Diese „Betriebsstörung“ (ebd.) ist auf besondere Umstände zurückzuführen und daher bloss vorübergehend. Dies kann beispielsweise ein kürzlich stattgefundenener Schulleitungswechsel sein, der Unruhe zur Folge hat. Die Schulen sind daher angehalten, die Situation zu beobachten.

**Rot** verweist auf ein nicht tolerierbares Defizit oder Problem, das die Funktionsfähigkeit der Schule beeinträchtigt. Dringender Handlungsbedarf ist nötig. Die Ampelfarbe Rot steht als Zeichen für die Identifizierung einer „Failing School“.

Die Evaluation orientiert sich dabei an acht grundlegenden Anforderungen, die für eine funktionierende Schule essenziell sind. Diese Ansprüche sind mittels klar definierter Kriterien umschrieben, und deren Erfassung erfolgt mit weitestgehend standardisierten Instrumenten und Verfahren. Die acht Ampelbereiche umfassen:

1. Erreichung der Lernziele
2. Schul- und Unterrichtsklima
3. Arbeitsklima
4. Elternkontakte
5. Erfüllung der Betreuungs- und Aufsichtsfunktion
6. Schulführung
7. Qualitätsmanagement
8. Regelkonformität

Die **Erreichung der Lernziele** stellt unbestritten die Kernaufgabe der Schulen dar und soll im Rahmen von Leistungstests erhoben werden. Es geht um die Frage, ob die Lernenden die gesetzten Lernziele im fachlichen und überfachlichen Bereich erreichen. Da die Erstellung derartiger Beurteilungsinstrumente sehr aufwendig ist, liegen bislang noch keine entsprechenden Mess- und Beurteilungsinstrumente vor<sup>57</sup>. Dementsprechend beurteilt die externe Evaluation diese Funktion bislang noch nicht. Sobald flächendeckende Leistungsdaten der Lernenden existieren, sollen diese in das Verfahren einbezogen werden<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Die externe Schulevaluation führt selber keine Leistungstests durch, sondern stützt sich dabei auf die Daten, die im Rahmen von kantonalen und interkantonalen Leistungsüberprüfungen mittels standardisierter Tests erhoben werden (LANDWEHR 2013).

<sup>58</sup> Der Einbezug dieser Dimension ist für das Schuljahr 2017/2018 vorgesehen (LANDWEHR 2013).

Die Einschätzung des **Schul- und Unterrichtsklimas** fokussiert die emotionale Befindlichkeit der Lernenden. Klimawerte stehen in einem engen Zusammenhang mit der Qualität von Erziehungs- und Bildungsprozessen und bilden daher einen Indikator für die Qualität der Schul- und Unterrichtspraxis. Gut gestaltete Prozesse auf der Unterrichts- und Schulebene schlagen sich in einem positiven Klima nieder. Diesen Bereich erfassen die Evaluationsfachkräfte mittels standardisierter Fragebögen, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews.

Bei der Überprüfung der Funktion des **Arbeitsklimas** steht die emotionale Befindlichkeit der Lehrpersonen im Vordergrund. LANDWEHR (2013) verweist auf die Studie von KRAUSE, SCHÜPBACH, ULICH & WÜLSER (2008), die belegt, dass die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen sich stark auf die anderen Funktionsbereiche auswirkt und sich in der Produktivität und Qualität der Arbeit niederschlägt. Negative Klimawerte gefährden demzufolge die Funktionsfähigkeit der Schulen. Die externe Evaluation erfasst diesen Bereich mittels standardisierter Lehrpersonenfragebögen, Beobachtungen und Interviews.

Bei der Prüfung der Funktionsfähigkeit der **Elternkontakte** stehen Aspekte der Praxisgestaltung und des Klimas im Fokus. Ausschliesslich koordinierte und aufeinander abgestimmte Erziehungs- und Bildungsbemühungen von Schule und Elternhaus stellen funktionsfähige Förderbedingungen für das Kind dar. Schulen sind demzufolge auf die Mitarbeit der Familie angewiesen, um gute Ergebnisse zu erreichen. Die Erfassung der Elternkontakte erfolgt mittels schriftlicher Befragung und mündlicher Interviews ausgewählter Elterngruppen.

Bei der Einschätzung der Erfüllung der **Betreuungs- und Aufsichtsfunktion** analysieren die Evaluationsfachkräfte elementare Sicherheits- und Schutzfunktionen, die die „Unversehrtheit der Kinder an Leib und Leben“ (LANDWEHR 2013, S. 138) gewährleisten sollen. Im Rahmen mündlicher und schriftlicher Elternbefragung werden hierzu Daten gesammelt.

Die Empirie (beispielsweise BONSEN 2011b) belegt, dass die **Schulführung** einen zentralen Qualitätsaspekt von Schulen darstellt. Zusätzlich hat sie auf weitere qualitätsbestimmende Einflussgrößen einen erheblichen Einfluss, wie beispielsweise auf die Kooperation unter den Lehrpersonen oder die Funktionsfähigkeit des QMs. Erfolgreiche Schulentwicklung setzt eine Entwicklungs- und Problemlösungskompetenz voraus, demzufolge erhebt die externe Evaluation, ob eine funktionsfähige Schulleitungsstruktur mit aufgeteilten Rollen und Zuständigkeiten und eine gezielte Personalführung vorliegen. Dokumentanalysen sowie die Ergebnisse schriftlicher und mündlicher Befragungen der Lehrpersonen und Schulführung bilden hierfür die Datengrundlage.

Ein funktionsfähiges **QM** soll die Qualität des Schul- und Unterrichtsbetriebs sicherstellen. Die Evaluationsfachkräfte untersuchen die konzeptionellen Grundlagen der QM-Aktivitäten sowie den Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten. Funktionsstörungen in diesem Bereich gefährden den qualitätsfördernden und -erhaltenden Selbstlernerneffekt und führen dazu, dass Schulen sich an-

bahnende Defizite nicht rechtzeitig erkennen. Die Erhebung dieser Grundfunktion erfolgt mittels Dokumentanalyse und weiterer Vor-Ort-Erhebungen.

Der Bereich der **Regelkonformität** geht der Frage nach, inwieweit die Schulen die kantonal geltenden Regelungen umsetzen und einhalten. Hierbei geht es u.a. um die Gleichbehandlung und Chancengleichheit der Kinder. Defizite in dieser Grundfunktion manifestieren sich weniger als Funktionsstörungen der Einzelschule, als vielmehr auf der Ebene des Gesamtsystems. Personen des Inspektorats analysieren die Regelkonformität mittels Dokumentenanalyse und Schulleitungsinterviews (LANDWEHR 2013).

Im Untersuchungszeitraum besteht die externe Evaluation neben diesem rechenschaftsorientierten Teil aus zwei entwicklungsorientierten Elementen.

#### *1.3.2.2 Entwicklungsorientierte Profilerfassung*

Im ersten Evaluationszyklus erfasste und präsentierte die entwicklungsorientierte Profilerfassung das schultypische Stärken-Schwächen-Profil. Im zweiten Zyklus steht das Entwicklungsprofil der Schulen im Zentrum. Dabei legen die Evaluationsfachkräfte die wahrgenommenen Stärken und Schwächen der Schulen dar. Die Schulen erhalten eine Rückmeldung, wie sie von aussen wahrgenommen werden, und können dies mit dem selbst deklarierten Stärken-Schwächen-Profil vergleichen. Dabei würdigt die Evaluation Stärken und weist auf kritische Aspekte hin, die sich negativ auf die Schulqualität auswirken. Hierfür werden Dokumente analysiert, Unterricht beobachtet und unterschiedliche Adressatengruppen mündlich befragt (LANDWEHR 2013; 2009b).

#### *1.3.2.3 Entwicklungsorientierte Fokusevaluation*

Beim zweiten entwicklungsorientierten Evaluationselement können Schulen ein Thema<sup>59</sup> aus mehreren kantonal vorgegebenen Schulentwicklungsschwerpunkten auswählen. Die Fokusthemen orientieren sich an einem forschungs- und theoriegestützten Beurteilungsraster, das den Gegenstand in mehrere Dimensionen unterteilt. Jeder dieser Unterteile ist durch leitende Qualitätsansprüche umschrieben und anhand indikatorengestützter Skalen in vier Qualitätsstufen eingeteilt<sup>60</sup>. Diese Skalierung gibt den Schulen an, in welcher Qualitätsstufe sie sich aktuell befinden und welche Stufe als Nächstes anzustreben ist. Die Erhebung des Entwicklungsstands erfolgt durch qualitative und quantitative Befragungen, Beobachtungen und Dokumentenanalysen (LANDWEHR 2013).

Im Bericht, den die Schulen im Anschluss an die Evaluation erhalten, findet sich die beschriebene Gliederung wieder: Ein erster Teil stellt die Ergebnisse der Ampeevaluation mittels Ampelfarben dar. Ein nächster Abschnitt enthält Kernaussagen mit Erläuterungen zum Schulprofil. Ein dritter

---

<sup>59</sup> Schulen können aus vier Themen wählen: Schulführung, QM, Integrative Schulungsprozesse, Schulische Entwicklungsprozesse (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION o.J.-c).

<sup>60</sup> Die vier Stufen sind eine Defizitstufe, eine elementare Entwicklungsstufe, eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe und eine Excellence-Stufe (LANDWEHR 2013, S. 134).

Teil umschreibt die Ergebnisse zum gewählten Evaluationsfokus, gefolgt von Empfehlungen. Im Anhang befinden sich die Resultate der quantitativen Vorbefragung (LANDWEHR 2009b).

Die Darstellung der externen Evaluation im Kanton Aargau macht deutlich, dass das Verfahren Prozessqualitäten erfasst und im rechenschaftsorientierten Teil Schwierigkeiten und nicht Stärken untersucht, wodurch eine blosser Fokussierung auf messbare Kriterien verhindert wird. Zudem benutzt die Evaluation mehrere Datenquellen. Die Rückmeldungen benennen die Schwächen klar und kenntlich und würdigen die Stärken der Schulen im entwicklungsorientierten Teil. EHREN & VISSCHER (2006) schätzen diese Eigenschaften des Evaluationsverfahrens als zentral für anschliessende Entwicklungsprozesse ein (vgl. Abschnitt 1.1.2.1). Daraus lässt sich folgern, dass zumindest auf der Ebene des Evaluationssystems optimale Bedingungen für anschliessende Entwicklungsprozesse vorliegen. Die anderen von EHREN & VISSCHER (2006) genannten Eigenschaften der Evaluation beziehen sich auf die unmittelbare Interaktion zwischen Schule und Evaluationsteam und sind demzufolge nicht im Evaluationsdesign erkennbar.

Gemäss dem Analysemodell folgt der Darstellung des Evaluationsverfahrens die Darlegung der Eigenschaften negativ evaluierter Schulen.

### 1.3.3 Eigenschaften von Schulen mit Roten Ampeln

Im Sommer 2012 waren alle 235 Volksschulen des Kantons Aargau ein erstes Mal evaluiert. In einem Drittel der untersuchten Schulen konnten die Evaluationsfachkräfte alle Ampelbereiche auf Grün stellen. Bei knapp 60 % der Schulen fand sich in mindestens einem Ampelbereich eine Funktionsgefährdung (Gelbe Ampeln). Achtzehn, also rund 7 %<sup>61</sup> der aargauischen Volksschulen wurden in einem oder mehreren Bereichen als nicht funktionsfähig eingestuft und dort mit einer Roten Ampel beurteilt. Bis zum Sommer 2012 waren zehn dieser Schulen nachevaluert (STEINER 2013).

Eine explorative Befragung und Dokumentenanalyse von STEINER (2013) kommt zu dem Schluss<sup>62</sup>, dass die Bereiche „Betreuung und Aufsicht“, „Kontakte Schule–Elternhaus“, „Schul- und Unterrichtsklima“ und „Regelkonformität“, mit wenigen Ausnahmen, auf Grün stehen. Den Schulen scheint es leicht zu fallen, in diesen Bereichen die an sie gestellten Funktionsnachweise zu erbringen<sup>63</sup>. Anders sieht es im Bereich Schulführung aus, der die meisten Roten Ampeln aufweist (ebd. S. 151ff.). Konkret konstatierte die Evaluation folgende Probleme:

**Ungeklärte Zuständigkeiten und Kompetenzaufteilungen:** Schulen mit Roten Ampeln weisen auf struktureller Ebene Abstimmungsprobleme zwischen Schulpflege, Gemeinde- oder Stadtrat

---

<sup>61</sup> SCHWANK & SOMMER (2013) berichten von jährlich stark schwankenden „Failing-Zahlen“ zwischen 2,5 % und 10 %, je nach Bundesland (S. 99). KEY (2006) berichtet von 10 % in England (S. 77).

<sup>62</sup> Dies sind bislang die einzigen Einsichten zur Thematik der „Failing Schools“ in der Schweiz. Die Aussagen von STEINER (2013) beziehen sich teilweise auf dieselben Schulen, die in dieser Studie untersucht werden.

<sup>63</sup> Für Niedersachsen berichten MÖRKING et al. (2011) von besonders guten Werten in den Bereichen: Unterrichts- und Schulklima, Schülerberatung, schulische Kooperationen und Schulverwaltung. Besonders schwach fielen die Bereiche: Entwicklungsstand des Schulcurriculums, Schülerunterstützung, QM, Differenzierung und Selbstständigkeitsförderung aus.

und Schulleitung sowie zwischen der Schulleitung und dem Kollegium auf. Zudem führen komplexe Strukturen<sup>64</sup> zur Überforderung aller Akteure.

**Fehlende Personalführung:** Eine bewusst gepflegte, strukturierte und reflektierte Personalführung fehlt oft.

**Fehlende Problemlösekompetenz:** Die Schulen sind sich meist bereits vor der externen Evaluation ihrer Stärken und Schwächen bewusst, doch sind sie nicht in der Lage, ihre Probleme selbst zu lösen. Die Schwierigkeiten haben sich über Jahre aufgebaut und verfestigt. Dies drückt sich dadurch aus, dass sich Lehrpersonen über das Arbeitsklima beklagen oder die Lernenden unter einem belasteten Schul- und Unterrichtsklima leiden. Die Situation ist geprägt von gegenseitigem Misstrauen; dies verhindert, dass notwendige Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte angegangen werden.

**Fehlen eines funktionsfähigen QMs:** Schulen mit Roten Ampeln gelingt es meist nicht, ein funktionsfähiges schulinternes QM aufzubauen. Ein Mangel an zeitlichen Ressourcen und Know-how der Schulführung, eine abwehrende Haltung des Kollegiums gegenüber Qualitätsarbeit sowie daraus sich ergebende Umsetzungsprobleme bilden Gründe für Defizite in diesem Bereich.

**Defizite im Bereich der evidenzbasierten Schulentwicklungen:** Schulen mit Roten Ampeln fehlen Kompetenzen zur Generierung, Auswertung und Verarbeitung von Evaluationsdaten, was zur Folge hat, dass diese Schulen vorhandene Defizite nicht rechtzeitig und genügend diagnostizieren. Fehlendes Know-how der Schulleitung im Bereich der Schulentwicklung führt meist zu erheblichem Aktivismus und fehlendem Einbezug der Lehrerschaft.

**Schulinterne Konflikte:** Schulen mit Roten Ampeln weisen oft konflikthafte Beziehungen innerhalb und zwischen den verschiedenen Akteursgruppen auf, die eine Entwicklung lähmen. Diese Auseinandersetzungen werden häufig tabuisiert oder beschönigt, was die Situation zusätzlich erschwert.

**Negierung des Evaluationsberichts:** Schulen mit Roten Ampeln tendieren dazu, den Evaluationsbericht abzuwehren oder die darin benannten eigenen Stärken auszublenden und bloss die diagnostizierten Defizite und Probleme zu sehen, was zu Widerstand und Abwehr führt (ebd. S. 151ff.).

Inwiefern diese Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln den Eigenschaften von „Failing Schools“ entsprechen, bildet Gegenstand des Abschnitts 1.3.5. Gemäss dem Analysemodell folgt die Beschreibung dem Prozess von der Krisendiagnose zur Nachevaluation. Da hierzu bislang keine Forschungsbefunde vorliegen, beschränkt sich der Abschnitt auf die Erörterung der Vorgaben.

---

<sup>64</sup> Damit sind unterschiedliche Schulstandorte, Kollegien und Schulhauskulturen gemeint (STEINER 2013).

### 1.3.4 Entwicklungs- und Turnaround-Prozesse von Schulen mit Roten Ampeln

Im Anschluss an die Evaluation sind Schulen angehalten, einen Entwicklungsplan zu erstellen. Dabei sind sie frei in der Auswahl, Priorisierung und Umsetzung der Massnahmen, sofern die Evaluationsfachkräfte bei ihnen keine Defizite (Rote Ampel) in den Grundfunktionen feststellen. Die Schulen sind verpflichtet, diesen Plan der kantonalen Schulaufsicht vorzulegen, die sich in den jährlich stattfindenden Standortgesprächen über den Stand der Massnahmenumsetzung erkundigt. Bei Bedarf berät und unterstützt das Inspektorat die Schulführung bei den geplanten Entwicklungen (LANDWEHR 2013).

Weisen Schulen in einem oder mehreren Bereichen gravierende Defizite auf, gestaltet sich der Prozess anders. Die Autonomie der Schule ist deutlich eingeschränkt, und der Prozess, welcher der Diagnose folgt, ist klar geregelt (ebd.):

**Information der Schulaufsicht:** Die Leitung der Fachstelle für externe Schulevaluation informiert die Leitung des kantonalen Inspektorats über die diagnostizierte gravierende Funktionsstörung. Diese und die für die betreffende Schule zuständige Inspektoratsperson nehmen Einblick in den gesamten Evaluationsbericht.

**Massnahmenachvollzug und Erstgespräch:** Innerhalb des ersten Monats nach der Berichtsabgabe ist die Schulführung zu einer Situationsbesprechung mit der kantonalen und regionalen Inspektoratsleitung sowie der Leitung der Fachstelle für externe Schulevaluation eingeladen. In diesem Gespräch steht einerseits die Klärung der diagnostizierten Defizite im Zentrum. Andererseits zielt das Gespräch auf die Vorbesprechung von Entwicklungsmassnahmen, die die diagnostizierte Funktionsstörung möglichst rasch und wirksam beseitigen sollen, sowie auf die Erläuterung des weiteren Vorgehens und entsprechende Vereinbarungen ab.

**Massnahmenplanung:** Die Schulführung erarbeitet einen differenzierten Schulentwicklungsplan, der vom Inspektorat bezüglich der Wirksamkeit zur Beseitigung des Defizits beurteilt und genehmigt werden muss. Das Inspektorat kann diesen bedingungslos genehmigen, unter Vorbehalt annehmen<sup>65</sup> oder mit einer Terminvorgabe für die Einreichung eines neuen Entwicklungsplans zurückweisen.

**Massnahmenumsetzung:** Die Realisierung der Entwicklungsmassnahmen erfolgt gemäss dem Entwicklungs- und Zeitplan. In regelmässig angelegten Informationsgesprächen zwischen der Schulleitung und der kantonalen und regionalen Inspektoratsleitung<sup>66</sup> erhält die Aufsicht Einblick in den Umsetzungsprozess und erteilt den Schulen Aufgaben. Hierdurch erhält der Prozess eine verbindliche Strukturierung. Das Inspektorat nimmt bei Schulen mit Roten Ampeln die Controlling-Funktion ein, die fordernd, kontrollierend und zusätzlich prozessstrukturierend ist.

---

<sup>65</sup> Dies bedeutet, dass die Schulen den Entwicklungsplan anpassen müssen, evtl. unter Anordnung zusätzlicher Entwicklungsmassnahmen (LANDWEHR 2013).

<sup>66</sup> In allen Fällen sind beide Personen anwesend; die Leitung des Inspektorats übernimmt in der Regel die Gesprächsführung und die Regionalleitung die Protokollführung. Die Gespräche finden anfangs häufiger und später in grösseren Abständen statt (MORGENTHALER 2013).

**Nachevaluation:** Nach Ablauf der Umsetzungsphase<sup>67</sup> erfolgt eine Nachevaluation der Schulen, die sich ausschliesslich auf die beanstandeten Ampelbereiche konzentriert. Im Anschluss an die positive Nachevaluation findet ein offizielles Abschlussgespräch in derselben Zusammensetzung wie beim Erstgespräch statt. Dabei stehen die Reflexion des Prozesses sowie die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Schule und des Inspektorats im Zentrum (ebd. S. 14ff.).

**Erneute Nachevaluation:** Konnte die Schule die Defizite nicht genügend beheben, bleibt die Rote Ampel bestehen. Die Schulführung erhält eine „Führungsbeistandschaft“ (AARGAU BKS 2012, S. 1), d.h. eine noch engere Beaufsichtigung durch das Inspektorat. Die Aufsicht greift in die Autonomie der Schulführung vor Ort ein, indem sie an Sitzungen teilnimmt, sämtliche wichtigen Entscheidungen mitbespricht und falls nötig interveniert. Zudem müssen die Schulen eine Beratungsperson hinzuziehen. Das Inspektorat unterbreitet der Schulführung zwei bis drei Vorschläge, und die Schulführung übernimmt die Verantwortung für die Auswahl der Beratungsperson. Diese externe Unterstützung begleitet die Schulführung und hilft ihr, das Tagesgeschäft zu bewältigen und die Ziele zu erreichen. Es finden regelmässig Standortbestimmungen zwischen den beteiligten Akteuren statt. Diese Massnahmen bleiben bestehen, bis die Schulen in einer erneuten Nachevaluation die Funktionsfähigkeit nachweisen können (MORGENTHALER 2012).

Schulen mit Grünen oder Gelben Ampeln sind selbst für die Weiterentwicklung der Schulen verantwortlich, da erwartet wird, dass sie in der Lage sind, die nachgewiesenen Entwicklungsfelder anzugehen. Diese Entwicklungen entsprechen dem Selbststeuerungsparadigma oder dem Bottom-up-Prinzip. Bei Schulen mit Roten Ampeln haben die Empfehlungen des Evaluationsberichts Verpflichtungscharakter; dies entspricht einem Verhandeln im „Schatten der Hierarchie“ (SCHARPF 2000, S. 323). Die Aufsicht erzeugt von aussen bzw. von oben Druck, bespricht sich jedoch auch mit den Schulen, damit diese die notwendigen Schritte einleiten und wieder ihre Funktionsfähigkeit zurückerlangen (LANDWEHR 2013). In diesem Fall steht die Entwicklungsfunktion in einer unmittelbaren Verbindung mit der Rechenschaftslegung (LANDWEHR 2011, vgl. auch Abschnitt 1.1.1).

Damit die beschriebenen Prozesse möglichst reibungslos verlaufen, empfiehlt STEINER (2013) die nachfolgenden Schritte:

- Verarbeitung und Nachvollzug der Krisendiagnose,
- Priorisierung der Schulführungsprobleme bei der Massnahmenumsetzung,
- Hinzuziehung von Beratungspersonen und Critical Friends,
- Einbezug des Kollegiums mittels Partizipation und Information in allen Phasen des Turnaround-Prozesses,
- Stärkung der Zusammenarbeit, gemeinsame Haltungen und Zielvorstellungen,

---

<sup>67</sup> In der Regel nach zwei, bis zweieinhalb Jahren (LANDWEHR 2013).

- Zug und Druck anhand regelmässiger Termine mit der Schulaufsicht und der Nachevaluation und
- dem Umgang mit Widerstand grosse Aufmerksamkeit schenken (S. 172ff.).

Die explorativen Befunde von STEINER (2013) stellen bislang die einzigen Erkenntnisse zum beschriebenen Evaluationsverfahren dar. Demzufolge liegen beträchtliche Forschungslücken vor, die der anschliessende Abschnitt zusammenfasst.

### **1.3.5 Forschungslücken und Ableitung der Forschungsfragen**

Das Resümee dieses Abschnitts unterteilt das Evaluationsverfahren des Kantons Aargau in die drei Abschnitte „schulische Merkmale“, „Turnaround-Prozess“ und „Ergebnis/Output“ des Analysemodells, um aufzudecken, wo Wissenslücken bestehen. Wo möglich, erfolgt der Vergleich der Ergebnisse des Ampel-Modells mit dem dargelegten Forschungsstand. Aus diesen Überlegungen werden die Forschungsfragen abgeleitet. Die Bezeichnung „Failing Schools“ steht im Folgenden für Schulen mit Defiziten im Output und der Terminus „Schulen mit Roten Ampeln“ für Schulen mit einer Krisendiagnose im Bereich der Prozessqualitäten. Gemäss der Logik des Analysemodells beginnt der Vergleich mit den schulischen Merkmalen.

**Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln:** Die Analyse des Forschungsstands zu Schulen mit Roten Ampeln hat ergeben, dass bislang ausschliesslich die explorativen Befunde von STEINER (2013) vorliegen, die umschreiben, wodurch sich Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten auszeichnen. Diese empirische Forschungsarbeit zielt darauf ab, diese Befunde zu überprüfen und zu ergänzen. Daraus lässt sich die folgende Frage ableiten:

*Durch welche Eigenschaften zeichnen sich Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten aus?*

Die Ausführungen in Abschnitt 1.2.1 belegten, dass „Failing Schools“ eine verarmte Lernkultur der gesamten Organisation aufweisen. Die Ableitung des Analysemodells (Abschnitt 1.1.4) verwies darauf, dass sich nachhaltige Entwicklungs- oder Turnaround-Prozesse in einer Veränderung der schulischen Innovationskraft manifestieren. Die zugrunde gelegten Wirkmodelle (Abschnitt 1.1.2) operationalisieren diese Kompetenz mit der Lernfähigkeit von Schulen. Demzufolge geht diese Arbeit der Frage nach, wie es um die Lernfähigkeit von Schulen mit gravierenden Defiziten in den Prozessqualitäten steht. Demnach lautet die zweite Frage:

*Wie ist die Lernfähigkeit von Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten einzuschätzen?*



Der Vergleich der Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln von STEINER (2013, vgl. Abschnitt 1.3.3) mit denjenigen von „Failing Schools“ (Tabelle 7) verweist darauf, dass beide Schultypen sich durch eine schwache Schulführung, fehlende Kompetenzen und problematische klimatische Verhältnisse auszeichnen. STEINER (2013) führt die Defizite der Schulführung stärker auf strukturelle Schwierigkeiten sowie mangelnde Kompetenzen zurück. Die angloamerikanische Literatur verortet die Defizite eher im Führungsstil der Leitungspersonen. Die umschriebenen Wissenslücken betreffen bei Schulen mit Roten Ampeln die Schulführung (STEINER 2013), bei „Failing Schools“ im angloamerikanischen Bereich sind es die Lehrpersonen, denen elementare Wissensbestände fehlen. Die Merkmale von „Failing Schools“ sind allgemein eher als kulturelle Schwierigkeiten einzuschätzen, wohingegen STEINER (2013) vornehmlich strukturelle Probleme nennt.

Tabelle 7: Vergleich der Merkmale von „Failing Schools“ aus prozess- und outputorientierten Evaluationssystemen (Quelle: eigene Gegenüberstellung)

Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln	Merkmale von „Failing Schools“
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ungeklärte Zuständigkeiten und Kompetenzaufteilungen</li> <li>- fehlende Personalführung</li> <li>- fehlende Problemlösekompetenz, fehlende Datenkompetenz</li> <li>- Fehlen eines funktionsfähigen QM</li> <li>- schulinterne Konflikte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schwache Führung</li> <li>- fehlende Kompetenzen/geringe Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft</li> <li>- problematische klimatische Verhältnisse</li> <li>- fehlende Vision und irrelevante Ziele</li> <li>- wenig Zusammenarbeit</li> <li>- unbefriedigende Kommunikation</li> <li>- defensive Schulkultur und defensives Schulklima</li> <li>- geringe Selbstwirksamkeitserwartung</li> </ul>

Die analysierten Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln sollen mit den Eigenschaften von „Failing Schools“ verglichen werden. Daher wird der Frage nachgegangen:

*Worin unterscheiden sich „Failing Schools“ aus outputorientierten Evaluationssystemen von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten?*

Es ist abzuwarten, ob sich Schulen mit Roten Ampeln tatsächlich eher durch strukturelle Probleme auszeichnen, oder ob sich STEINERS (2013) Befunde vor allem mit dem Evaluationsfokus der Ampevaluation begründen lassen.

**Turnaround-Prozess:** Zum Turnaround-Prozess von Schulen mit gravierenden Defiziten in den Prozessqualitäten liegen erst vereinzelte Erfahrungsberichte vor (siehe Abschnitt 1.2.2). Die Begleitung infolge von Negativdiagnosen vonseiten der Schulaufsicht im Kanton Aargau lässt deutlich die vier Prozessschritte des Analysemodells erkennen (Problemnachvollzug, Erstellung der

Ziel- und Massnahmenpläne, Massnahmenumsetzung, Evaluation). Es ist nicht bekannt, wie sich diese Schritte in der Realität gestalten, welches förderliche und hinderliche Bedingungen darstellen. Im Abschnitt 1.2.2 erfolgte der Verweis auf die Bedeutung der einzelnen schulischen Akteursgruppen für gelingende Turnaround-Prozesse. Für Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten liegen hierzu keine Erkenntnisse vor.

Die kantonale Schulaufsicht im untersuchten Kontext begleitet ebenfalls, wie in den outputorientierten Systemen, sämtliche Prozessschritte der Schule. Diese Einschränkung der Autonomie stellt die einzige Sanktion für die Schulen dar. Es ist unklar, ob diese Begleitung Nebeneffekte hervorruft, ähnlich wie in den Systemen aus dem englischsprachigen Raum. Ebenso ist offen, wie und ob die Schulen externe Unterstützungsangebote nutzen. Daher soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

*Wie gestalten sich Turnaround-Prozesse an Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten?*

*Welches sind förderliche und hinderliche Bedingungen für Turnaround-Prozesse, und welche Rolle spielen dabei die Akteure?*

**Zeitpunkt Grün:** Zu intendierten und nicht-intendierten Folgen von Turnaround-Prozessen liegen vereinzelte Ergebnisse für Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten vor. Für positiv nach-evaluierte Schulen mit vormals Roten Ampeln ist bislang ausschliesslich bekannt, dass sie sich in den beanstandeten Ampel-Bereichen genügend verbessert haben, sodass sie den kritischen Soll-Wert überschreiten konnten. Weitere intendierte Wirkungen und Nebenwirkungen sind bislang unbekannt und können daher nicht mit den bestehenden Forschungsergebnissen verglichen werden. Dementsprechend zielt die anschliessende Frage auf dieses Desiderat:

*Durch welche Eigenschaften zeichnen sich positiv nachevaluierte Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten aus?*

Da sich ein nachhaltiger Entwicklungs- und Turnaround-Prozess in einer verbesserten Lernfähigkeit der Organisation manifestiert (siehe Abschnitt 1.1.4), analysiert diese Arbeit, wie es um die Lernfähigkeit der untersuchten Schulen zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation steht. Daher lässt sich fragen:

*Wie ist die Lernfähigkeit von positiv nahevaluierten Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten einzuschätzen?*

Um Veränderungen infolge des Turnaround-Prozesses feststellen zu können, müssen die Eigenschaften und die Lernfähigkeit der Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose (Eigenschaften der Schule) mit denjenigen nach dem Turnaround-Prozess (Ergebnis/Output) miteinander verglichen werden. Entwicklungen in der Lernfähigkeit liefern Hinweise über die Nachhaltigkeit der Veränderungen. Dementsprechend ist den folgenden Fragen nachzugehen:

*Inwiefern hat sich die Lernfähigkeit von Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten aufgrund des erfolgreichen Turnaround-Prozesses verändert? Sind diese Entwicklungen als organisationale Lernprozesse einzuschätzen, und zeigen sich dabei Nebenwirkungen?*

*Welche Eigenschaften von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten haben sich aufgrund des erfolgreichen Turnaround-Prozess verändert?*

Die vorangegangenen Ausführungen haben darauf verwiesen, dass sich diese Arbeit im Wirkungs- und Spannungsfeld von Rechenschaftslegung und Schulentwicklung bewegt. Dieses erste Kapitel legte den Untersuchungsgegenstand, Modelle sowie die Forschungslage dar. Daraus folgte die Ableitung eines Analysemodells, der theoretischen Perspektive und der Forschungsfragen. Das nächste Kapitel betrachtet den Aspekt des Organisationalen Lernens und die Schule als Lernende Organisation, um das Analysemodell zu ergänzen und die theoretische Perspektive für die anschließenden Analysen darzulegen.

## 2 Organisationales Lernen in Schulen

Das vorangehende Kapitel verwies darauf, dass „Failing Schools“ als gesamte Organisation eine verarmte Lernkultur aufweisen. Modelle zu schulischen Entwicklungsprozessen deuten darauf hin, dass speziell diese fehlenden Elemente zentral für erfolgreiche Entwicklungs- und Turnaround-Prozesse sind. Daher betrachtet diese Studie den Forschungsgegenstand unter der Perspektive des Organisationalen Lernens<sup>68</sup>, das in diesem Kapitel erörtert wird. Gemäss KELLE & KLUGE (1999) erhalten die empirischen Daten dieser Studie erst aufgrund dieser theoretischen Rahmung ihre erziehungswissenschaftliche Bedeutung.

Absicht dieses Kapitels ist zu klären, was Organisationales Lernen ist, wie sich dieser Prozess gestaltet und wodurch sich Lernende Organisationen auszeichnen. Diese Darstellungen dienen dazu, das Analysemodell weiter zu ergänzen, und helfen, die Forschungsfragen zu beantworten. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es zunächst erforderlich, allgemeine Konzepte Organisationalen Lernens und Wandels zu betrachten, zu definieren und abzugrenzen. Diese Klärung soll das Verständnis des diffusen Begriffs der "Lernenden Organisation" klären sowie den Lernprozess und deren Qualität nachzeichnen. Diese Präzisierung ist zentral, da die Ansätze, die das Konzept Lernender Organisationen auf die Schule übertragen, nicht auf die zugrundeliegenden Konzepte eingehen (FELDHOFF 2011), die für das Verständnis sowie eine kritische Einschätzung der Ansätze nötig sind.

Ein zweiter Abschnitt betrachtet die Schulen als Lernende Organisationen. Mittlerweile ist unbestritten, dass Schulen als auf Lernprozesse spezialisierte Organisationen nicht umhinkommen, selbst zu lernen, um den veränderten Bedingungen gewachsen zu sein (HOFER 2011). Dabei beschreiben die Ansätze, wie sich Schulen zu Lernenden Organisationen entwickeln und welche Stadien sie dabei durchlaufen. Um im anschliessenden empirischen Teil einschätzen zu können, in welcher Entwicklungsphase sich die untersuchten Schulen befinden und durch welche Merkmale sie charakterisiert sind, beschreiben die nachfolgenden Unterkapitel den Ausgangs- und Zielzustand dieser Entwicklung genauer. Die Synthese beginnt mit der Darstellung der bislang einzigen Studie, die „Failing Schools“ unter der Perspektive Lernender Organisationen betrachtet. Die Reflexion der Stärken und Schwächen dieser Untersuchung leitet zum eigenen Analysemodell über, das anhand der Verknüpfung der Inhalte des ersten und zweiten Kapitels weiter differenziert und ergänzt wird. Der Abschnitt schliesst mit der Darlegung der Verknüpfung der Forschungsfragen mit den Forschungsständen und theoretischen Zugängen.

---

<sup>68</sup>Im englischsprachigen Raum hat sich die Verwendung des Terminus „organizational learning“ etabliert (SCHEM & PIETSCH 2007, S. 273). Für den deutschsprachigen Raum belegen KLIMECKI & THOMAE (1997) in ihrem Überblicksartikel, dass die Begriffe „Organisationales Lernen“, „Organisationslernen“ und „Lernende Organisation“ sich alle auf denselben Beobachtungsgegenstand beziehen (S. 1f.). WIEGAND (1996) ergänzt „organisationales“ und „organisatorisches Lernen“, „lernende Unternehmen“, „lernende bzw. lernfähige Organisationen“ (S. 13). Diese Studie verwendet infolgedessen die Termini fortan synonym.

## 2.1 Organisationales Lernen und Lernende Organisationen

Gemäss WEICK & WESTLEY (1996) erweisen sich die beiden Begriffe „Organisieren“ und „Lernen“ als nicht miteinander vereinbar (S. 191f.). Lernen bedeutet Vielfalt – Organisieren hingegen Standardisierung. Wie das Konzept der Lernenden Organisation diese beiden Termini versteht und miteinander verbindet, ist Gegenstand dieses Unterkapitels.

Hierfür ordnet der erste Abschnitt die beiden Termini „Lernen“ und „Organisation“ theoretisch ein und klärt das für diese Arbeit geltende Verständnis dieser Begriffe. Ein nächster Schritt behandelt unterschiedliche Modelle des intentionalen Wandels und begründet, warum sich die Sichtweise des Organisationalen Lernens anbietet. Der nachfolgende Absatz stellt den Grundgedanken des Organisationalen Lernens dar und grenzt ihn von anderen, ähnlichen Konzepten ab. Angesichts der unzähligen Ansätze zum Organisationalen Lernen fokussiert diese Untersuchung zwei zentrale Konzepte, die im Anschluss vorgestellt werden und deren Bedeutung für die vorliegende Arbeit dargelegt wird. Der Abschnitt schliesst mit einem Resümee, mit der Definition des organisationalen Lernverständnisses sowie der für die anschliessende Untersuchung zentralen Aspekte.

### 2.1.1 Theoretische Einordnung der Termini „Organisation“ und „Lernen“

Die theoretische Verortung und Klärung des Lern- und Organisationsverständnisses trägt der Kritik von STOTZ (1999) und WIEGAND (1996) Rechnung, die monieren, dass eine Mehrzahl der Arbeiten, die sich mit Organisationalem Lernen beschäftigen, nicht die zugrunde liegenden Lern- und Organisationsannahmen offenlegt.

#### 2.1.1.1 Organisation

Unterschiedliche Disziplinen wie beispielsweise Betriebswirtschaft, Psychologie oder Soziologie haben Grundkonzepte zum Terminus der Organisation gebildet, die sich in einigen Aspekten überlappen und ergänzen, in anderen jedoch widersprechen (SCHOLL 2004). Jede dieser Beschreibungen hat eine je eigene Sichtweise und hebt einige Aspekte hervor – vernachlässigt dafür andere (PICOT, DIETL, FRANK, FIEDLER & ROYER 2012). Dementsprechend existieren mannigfache Organisationsdefinitionen. Häufig findet sich die Unterscheidung zwischen einem institutionellen und einem instrumentellen Organisationsbegriff (vgl. BEA & GÖBEL 2010; PICOT et al. 2012; SCHREYÖGG 1996). BEA & GÖBEL (2010) umschreiben zusätzlich den prozessorientierten Organisationsbegriff (S. 4).

Der **instrumentelle Organisationsbegriff** geht davon aus, dass das Ergebnis des Organisierens ein stabiles Regelsystem ist. Dieses weist ein festes Gefüge von Regeln auf, die allem vorgelagert sind. Das Ziel besteht bei dieser Sichtweise darin, Arbeitsabläufe so effizient wie möglich zu gestalten und dauerhaft sicherzustellen (SCHREYÖGG 1996). Organisationen werden daher als ein „geschaffenes Regelsystem, das zielorientiert als Führungsinstrument eingesetzt wird“ (BEA & GÖBEL 2010, S. 5) betrachtet, oder mit anderen Worten: Unternehmen HABEN eine Organisation

(PICOT et al. 2012, S. 27). SCHREYÖGG (1996) kritisiert, dass aufgrund der fehlenden Perspektive des Gesamtsystems das Nichtbefolgen organisationaler Regeln unerklärt bleibt.

Das **institutionelle Organisationsverständnis** sieht den Menschen, im Unterschied zum Tier, als nicht instinktgesteuert. Damit seine Handlungen dennoch ein bestimmtes Mass an Verlässlichkeit erhalten, ist der Mensch gezwungen; derartige Verhaltensregelmässigkeiten selbst zu erzeugen. Für die ordnende Gestaltung der Interaktionen bilden Menschen unter anderem Organisationen. Darunter werden relativ stabile und für einen grösseren Kreis von Menschen verbindliche Systeme mit formalen und informellen Regeln verstanden (BEA & GÖBEL 2010). Weitere Merkmale einer so verstandenen Organisation sind klare Grenzen, Ziele und Arbeitsaufteilungen (vgl. ROSENMUND 2011; BEA & GÖBEL 2010; SCHREYÖGG 1996). Unternehmen SIND deshalb Organisationen (BEA & GÖBEL 2010, S. 6; PICOT et al. 2012, S. 27).

Der **prozessorientierte Organisationsbegriff** fokussiert den Prozess der Ordnungsentstehung im Unternehmen. Dieser Strukturierungsvorgang wird sowohl bewusst von bestimmten autorisierten Personen ALS AUCH unbewusst von selbstbestimmenden Organisationsmitgliedern betrieben<sup>69</sup>. Der Prozess des Organisierens ist demnach ein „mehr oder weniger bewusst gesteuerter Prozess“ (BEA & GÖBEL 2010, S. 4).

Die vorliegende Arbeit versteht Organisationen als bewusst gegründete Einheiten mit definierten Mitgliedern, die ihre Arbeit auf der Basis spezifischer impliziter und expliziter Beziehungs- und Verhaltensstrukturen planvoll, arbeitsteilig und zielgerichtet koordinieren. Dieses Regelsystem macht die Akteure handlungsfähig und grenzt die Organisation von ihrer Umwelt ab. Demzufolge orientiert sich diese Arbeit am institutionellen Organisationsbegriff. Dieses Verständnis weist gegenüber den anderen Sichtweisen den Vorteil auf, dass es unbewusste und informelle Strukturen einschliesst, wodurch der den anderen Termini innewohnende „Mythos der Rationalität“ (MORGAN 2006, S. 283) überwunden wird. Infolgedessen nimmt das institutionelle Organisationsverständnis einen umfassenderen Blickwinkel ein.

### 2.1.1.2 Lernen

Aufgrund der schwachen Instinktausprägung und der sich ständig verändernden Umwelt stellt Lernen einen lebensnotwendigen Vorgang für den Menschen dar. Gemäss GÖHLICH & ZIRFAS (2007) entwickelt sich der Mensch erst „mittels Lernen zum Menschen“ (S. 7), da er durch Lernen sein Wissen und Können erweitert und verfeinert und dies die Voraussetzung für eine selbständige Lebensgestaltung ist.

Auf die Frage, was Lernen ist, finden sich mannigfache Erklärungen in Form von Lerntheorien. Diese lassen sich stark vereinfacht in behavioristische sowie kognitive Lerntheorien unterteilen (GUDJONS 2008).

---

<sup>69</sup> Dieser Prozess wird auch als „autonome“ Selbstorganisation bezeichnet (BEA & GÖBEL 2010, S. 4).

**Behavioristische Lerntheorien** sehen das menschliche Verhalten als naturwissenschaftlich untersuchbares und erklärbares Phänomen, das sich in vorhersehbare Reiz-Reaktions- bzw. (Re-) Aktions-Konsequenz-Ketten zerlegen lässt<sup>70</sup>. Dementsprechend bringen behavioristische Lerntheorien das Verhalten und die nachfolgenden Ereignisse miteinander in Verbindung (GÖHLICH & ZIRFAS 2007). Führt eine Handlung zu einer erwünschten Wirkung (positive Verstärkung) oder vermeidet sie eine nicht-intendierte Reaktion (negative Verstärkung), erfolgt die Aufnahme ins Verhaltensrepertoire (operantes Konditionieren), oder ein bereits vorhandenes Verhalten wird durch einen neuen bzw. zusätzlichen Reiz ausgelöst (klassisches Konditionieren) (STEINER 2006). Das gelernte Verhalten wird „gelöscht“ (ebd. S. 146), wenn es keine Verstärkung mehr erhält. Dementsprechend können Lernen und Verhalten mittels gezielter Impulse von aussen gesteuert werden. Dieses Wissen wird für die Bestrafung genutzt, indem unerwünschte Konsequenzen oder der Entzug positiver Verstärkung in Aussicht gestellt werden, um das Verhalten anderer zu steuern. Es ist nicht die Strafmassnahme als solche, die zu einer Wirkung führt, sondern die Interpretation der Massnahme durch die bestrafte Person. Der Nachteil liegt darin, dass das unerwünschte Verhalten zwar gestoppt wird, jedoch kein erwünschter Verhaltensaufbau folgen muss. Häufig zeigen sich Alternativ- und Vermeidungsverhalten, die dazu dienen, die Bestrafung zu umgehen, jedoch wenig zur Lösung des Problems beitragen (ebd.). Der Behaviorismus sieht Lernen demzufolge als passiven Prozess, bei dem eine Aussensteuerung über Reize erfolgt (GUDJONS 2008). Der Ansatz schliesst innerpsychische Vorgänge und soziale Erklärungen bewusst aus (GÖHLICH & ZIRFAS 2007). Die kognitive Wende kritisierte<sup>71</sup> diese Sichtweise heftig und bewertete sie als verkürzt.

**Kognitive Lerntheorien** sehen das Gehirn als eine Art informationsverarbeitenden Apparat, wodurch die zuvor bewusst ausgeblendete Innensteuerung des Menschen in den Vordergrund tritt. Kognitive Ansätze verstehen Lernen als aktiven, selbstgesteuerten Verarbeitungsprozess (GÖHLICH & ZIRFAS 2007), der Wissensstrukturen ergänzt, neu strukturiert oder aufbaut (STEINER 2006). Das menschliche Wissen ist in je individuelle Schemata<sup>72</sup> gegliedert, die sich im Lauf des Lebens aufgrund von Erfahrungs- und Lernprozessen gebildet haben. Der Mensch versucht neu erworbenes Wissen in die bestehenden Strukturen zu integrieren, wodurch sich diese laufend ergänzen, erweitern und miteinander vernetzen (Assimilation bei PIAGET 1985, S. 35). Gelingt dieser Integrationsprozess nicht, da neue Informationen beispielsweise den bestehenden Strukturen widersprechen, werden diese Informationen ignoriert. Die Irritation kann jedoch so stark oder wiederholt auftreten, dass die bestehenden Wissensstrukturen sich neu strukturieren oder bilden müssen, damit die Integration des neuen Wissens gelingt (Akkommodation bei PIAGET 1985, S. 35). Diese „Umsortierung“ (SCHREYÖGG 1996, S. 515) dieser Schemata kann beispielsweise

---

<sup>70</sup> GUDJONS (2008) vergleicht die Sicht auf den Menschen gar mit einem „Reiz-Reaktions-Verknüpfungscomputer“ (S. 212).

<sup>71</sup> Die Kritik bezog sich darauf, dass sich das behavioristische Lernverständnis ausschliesslich auf das beobachtbare Verhalten bezieht und das Reaktive stark betont. Des Weiteren monieren die Kritiker, dass der Behaviorismus tierisches und menschliches Verhalten gleichsetzt. Handlungsgründe wie Wille, Motivation oder Selbstreflexivität des Menschen vernachlässigt diese Perspektive (GUDJONS 2008).

<sup>72</sup> Die Autorin ist sich bewusst, dass es für Wissensstrukturen unzählige ähnliche Termini gibt. SCHREYÖGG (1996) zählt dabei die Begriffe „mentale Modelle“, „cognitive maps“, „(Referenz-)Rahmen“, „Wissensstrukturen“, „Weltanschauungen“ usw. auf (S. 515). Diese Arbeit verwendet die beiden Termini „Wissensstruktur“ und „Schemata“ synonym, ohne dabei auf eine spezifische Theorie anzuspielen.

bedeuten, dass das Individuum Sachverhalte in der Folge anders beurteilt. Da die einzelnen Schemata miteinander verbunden sind, kann die Umstrukturierung einer Einheit Anpassungsfolgen für benachbarte Strukturen nach sich ziehen. Je zentraler das akkommodierte Schemata ist, desto grösser sind die Auswirkungen. Kognitive Schemata beeinflussen das (Lern-) Verhalten massgeblich, da sie die Wahrnehmung leiten und dementsprechend ausschliesslich selektive Ausschnitte der Realität abbilden. Kognitive Theorien verstehen Lernen infolgedessen als Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt auf der Grundlage der eigenen mentalen Modelle, die weiteres Lernen lenken, strukturieren und begrenzen. Jede Wahrnehmung ist demnach interpretiert und erhält erst dadurch ihre bestimmte Bedeutung<sup>73</sup> (GUDJONS 2008).

Diese Arbeit versteht Lernen als Verarbeitungsprozess, bei dem sich die bestehenden kognitiven Strukturen aufgrund neuer Wissensinhalte erweitern oder verändern. Diese Strukturen haben sich im Lauf des Lebens anhand von je individuellen Erfahrungen entwickelt und beeinflussen die Wahrnehmung, das Verhalten und somit ebenfalls den Lernprozess selbst. Demnach orientiert sich diese Arbeit am kognitivistischen Lernverständnis, das den Menschen nicht bloss als reizverarbeitendes Wesen betrachtet, sondern als gestaltenden Akteur mit innerpsychischen Prozessen. Zusätzlich entspricht diese Sichtweise eher dem zuvor definierten Organisationsverständnis.

Nach der Klärung des Organisations- und Lernverständnisses soll der nachfolgende Abschnitt aufzeigen, warum es sinnvoll ist, intentionale Veränderungen unter der Perspektive des Organisationslernens zu betrachten.

### **2.1.2 Konzepte von intentionalen Veränderungen**

Die Fähigkeit, sich zu verändern und zu entwickeln, gilt heute als wichtige Kompetenz von Organisationen (BORMAN 2002; SNYDER & CUMMINGS 1998). Bis in die 1960er Jahre fand die Bewältigung organisationaler Veränderungen wenig Beachtung. Die betriebswirtschaftliche Organisationslehre verfolgte die Prämisse, dass die Mitarbeitenden vorbereitete Veränderungsvorhaben problemlos umsetzen, wenn eine sorgfältige Planung vorausging. Dementsprechend fand ausschliesslich die Planung von Projekten Beachtung. Bei der Umsetzung in die Praxis wurde jedoch deutlich, dass sich die verordneten Veränderungen dahinschleppten, die Mitglieder sich widersetzen oder andere unvorhersehbare Ereignisse eintrafen. Die sorgfältig erstellten Pläne verkamen zu Makulatur, und alte Routinen stellten sich wieder ein. Diese Schwierigkeiten wurden als Planungsfehler interpretiert und hatten zur Folge, dass sich die Planung weiter intensivierte, was die beschriebenen Probleme zusätzlich verschärfte (SCHREYÖGG 2006). Die Arbeiten von LEWIN (1958) führten massgeblich dazu, dass der Umsetzungsprozess von Veränderungen in den Fokus geriet (GÖHLICH 2007). Etliche Ansätze beschäftigen sich seither damit, wie Wandel abläuft und wie er gemanagt werden kann (FELDHOFF 2011), doch es existiert keine umfassende Theorie

---

<sup>73</sup> Innerhalb der kognitiven Lerntheorien lassen sich vereinfacht gesagt die zwei Hauptrichtungen des Kognitivismus und des Konstruktivismus unterscheiden. Diese differieren vornehmlich in der Einschätzung der äusseren Steuerbarkeit von Lernprozessen (GÖHLICH & ZIRFAS 2007). Da diese Unterscheidung für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz ist, wird nicht weiter darauf eingegangen.



(GREIF, RUNDE & SEEBERG 2004). TÜRK (1989) unterteilt die unterschiedlichen Modelle des Wandels in drei Gruppen (S. 53ff.):

- Entwicklungsmodelle,
- Selektionsmodelle und
- Lernmodelle.

**Entwicklungsmodelle** gehen von der Annahme aus, dass Systemen immanente Triebkräfte zugrunde liegen und sie dabei Lebensphasen in einer eindeutigen Richtung durchlaufen. Umweltverhältnisse können diese Prozesse zwar modellieren oder hemmen, nicht jedoch grundsätzlich verändern. Diese von innen verursachte zielbezogene Vorherbestimmung macht Veränderungen irreversibel. Zu den Entwicklungsmodellen zählen Reifungsmodelle, Evolutionstheorien, Stufenentwicklungen, Lebenszyklusmodelle oder Kristallisationsmodelle.

**Selektionsmodelle** gehen von einer engen System-Umwelt-Beziehung aus. Knappe Ressourcen führen dazu, dass nur bestimmte Systeme überleben, die ihre Aneignungsfähigkeit besonders gut ausgebildet haben. Das System produziert Veränderungen, die von externen Kräften bestimmt werden bzw. sich diesen gegenüber bewähren müssen. Dementsprechend setzt die Umwelt Bedingungen (Selektionskriterien), auf die sich Organisationen „einschwingen“ (TÜRK 1989 S. 56) müssen. Diese Ansätze unterstellen der Entwicklung keine bestimmte Richtung, gehen allerdings von relativ konstanten Umweltverhältnissen aus, da ansonsten keine Anpassungen vollzogen werden können.

**Lernmodelle** sind reflexive Fehlerkorrekturmodelle, bei denen die Selektions- und Retentionsvorgänge im System selbst ablaufen. Sie verlaufen in Lernzyklen, die erst dann abgeschlossen sind, wenn neue Einsichten und Fähigkeiten sich in der Organisationspraxis niederschlagen. Lernmodellen wird die Fähigkeit zur Selbstveränderung angesichts reflektierter Umwelterfahrungen zugesprochen.

Der Vergleich dieser Ansätze belegt, dass Entwicklungsmodelle nicht die Frage stellen, ob sich Organisationen entwickeln können, sondern die Bewegung und Reifung von Entwicklungsschritten steht im Zentrum. Dem Management bleiben, wenn überhaupt, die Aufgabe der Identifikation der nächsten Lebensphase und die effiziente Implementation derselben. Selektionsmodelle enthalten nicht die Annahme einer strengen, inneren Zielgerichtetheit. Die Organisationen „schwingen“ (TÜRK 1989 S. 56) sich vielmehr auf die Umweltbedingungen ein. Hinsichtlich der langfristigen Gestaltungsmöglichkeiten sind sie schicksalsergeben, da die Handlungskompetenz des Managements nicht den Selektionskriterien der Umwelt entspricht.

„Managementhandeln ist somit darauf reduziert, möglichst viel Variation zu produzieren, die meist diffusen Selektionskriterien der Umwelt zu erkennen und – wenn möglich – die Organisation entsprechend zu verändern oder durch Nischenstrategien den Selektionskriterien auszuweichen“ (WIEGAND 1996, S. 92).

Lernmodelle hingegen betonen die Fähigkeit der Organisation, sich aufgrund von Feedback-Prozessen selbst zu verändern. Sie heben den aktiven Charakter organisationalen Handelns hervor (ebd.) und bieten sich deshalb für die Betrachtung von intentionalen Veränderungen an.

Bei den Lernmodellen haben sich die Ansätze des Organisationalen Lernens als besonders geeignet erwiesen, um Wandel zu planen und zu managen (KLIMECKI & THOMAE 1997; SNYDER & CUMMINGS 1998). Im Gegensatz zu anderen Lernmodellen<sup>74</sup> reicht die Forschung zum Organisationalen Lernen bis in die frühen 1960er Jahre zurück, fand jedoch erst rund zwanzig Jahre später öffentliche Beachtung. Seit Mitte der 1990er Jahre ist die Lernfähigkeit von Organisationen allgemein anerkannt (ARGYRIS & SCHÖN 2006; SCHERM & PIETSCH 2007). Dementsprechend behandelt der nächste Abschnitt die Grundgedanken dieses Ansatzes.

### 2.1.3 Definition und Abgrenzung der Ansätze Organisationalen Lernens

Die Literatur zum Organisationalen Lernen ist sehr umfangreich, „diffus“ (KLIMECKI & THOMAE 1997, S. 1) und „unüberschaubar“ (WIEGAND 1996, S. 1). Es findet sich weder eine allgemein anerkannte Definition, noch sind sich die Autoren über die Ergebnisse, Inhalte, Einflussgrößen, Lernebenen und Bezüge zu anderen organisationstheoretischen Ansätzen einig (vgl. GARVIN 1993; KLUGE & SCHILLING 2000; ORTNER 1995; SCHERM & PIETSCH 2007; SNYDER & CUMMINGS 1998; TÜRK 1989; WIEGAND 1996). Zusätzlich sind die Termini oft gar nicht oder unzureichend expliziert (ausführlich dazu STOTZ 1999 und WIEGAND 1996). Klassifizierungsversuche erweisen sich ebenfalls als wenig zielführend, da bei einer Zuordnung „Ansatz A mit Ansatz B in der gleichen Kategorie zu finden [ist], während bei einer anderen Zuordnung Ansatz A und C in der gleichen Kategorie zu finden sind“ (FELDHOF 2011, S. 52). Dennoch betrachten diverse Autoren (beispielsweise SCHERM & PIETSCH 2007; SCHREYÖGG 1996; WIEGAND 1996) das Organisationale Lernen als eigenständiges organisationstheoretisches Modell des organisationalen Wandels. Ein nächster Abschnitt hebt den gemeinsamen Kern der verschiedenen Ansätze hervor, um das Organisationale Lernen anschliessend von anderen Lernmodellen (im Sinn von TÜRK 1989, S. 53ff.) abgrenzen zu können.

#### 2.1.3.1 Merkmale Lernender Organisationen

Sämtliche Ansätze des Organisationalen Lernens unterscheiden implizit oder explizit zwischen dem Lernprozess und der daraus resultierenden Lernfähigkeit (Lernende Organisation).

**Organisationale Lernprozesse** zielen darauf ab, dass sich Organisationen zu Lernenden Organisationen entwickeln, die proaktiv und nicht bloss reagierend mithilfe von Selbstreflexion und Offenheit Irritationen zu verarbeiten vermögen, die durch die Umwelt ausgelöst werden (vgl. BEUCKE-GALM 1999b; FELD 2010; SCHLEY 1998). Dieses „Selbststeuerungspotenzial“ (FELDHOF 2011, S. 29) oder die „Problemlösungs- und Fortschrittsfähigkeit“ (SCHERM &

---

<sup>74</sup> Wie beispielsweise Lean Management oder Total Quality Management (SCHERM & PIETSCH 2007).

PIETSCH 2007, S. 275) soll Organisationen effektiver, effizienter und anpassungsfähiger machen (vgl. ARGYRIS & SCHÖN 2006; FINNIGAN, DALY & STEWART 2012; MARKS & LOUIS 1999). Demzufolge gilt die Lernfähigkeit als entscheidende Ressource der Zukunft (PAUTZKE 1989). ARGYRIS & SCHÖN (2006) fassen treffend zusammen:

„Eine lernende Organisation ist in der Lage, sich den veränderten Bedingungen anzupassen und aus vergangenen Erfolgen und Misserfolgen Lehren zu ziehen. Sie kann die Irrtümer der Vergangenheit aufspüren und korrigieren, bevorstehende Bedrohungen erahnen und daraus reagieren. Sie experimentiert und ist ständig innovativ und zeigt Bilder einer erstrebenswerten Zukunft“ (S. 9).

Dementsprechend setzt der für diese Kompetenzen notwendige Lernprozess eine Beständigkeit sowie spezifische Werte, Normen und Strukturen<sup>75</sup> voraus (FELDHOFF 2011). Über alle Ansätze hinweg treten einige Gemeinsamkeiten des **Lernprozesses** hervor:

Allen Modellen ist gemein, dass **das individuelle Lernen**, das sich auf unterschiedliche Lerntheorien bezieht, die Ausgangsbasis organisationaler Lernprozesse darstellt. Ferner geht es um **das Lernen der gesamten Organisation** im Gegensatz zum Lernen IN Organisationen (von einzelnen Mitgliedern). Als Auslöser für Veränderungen sehen die meisten Autoren Krisen, wobei sie diese unterschiedlich definieren. Sämtliche Modelle unterscheiden mehr oder weniger deutlich Phasen in den Veränderungsprozessen. Erfolgreiche organisationale Lernprozesse führen dazu, dass sich **die Strukturen der organisationalen Wissensbestände verändern**, was zur Modifikation organisational wirksamer Handlungs- und Sinntheorien führt. Je nach Ausmass der Veränderungen der kognitiven Strukturen können Lernprozesse **unterschiedliche Qualitäten** annehmen. Diese Veränderungen vollziehen sich zuerst auf der kognitiven, anschliessend auf der Handlungsebene. Die veränderten Wissensbestände müssen sich in der Organisation verbreiten, dabei unterscheiden die Ansätze die individuelle, die kollektive und organisationale Ebene. Insbesondere die englischsprachige Literatur betont die **Rolle von (charismatischen) Führern** bei der Initiierung und Implementation von Lernprozessen (vgl. FELDHOFF 2011; GARVIN 1993; KLIMECKI & THOMAE 1997; SCHERM & PIETSCH 2007; SNYDER & CUMMINGS 1998; WIEGAND 1996).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich beim Organisationalen Lernen die gemeinsame organisationale Werte- und Wissensbasis erweitert und verändert, um die Problemlöse- und Handlungskompetenz der Organisation zu steigern (PROBST & BÜCHEL 1994). Das Organisationale Lernen ist vom ähnlichen Ansatz der Organisationsentwicklung zu unterscheiden, den TÜRK (1989, S. 53ff.) ebenfalls zu den Lernmodellen zählt und der im nachstehenden Exkurs erläutert wird.

---

<sup>75</sup> Normen, Werte und Strukturen können das Organisationale Lernen sowohl begünstigen als auch erschweren bzw. verhindern (FELDHOFF 2011).

### 2.1.3.2 *Exkurs: Organisationsentwicklung*

Die Ansätze der Organisationsentwicklung (OE) haben ihre Wurzeln im Konzept der Gruppendynamik und Feldtheorie von LEWIN (1963) (vgl. SEYFARTH 2002). Planmäßige, zielgerichtete und langfristige Interventionen zielen sowohl auf technische als auch auf soziale Aspekte (vgl. DALIN & ROLFF 1990; FRENCH & BELL 1990; INVERSINI 2008), um Leistungsfähigkeit, Arbeitsbedingungen, Problemlöse- sowie Erneuerungsprozesse der Organisation zu verbessern (SCHEIN 2010).

OE-Prozesse beginnen mit einer gemeinsamen evidenzbasierten Problemdiagnose. Die Mitglieder der Organisation versuchen, Differenzen aus dem Vergleich dieser Daten mit dem Soll-Zustand zu minimieren, indem sie Massnahmen ableiten sowie Veränderungspläne erstellen und umsetzen. Während des Prozesses sammeln die Akteure durchgängig Daten und vergleichen diese mit dem Zielzustand. Die daraus entstehende Rückkopplung wiederholt sich so lange, bis ein befriedigendes Ziel erreicht ist (vgl. FRENCH & BELL 1990; SCHREYÖGG 2006; SEYFARTH 2002<sup>76</sup>). Für die Planung und Umsetzung dieses Prozesses ziehen Organisationen meist Beratungspersonen bei (SCHEIN 2010) und setzen Methoden der angewandten Sozialwissenschaft ein. Diesem Veränderungsansatz liegt das Bild des Lernens aufgrund von Erfahrung zugrunde (FRENCH & BELL 1990).

Die OE-Ansätze sehen sich mit dem Vorwurf der unzureichenden theoretischen Fundierung und der mangelnden Evaluation der eingesetzten Massnahmen konfrontiert. Ferner monieren die Kritiker die Rolle des Beraters und die schematische Umsetzung von Standardprogrammen, da sie die Organisation in eine Abhängigkeit bringen können (vgl. SCHERM & PIETSCH 2007; SCHREYÖGG 1996; WIEGAND 1996). Der Fokus der OE-Ansätze liegt auf der Problemdiagnose und der Lösungsplanung. Damit ist die Überzeugung verbunden, dass mittels einer fundierten Diagnose und Planung Widerstände auf rationalen Aspekten reduziert und umgangen werden können. Dieser Gedanke macht deutlich, dass der Ansatz der OE die von den OE-Vertretern kritisierte Planungslosigkeit der klassischen Wandelvorgänge (siehe Abschnitt 2.1.2) nicht zu überwinden vermag. Dementsprechend verfolgen die Ansätze der OE ebenfalls linear-kausale und zweckrationale Prämissen. Die Ansätze des Organisationalen Lernens versuchen diese Defizite zu überwinden (GÖHLICH 2007).

### 2.1.3.3 *Das Verhältnis Organisationaler Lernprozesse zu OE-Prozessen*

WIEGAND betont (1996), dass eine präzise Abgrenzung zwischen Ansätzen Organisationalen Lernens und OE nicht möglich sei. Zum einen seien beide Konzepte ähnlich vielschichtig und mehrdeutig. Zum anderen unterscheiden sich einige Ansätze des Organisationalen Lernens (beispielsweise ARGYRIS & SCHÖN 2006, SENGE 1999<sup>77</sup>) lediglich unwesentlich von Ideen der OE<sup>78</sup>. Zu-

---

<sup>76</sup> Eine Übersicht zu den unterschiedlichen OE-Ansätzen bieten SCHERM & PIETSCH (2007, S. 252ff.).

<sup>77</sup> FELDHOF (2011) interpretiert SENGE (1999) ebenfalls als systemischen Ansatz der OE (S. 60).

<sup>78</sup> Dies begründet sich darin, dass ARGYRIS & SCHÖN (2006) sowie die OE ihre Wurzeln in der Aktionsforschung haben.

dem erscheinen traditionelle, allenfalls erweiterte Ansätze und Techniken der OE unter der populären Bezeichnung des Organisationalen Lernens (WIEGAND 1996 ähnlich auch SEYFARTH 2002). SCHREYÖGG (1996) sieht die Ansätze des Organisationalen Lernens als Weiterentwicklung der OE-Ansätze mit theoretischer Fundierung. Im Unterschied zur OE betrachten Ansätze des Organisationalen Lernens Wandel nicht als Ausnahme oder vorübergehend, sondern als „Dauerproblem“ (S. 531), das Organisationen nicht als „*gesondertes Projekt*“ (ebd., Hervorhebung im Original) behandeln. Dementsprechend weisen organisationale Lernprozesse keinen klar definierten Anfangs- und Endpunkt auf, wodurch prinzipiell unterschiedliche Stellen den Wandel initiieren können und nicht in jedem Fall von Expertenhilfe abhängig sind. Die Methoden der OE bieten jedoch nützliche Unterstützung beim Aufbau dauerhafter Lernkompetenz (ebd.). OE-Aktivitäten können Organisationales Lernen auslösen – müssen jedoch nicht, da keine kausale Beziehung zwischen den beiden Konstrukten besteht. BORMAN (2002) bezeichnet Organisationales Lernen als „EIN mögliches Element von Organisationsentwicklung“ (S. 310). In Anlehnung an WIEGAND (1996) liegt dieser Arbeit das Verständnis zu Grunde, dass Organisationales Lernen EIN konzeptionelles Gerüst ist, um die Wirkung etablierter OE-Massnahmen zu interpretieren und präzisieren<sup>79</sup> (S. 155).

Um das Verständnis des Lernprozesses und der gemeinsamen Wissensbasis zu schärfen, fokussiert der nächste Absatz zwei Ansätze des Organisationalen Lernens genauer.

### 2.1.4 Vertiefte Darstellung zweier Theorien Lernender Organisationen

Die vorliegende Arbeit nimmt Bezug auf den Ansatz von ARGYRIS & SCHÖN (2006 [1978]), da dieser als bislang „differenzierteste Theorie des Organisationslernens“ gilt (GEISSLER 1995, S. 76), die Wissens Ebenen präzise abgrenzt<sup>80</sup>, den Lernprozess<sup>81</sup> als solches fokussiert, ein kognitivistisches Lernverständnis<sup>82</sup> aufweist und wissenschaftlichen Ansprüchen genügt. Dieser Ansatz bildet vermutlich, neben dem Ansatz von MARCH & OLSEN (1975), die bekannteste und am breitesten rezipierte Umschreibung des Organisationalen Lernens und wurde während 40 Jahren von den beiden Autoren erweitert (WIEGAND 1996). ARGYRIS & SCHÖN (2006) beziehen sich kaum auf andere Ansätze des Organisationalen Lernens (WIEGAND 1996). Umgekehrt verweisen unterschiedliche Autoren auf diese Theorie und entwickeln auf deren Grundlage ihre Modelle (KLIMECKI & THOMAE 1997). Deshalb wird als zweiter Ansatz eine Theorie gewählt, die sich auf ARGYRIS & SCHÖN (2006) bezieht<sup>83</sup> und eine konzeptionelle Erweiterung darstellt (GEISSLER

---

<sup>79</sup> Ein weiteres populäres Veränderungskonzept ist das des „Change Managements“. Dieses befasst sich ebenfalls mit der Frage, wie sich Veränderungsprozesse optimal gestalten lassen. Daher können Methoden des Change Managements ähnlich wie die der OE als Instrumente der Gestaltung von Lernprozessen in Lernenden Organisationen aufgefasst werden (FELDHOF 2011).

<sup>80</sup> Ansätze wie der von DUNCAN & WEISS (1979) unterscheiden die unterschiedlichen Wissens Ebenen lediglich unzureichend voneinander (WIEGAND 1996 S. 225).

<sup>81</sup> Die Ansätze von PAUTZKE (1989), DUNCAN & WEISS (1979) beschreiben vor allem die unterschiedlichen Wissensformen, vernachlässigen jedoch den eigentlichen Lernprozess (WIEGAND 1996 S. 163; 240).

<sup>82</sup> Die Ansätze von CYERT & MARCH (1963), MARCH & OLSEN (1975), LEVITT & MARCH (1988) und HEDBERG (1981) verfolgen ein behavioristisches Lernverständnis, das Erfahrungslernen propagiert (WIEGAND 1996 S. 193; GEISSLER 1995 S. 59). WIEGAND (1996) charakterisiert dieses als „Versuchs-Irrtum-Lernen“ (S. 193).

<sup>83</sup> Eine weitere Theorie, die sich auf ARGYRIS & SCHÖN (2006) bezieht und oft im schulischen Umfeld zitiert wird (Bsp. DALIN et al. 1996), ist die von SENGE (1999). Diese bietet sich jedoch wenig an, da der Autor den Lernprozess als solches nirgends definiert. SENGE (1999) beschränkt sich in seinen

1995). Die Wahl fiel auf den Ansatz der Organisationskultur von SCHEIN (2010), da es dem Autor gelingt, einige Leerstellen und Unschärfen des Ansatz von ARGYRIS & SCHÖN (2006) zu überwinden. Der Abschnitt schliesst mit einem Resümee, das die zentralen Begriffe dieser Arbeit definiert und wichtige Überlegungen für die Analyse der Veränderungsprozesse zusammenfasst.

### 2.1.4.1 *Organisationales Lernen gemäss ARGYRIS & SCHÖN (2006)*

Das bis heute „dominierende Paradigma“ (KLIMECKI & THOMAE 1997, S. 4) des Organisationalen Lernens geht davon aus, dass Organisationen eine intentional gebildete Gruppe von Menschen sind, die im Namen der Organisation entscheiden, handeln und sich von ihrer Umwelt klar abgrenzen. Dabei orientiert sich diese Gruppe an gemeinsam geteilten Regeln, die ARGYRIS & SCHÖN (2006) als „Aktionstheorien“ (S. 12) bezeichnen. Diese umfassen Annahmen, Ziele, Werte und Rollen, nach denen sich die Einheit richtet. Die Aktionstheorien machen die Mitglieder handlungsfähig, da sie vorgeben, was wann und wie erwartet wird. Die Akteure wissen, wenn sie ein Ergebnis E erreichen wollen, müssen sie in der Situation S die Aktionsstrategie A anwenden. Voraussetzung ist, dass das Ergebnis E ein wünschenswertes und angestrebtes Ziel darstellt. Diesen Aktionstheorien liegt implizit ein bestimmtes Modell der Welt zugrunde, das es plausibel macht, dass die Aktion A in der Situation S das Ergebnis E erzeugt.

Organisationsmitglieder zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie objektive Phänomene auf eine ähnliche Art und Weise deuten (GEISLER 1995). Diese gemeinsamen Wissens- und Verhaltensstrukturen bilden den Kern der Organisation und wirken distinguierend nach aussen. In ihnen ist das organisationale Wissen gespeichert, das unabhängig von ihren Mitgliedern existiert und infolgedessen replizierbar ist. Dementsprechend gewährleisten die Aktionstheorien, dass eine Organisation Bestand hat, selbst wenn Mitglieder hinzukommen oder sie verlassen, indem sich die Mitglieder in den zentralen Punkten „regelkonform“ (ARGYRIS & SCHÖN 2006, S. 24) verhalten. Das organisationale Wissen stellt somit den gemeinsam geteilten Bezugsrahmen dar. PROBST & BÜCHEL (1994) beschreiben es als „Reservoir an organisationalem Wissen“ (S. 22). Da sich dieses meist unbewusst entwickelt, sind diese Regeln mehrheitlich nicht expliziert. Dementsprechend unterscheiden ARGYRIS & SCHÖN (2006) zwischen zwei Arten von Aktionstheorien (S. 29):

- den vertretenen (espoused theory) und
- den handlungsleitenden (theory-in-use) Aktionstheorien.

Die **vertretenen Theorien** umfassen diejenigen Aktionstheorien, die der Handelnde zu benutzen vorgibt. Sie klären und rechtfertigen bestimmte Aktivitätsmuster und finden sich in den formalen Unterlagen einer Organisation in Form von Organisationsplänen, Zielformulierungen oder Arbeitsplatzbeschreibungen. Die **handlungsleitenden Theorien** enthalten die Inhalte, die tatsächlich

---

Darstellungen vornehmlich auf die Beschreibung, Wirkung und Interdependenzen seiner fünf Disziplinen. Wie KRAINZ-DÜRR (1999b) bemerkt, erinnern seine Umschreibungen mehr an „religiöse Vorstellungen“ (ebd.) und Ideologien als an wissenschaftliche Theorien. Demnach ist dieser Ansatz stark normativ geprägt und bietet wenig Erweiterung zu ARGYRIS & SCHÖN (2006). WIEGAND (1996) bezeichnet SENGE'S (1999) Ansatz als „konzeptionell abgespeckte Version“ (S. 280) von ARGYRIS & SCHÖN (2006).

beim Handeln zur Anwendung kommen. Dies sind Werte, Annahmen, Normen und Regeln, die nicht explizit sein müssen. Sie erzeugen die Identität der Organisation. Es ist möglich, dass die handlungsleitenden Theorien den vertretenen widersprechen. Die erstgenannten beeinflussen stärker das Verhalten und sind deshalb schwieriger veränderbar.

Handlungsleitende Theorien müssen erst öffentlich gemacht werden, wenn etwas passiert, was sie infrage stellt. Dies ist dann der Fall, wenn Handlungserwartungen nicht mit den Handlungsergebnissen übereinstimmen. Diese „Überraschung“ (ebd. S. 26) blockiert die spontane Aktivität und führt zum Bewusstsein für eine problematische Situation. Die Akteure leiten daraufhin eine „Untersuchung“ (ebd.) ein, um herauszufinden, warum das erwartete Ergebnis nicht eingetroffen ist, und versuchen, den Irrtum zu korrigieren. Führen Mitglieder Untersuchungen im Namen der Organisation nach den geltenden Regeln und Rollen durch, sind sie organisational. Die Autoren bezeichnen die resultierenden Veränderungen als Lernprozesse und unterscheiden dabei je nach Ausmass der Umgestaltungen drei unterschiedliche Lernqualitäten (ebd. S. 3ff.):

- Ein-Schleifen-Lernen (Anpassungslernen, instrumentales Lernen),
- Doppel-Schleifen-Lernen (reflexives Lernen),
- Deutero-Lernen (Lernen zweiter Ordnung).

Beim **Ein-Schleifen-Lernen** erfolgt eine Korrektur der Abweichung, ohne damit die Wertvorstellungen der handlungsleitenden Theorien zu verändern. Diese Lernergebnisse kommen mit einer einzigen Rückmeldeschleife aus, indem Organisationen Strategien oder Annahmen abändern, damit die erwarteten Ergebnisse wieder eintreffen. Diese Lernqualität reicht in Situationen, bei denen die „Irrtumsberichtigung“ (ebd. S. 37) darin besteht, Struktur und Annahmen innerhalb eines konstanten Rahmens von Werten und Normen zu ändern. Die Autoren beurteilen diese Lerntiefe als „dysfunktional“, „unecht“ und „begrenzt“ (S. 35). Das **Doppel-Schleifen-Lernen** führt sowohl zu einem Wandel der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und Annahmen. Die Mitglieder hinterfragen organisationale Normen und Werte, priorisieren und gewichten sie neu oder strukturieren sie gar um. Je nachdem, wie zentral die betroffenen Werte und Normen sind, hat dies unterschiedliche Konsequenzen<sup>84</sup> für das gesamte Wissenssystem. Die Bezeichnung der Doppel-Schleife bezieht sich auf die beiden Rückmeldeschleifen, die die festgestellten Auswirkungen des Handelns mit den Strategien (1) und Wertvorstellungen (2) verbinden. Erfolgreiches Doppel-Schleifen-Lernen manifestiert sich im Verhalten (1), in den Handlungstheorien (2) und inneren Bildern (3) der Akteure. Es müssen alle drei Bedingungen erfüllt sein, damit ARGYRIS & SCHÖN (2006) von einem geglückten Lernprozess sprechen. Sind lediglich ein oder zwei der Kriterien vorhanden, bezeichnen die Autoren den Vorgang als „Beinaheerfolg“ (S. 33), der keinesfalls „zum Guten“ (ebd.) der Organisation sein muss, da beispielsweise die Ziele der Handlung

---

<sup>84</sup> Die Veränderung zentraler Normen führt zur Anpassung vieler anderer periphererer Werte und Normen. Umgekehrt wirken sich Umgestaltungen peripherer Normen ausschliesslich peripher aus (ARGYRIS & SCHÖN 2006).

verwerflich sein können. Beim **Deutero-Lernen**<sup>85</sup> untersuchen die Mitglieder einer Organisation ihr Lernsystem und somit ebenfalls die Lernhindernisse und -erleichterungen. Sie prüfen also die handlungsleitenden Theorien ihres Lernens und können dieses infolgedessen verändern. Indem das Lernen selbst den Lerngegenstand darstellt, verbessert sich die Lernfähigkeit (ARGYRIS & SCHÖN 2006; SCHREYÖGG 2006).

Bei den Lernprozessen nehmen die Akteure der Organisation die Rolle von Forschern ein, die in ihrer Arbeit „Irrtümer in der Leistung der Organisation entdecken und korrigieren sollen“ (ARGYRIS & SCHÖN 2006, S. 45). Dabei misslingt den meisten Organisationen das Doppel-Schleifen-Lernen, da sie sich in einem beschränkten „O-I-Lernsystem“<sup>86</sup> (S. 85ff.) befinden. Die vorhandenen handlungsleitenden Theorien der Individuen und der Organisation führen dabei zu Mechanismen, die tiefgreifende Lernprozesse systematisch verhindern. Die Autoren umschreiben als Idealzustand das „O-II-Lernsystem“ (S. 199ff.), das sich durch die Leitwerte der Untersuchung, Offenheit und Selbstreflexion auszeichnet und infolgedessen lernhinderliche handlungsleitende Theorien aufgespürt und korrigiert (ebd.).

Die Theorie des Organisationalen Lernens von ARGYRIS & SCHÖN (2006) hebt hervor, dass Organisationen eine gemeinsame Wissensbasis besitzen, die sich aus unterschiedlichen Theoriearten zusammensetzt. Demzufolge liegt diesem Ansatz ein institutionelles Organisationsverständnis zugrunde. Die Autoren verstehen Lernen als die Veränderung der organisationalen Wissensstrukturen, was einer kognitiven Sichtweise entspricht. Neu am Ansatz ist, dass ARGYRIS & SCHÖN (2006) dieses Verständnis auf Organisationen übertragen. Die unterschiedlichen Lerntiefen sind nach Ansicht der Autorin dieser Arbeit mit den Termini der Assimilation (Ein-Schleifen-Lernen) und der Akkommodation (Doppel-Schleifen-Lernen) gleichzusetzen. Dennoch vermag dieser Ansatz die Vermittlung von Individuum und Organisation bloss unzureichend zu erklären (WIEGAND 1996). Übereinstimmend mit WIEGAND (1996) erkennt die Autorin bei den Interventionsstrategien deutliche Parallelen zum Konzept der OE. Die Autorin bezweifelt, dass Organisationen ohne fremde Hilfe in der Lage sind, sich vom Modell O-I hin zu O-II zu entwickeln, da die handlungsleitenden Theorien das Doppel-Schleifen-Lernen verhindern. Dementsprechend sind Veränderungen vom „unproduktiven“ zum „produktiven Lernen“ ausschliesslich über Doppel-Schleifen-Lernen möglich. Der Ansatz lässt offen, inwiefern handlungsleitende und vertretene Theorien sowie Annahmen mit Werten und Normen zusammenhängen (GEISSLER 1995). Zudem lassen ARGYRIS & SCHÖN (2006) Machtkonstellationen, mikropolitische Kalküle und gesellschaftliche Probleme aus (HARTMANN 2003). Ferner bleiben sie sehr abstrakt bei der Beschreibung der Voraussetzungen für nachhaltige Lernprozesse. Die Theorie der Organisationskultur von SCHEIN (2010) wird hier konkreter.

---

<sup>85</sup> Diese dritte Lernebene fügten die Autoren erst später an. Das Deutero-Lernen entstand in Anlehnung an BATESON (1972) „Zweitlernen“ (SCHREYÖGG 2006, S. 440).

<sup>86</sup> Das O-I Lernsystem umfasst eine primäre und eine sekundäre Hindernisschleife, die sich wechselseitig beeinflussen. Die primäre umfasst die lernhinderlichen handlungsleitenden Theorien auf der individuellen Ebene, die sekundäre diejenigen auf der Organisationsebene (ARGYRIS & SCHÖN 2006).



#### 2.1.4.2 Entwicklung der Organisationskultur gemäss SCHEIN (2010)

Die von SCHEIN (2010) beschriebene Organisationskultur entspricht den von ARGYRIS & SCHÖN (2006) definierten Aktionstheorien. Demzufolge versteht der Autor die Entwicklung der so verstandenen Organisationskultur als Veränderung der Aktionstheorien, die ARGYRIS & SCHÖN (2006) als Organisationslernen<sup>87</sup> umschreiben.

Gemäss SCHEIN (2010) unterscheiden sich Gruppen<sup>88</sup> anhand je eigener Kulturen von anderen. Diese Organisationskultur enthält den gesammelten Wissensvorrat einer Gruppe, verleiht ihr eine gemeinsame Identität, Stabilität und Zusammenhalt. Sie schenkt den Dingen Bedeutung<sup>89</sup>, indem sie die Art der Wahrnehmung sowie die gedankliche und emotionale Verarbeitung bestimmt, was den Alltag der Mitglieder bedeutungsvoll und berechenbar macht. Diese Wissens Elemente beziehen ihre Stärke daraus, dass sie allmählich unbewusst werden. Die Akteure setzen sie infolgedessen stillschweigend als selbstverständlich voraus und überdenken sie kaum. Diese gemeinsamen Wissens Elemente haben sich aufgrund der Bewältigung von Problemen entwickelt und werden an neue Mitglieder weitergegeben. SCHEIN (2010) betont, dass nicht jede Gruppe über eine derartige Kultur verfügen muss, da kulturelle Elemente einander zuwiderlaufen können, was zu Konflikten und Desorientierung führen kann<sup>90</sup>.

SCHEIN (2010) unterscheidet drei Ebenen der Kultur, die sich auf den Grad der Sichtbarkeit beziehen (S. 30ff.):

- Artefakte
- bekundete Werte und
- Grundprämissen.

Die Ebene der **Artefakte** beinhaltet sinnlich fassbare Strukturen und Prozesse, die zwar leicht zu beobachten, allerdings schwer zu deuten sind. Die korrekte Entschlüsselung setzt die Kenntnis der Grundprämissen voraus. Die **bekundeten Werte** bestehen aus Strategien, Zielen, Philosophien, Slogans und ausgewiesenen Rechtfertigungen, die zu einem angemessenen Grad mit den Grundprämissen übereinstimmen müssen. Teilweise widersprechen sich die bekundeten Werte und stehen im Gegensatz zum beobachteten Verhalten. Dies begründet sich dadurch, dass einige bekundete Werte ausschliesslich rationale Erklärungen und angestrebte Ziele darstellen, jedoch nicht in den Grundprämissen verankert sind. Die **Grundprämissen** umfassen unbewusste, selbstverständliche Anschauungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle in Bezug auf Strategie, Ziele, Sprache, Gruppengrenze, Macht, Beziehungen, Belohnung, Sanktionen, u.v.m. Eine Prämisse

---

<sup>87</sup> SCHEIN (2010) beurteilt jede Veränderung der Organisationsstruktur als Doppel-Schleifen-Lernen. Die Autorin dieser Arbeit stimmt mit GEISSLER (1995) überein, dass dies nicht immer der Fall ist, da SCHEIN (2010) nicht beschreibt, wie und welche Elemente der Kultur verändert werden. Es ist zu vermuten, dass für manche Änderungen eine reine Strategieveränderung (Ein-Schleifen-Lernen) ausreicht.

<sup>88</sup> SCHEIN (2010) spricht in seinem Buch „Organisationskultur“ durchgängig von Gruppen oder Unternehmen und nicht von Organisationen. Es ist jedoch zu vermuten, dass er Gruppen und Unternehmen als Organisationen sieht, da sein Buch den Titel „Organisationskultur“ trägt.

<sup>89</sup> Der Autor verweist auf soziologische Befunde, die belegt haben, dass etwas, woran die Mitglieder einer Gruppe glauben und was sie als wirklich definieren, für diese Gruppe zur Wirklichkeit wird.

<sup>90</sup> Als mögliche Gründe nennt der Autor mangelnde Stabilität der Mitglieder, ungenügende gemeinsame Erfahrungen sowie die Existenz zu vieler Untergruppen mit unterschiedlichen Erfahrungen.

alleine ergibt oft keinen Sinn, doch das Zusammenwirken von mehreren vermag das Verhalten und den Erfolg des Unternehmens zu erklären. SCHEIN (2010) bezeichnet Prämissen treffend als „stille Filter“ (S. 316) die sich auf die Wahrnehmung und die Denkweise auswirken.

Eine Kultur ist so lange „richtig“ (ebd. S. 174), wie die Organisation damit Erfolg hat. Bleibt dieser aus, bedeutet dies, dass Elemente dysfunktional geworden sind und einer Veränderung bedürfen. Da Menschen chaotische und unberechenbare Situationen meiden, führen Veränderungsversuche der Organisationskultur zu Ängsten, Widerstand und Verteidigung<sup>91</sup> anstelle der nötigen Hinterfragung. Dementsprechend verfügen Organisationskulturen über eine erhebliche Stabilität. Gelingt es dennoch, kulturelle Elemente zu verändern, anzupassen oder zu entwickeln, spricht SCHEIN (2010) von Organisationalem Lernen. Diese Wandlungsprozesse sichern das Überleben der Organisation und werden vornehmlich von Führungspersonen ausgelöst. Der Autor strukturiert den Lernprozess in Anlehnung an LEWIN (1943) in die drei Prozessschritte:

- Auftauen,
- Umstrukturierung und
- Einfrieren.

Um Lernprozesse auszulösen und damit Teile der Kernstruktur zu verändern, muss das System **auftauen**. Diese nötige Wandlungsbereitschaft entsteht, wenn drei Bedingungen zumindest teilweise GLEICHZEITIG vorhanden sind. Beunruhigende Informationen<sup>92</sup> müssen das Gleichgewicht infrage stellen und Unruhe auslösen (1). Diese Daten sollen in Verbindung zu wichtigen Zielen und Idealen der Organisation stehen, wodurch sie Angst- und Schuldgefühle auslösen (2). Zudem muss genügend psychologische Sicherheit vorhanden sein, um die Identität und Integrität der Akteure zu bewahren, damit die Daten anerkannt werden und die Akteure andere Lösungsmöglichkeiten erkennen (3). Oft sind die Probleme allen Mitgliedern bekannt (1+2), sie werden jedoch von der Organisation unterdrückt oder geleugnet aus Mangel an psychologischer Sicherheit und zur Vermeidung von Angst- und Schuldgefühlen. SCHEIN (2010) beschreibt, dass eine neue Führungspersönlichkeit mit einer Vision oder Problemlösung<sup>93</sup> die nötige Sicherheit geben und die Kultur in eine neue, nur teilweise berechenbare Richtung lenken kann (ebd.). Die Leitung<sup>94</sup> führt den Prozess der **Umstrukturierung**, bei dem einige Konzepte des Prämissensystems verändert oder neu definiert werden. Hierfür ist ein vertieftes Verständnis der Kultur und ihrer Prozesse<sup>95</sup> unumgänglich. Die Führung regt zu neuen Vorgehensweisen an, die nach mehrmaliger Bewährung den Status der Selbstverständlichkeit erlangen. In dieser Phase ist es wichtig, alte Über-

---

<sup>91</sup> Organisationsmitglieder halten sogar an kulturellen Elementen fest, wenn sich diese im Hinblick auf die Funktionalität als zwecklos erweisen (SCHEIN 2010).

<sup>92</sup> Dies können Informationen sein, die darauf verweisen, dass Ziele nicht erreicht werden oder Prozesse zu unerwarteten Ergebnissen führen.

<sup>93</sup> Eine Vision oder Problemlösung alleine führt ohne vorausgehende Verunsicherung ebenfalls nicht zu Veränderungen. „Neue Visionen besitzen also die grösste Bedeutung, wenn die Menschen bereit sind, darauf einzugehen“ (SCHEIN 2010, S. 233). Dies ist ausschliesslich der Fall, wenn zuvor viele beunruhigende Informationen zu Verunsicherung geführt haben (ebd.).

<sup>94</sup> SCHEIN (2010) sieht die Verantwortung für die Schaffung, Steuerung und Neugestaltung der Organisationskultur bei der Führung. Er bezeichnet die Führung und die Kultur des Unternehmens als „zwei Seiten ein und derselben Medaille“ (S. 17).

<sup>95</sup> Um dies zu erreichen, helfen Organisationsanalysen, die die drei Ebenen der Kultur betrachten (ausführlich dazu: SCHEIN 2010, S. 139) um anschliessend herauszuarbeiten, welche Prämissen förderlich und hinderlich für die Entwicklung sind. Infolgedessen gelingt es, Muster und ihre Wirkungen aufzudecken sowie neue Werte einzuführen.

zeugungen, Einstellungen und Werte zu verlernen, um den Neuerungen Platz zu machen. Dieser Prozess ist unangenehm und ruft Ängste hervor, die zu Widerstand führen, den die Führung bewältigen muss<sup>96</sup>. Je stärker ein kulturelles Element verankert ist, desto schwieriger und zeitintensiver gestaltet sich die Veränderung. Lernprozesse manifestieren sich in der Veränderung sowohl des Verhaltens als auch der Kognition des Individuums und der Organisation. Wandel, der sich ausschliesslich auf das Verhalten beschränkt, kann bloss unter Zwang aufrechterhalten werden. Indem sich Neuerungen fortwährend bestätigen, **frieren** die neuen Prämissen **ein**, und das System stabilisiert sich wieder.

SCHEIN (2010) betont, dass sich unter Beibehaltung der grundlegenden Prämissen beträchtliche Teile der Organisation verändern können. Er sieht keine Kausalität zwischen der Tiefe der Veränderung und dem daraus resultierenden Erfolg. Dies bedeutet, dass selbst eine eher oberflächliche Veränderung der Kultur schwerwiegende Probleme lösen kann. Die Möglichkeiten der Umgestaltung der Kultur sind jedoch beschränkt, da die kulturellen Strukturen lediglich einen bestimmten Denk- und Wahrnehmungshorizont gestatten und infolgedessen die Auswahl an Wandlungsstrategien einschränken. Strategien, die den bestehenden Grundannahmen des Unternehmens widersprechen, lassen sich dementsprechend kaum umsetzen. Dies hat zur Folge, dass organisationale Lernprozesse nur bedingt steuerbar sind und häufig zu überraschenden und ungeplanten Wirkungen führen. Für einen grösstmöglichen Veränderungserfolg empfiehlt SCHEIN (2010), förderliche Prämissen zu stärken, anstatt hemmende einzudämmen. Charismatische Eigenschaften der Führung sowie deren Aufmerksamkeit und das Vorleben von gewünschten Elementen unterstützen den Prozess zusätzlich. Ziel ist es, eine „Kultur der Innovation“ (ebd. S. 12) zu entwickeln, in der Lernen und steter Wandel stabile Elemente darstellen.

Der Kulturansatz von SCHEIN (2010) hebt die Bedeutung der gemeinsamen Grundprämissen hervor und folgt entsprechend einem institutionellen Organisationsverständnis. Indem der Autor den Prozess der Veränderung der gemeinsam geteilten kulturellen Elemente als Lernen umschreibt, weist der Ansatz kognitive Elemente auf. Die erforderlichen Voraussetzungen (auftauen) sind dabei präzise umschrieben. Der Lernprozess selbst ist nach Ansicht der Autorin zu einfach dargestellt und enthält behavioristische Elemente. Es ist kaum anzunehmen, dass Organisationsmitglieder neue Vorgehensweisen, die nicht zu den kulturellen Prämissen passen, einfach aufnehmen, sobald dies die Führung vorschlägt. SCHEIN (2010) betont zwar, dass es zu Widerstand kommen kann, doch erwähnt er nicht, wie damit umzugehen ist. Der Autor lässt offen, wie stark die Leitung die Kultur bewusst beeinflussen kann. Es ist fraglich, ob organisationale Lernprozesse zwangsläufig von der Führung kommen müssen. Der Ansatz von SCHEIN (2010) legt seinen Schwerpunkt auf die Planung in Form von Organisationsdiagnosen. Der daran anschliessende Entwicklungsprozess wird als Selbstläufer gesehen, sofern die Kultur richtig diagnostiziert ist und sich die neuen Ansätze als wirksam erweisen. Es ist jedoch zu vermuten, dass eine Organisation

---

<sup>96</sup> Wie dies genau zu erfolgen hat, lässt SCHEIN (2010) offen.

lediglich mithilfe einer Beratungsperson in der Lage ist, eine fundierte Organisationsdiagnose durchzuführen. Daher vermag dieser Ansatz viele der OE vorgeworfenen Schwachpunkte (Abschnitt 2.1.3.2) nicht zu überwinden, enthält dennoch ein paar interessante Ansätze, die das nachstehende Resümee aufnimmt<sup>97</sup>.

### 2.1.4.3 Vergleich der beiden Ansätze und Resümee

Um die beiden Theorien vergleichen und Schlussfolgerungen für diese Arbeit ziehen zu können, beginnt der Abschnitt mit der Gegenüberstellung der Verständnisse von Organisation und organisationalen Lernprozessen. Daraus folgen für diese Arbeit geltende Definitionen sowie förderliche und hinderliche Bedingungen.

**Organisationsverständnis:** Beim Vergleich der Ansätze fällt auf, dass beide den Kern von Organisationen darin sehen, dass sie eine je eigene, gemeinsam geteilte Wissensbasis aufweisen, die die Wahrnehmung, die kognitive und affektive Verarbeitung sowie das daraus resultierende Verhalten der Akteure massgeblich beeinflusst. Diese gemeinsame Struktur verleiht der Organisation Identität, Stabilität und Zusammenhalt. Sie macht ihre Mitglieder handlungsfähig, da sie den Elementen Bedeutung schenkt und sie miteinander in Beziehung setzt, wodurch sie berechenbar werden. ARGYRIS & SCHÖN (2006) nennen diese Wissensstrukturen Aktionstheorien, SCHEIN (2010) umschreibt sie als Organisationskultur. Dieser gemeinsame Bezugsrahmen ist unabhängig von den einzelnen Individuen und grösstenteils unbewusst gewachsen, wodurch die Organisationsmitglieder die Inhalte als selbstverständlich betrachten und die Inhalte nur schwer veränderbar sind. Diese gemeinsame Wissensbasis setzt sich bei beiden Ansätzen aus unterschiedlich tief verankerten Elementen zusammen. Dabei entsprechen die „vertretenen Theorien“ von ARGYRIS & SCHÖN (2006) den „bekundeten Werten“ von SCHEIN (2010) und die „handlungsleitenden Theorien“ den „Grundprämissen“. SCHEIN (2010) umschreibt die beiden Ebenen konkreter und verweist stärker auf die Wechselwirkung zwischen den Grundprämissen. Er betont im Gegensatz zu ARGYRIS & SCHÖN (2006), dass nicht jede Gruppe über eine derartige Wissensstruktur verfügt. SCHEIN (2010) umschreibt zusätzlich eine dritte Ebene der Artefakte, die die Manifestation der Prämissen umfasst. Er nutzt diese vor allem als Einstieg in die Organisationsdiagnose.

Diese ähnlichen Organisationsverständnisse sind klar institutionell geprägt und dem interpretativen Ansatz<sup>98</sup> der Organisationstheorien zuzurechnen. Die vorliegende Arbeit folgt diesem Verständnis und sieht den Kern von Organisationen in der gemeinsam gedeuteten Organisationswirklichkeit, die sich in geteilten kognitiven Wissensstrukturen manifestiert. Eine derartige Perspektive erklärt gemäss WIEGAND sowohl Veränderungen sowie Widerstände (1996, S. 138).

---

<sup>97</sup> Eine vertiefende Reflexion und Kritik organisationaler Lerntheorien folgt im Abschnitt 5.2.

<sup>98</sup> BEA & GÖBEL (2010) merken an, dass der interpretative Ansatz keine reine Organisationstheorie ist, sondern vielmehr eine wissenschaftstheoretische Grundsatzposition darstellt.

**Organisationale Lernprozess:** Beide Theorien weisen ein kognitivistisches Lernverständnis auf, das davon ausgeht, dass kognitive Strukturen das Verhalten und die Wahrnehmung ihrer Mitglieder leiten. Lernprozesse bauen und/oder verändern diese kognitiven Strukturen. Beide Ansätze sehen den Auslöser von Lernprozessen in Krisen, die sich darin manifestieren, dass bestehende Handlungsmuster nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen. SCHEIN (2010) ergänzt diese Bedingung um zwei weitere, die gleichzeitig vorhanden sein müssen, damit die Akteure einer Organisation die bestehenden Theorien hinterfragen und verändern. Die Absicht des Lernprozesses besteht darin, dass Handlungen wieder zielführend sind. Bewähren sich neue Strukturen mehrmals, übernehmen die Akteure sie und ersetzen infolgedessen die bestehenden. ARGYRIS & SCHÖN (2006) unterscheiden verschiedene Lerntiefen, die mit unterschiedlich starken Veränderungen der kognitiven Strukturen einhergehen. Sie empfinden das Ein-Schleifen-Lernen als wenig zielführend und als „begrenzt“ (S. 35). SCHEIN (2010) hingegen betont, dass selbst oberflächliche Veränderungen zu nachhaltigen Lösungen führen können, dementsprechend unterscheidet er keine Lernqualitäten. Er unterstreicht die Bedeutung des Verlernens<sup>99</sup>, das er jedoch nicht genauer ausführt. Lernprozesse manifestieren sich in beiden Modellen in Veränderungen der Kognition und des Verhaltens. Führungspersonen sollen diese Veränderungen leiten. Die vorliegende Arbeit folgt diesem kognitiven Lernverständnis und versteht organisationale Lernprozesse als Veränderung oder Schaffung von gemeinsam geteilten mentalen Strukturen. Gemäss ARGYRIS & SCHÖN (2006) wird zwischen unterschiedlichen Lerntiefen unterschieden.

**Merkmale, die organisationale Lernprozesse fördern bzw. hindern:** Beide Ansätze betonen, dass kognitive Strukturen zu Mechanismen führen können, die Lernprozesse systematisch verhindern. SCHEIN (2010) weist darauf hin, dass es einfacher ist, bestehende fördernde Prämissen zu stärken, als hemmende einzudämmen. Damit dies möglich ist und die Akteure dysfunktionale Mechanismen aufdecken, streichen beide Ansätze die Bedeutung der Kenntnis der organisationalen kognitiven Strukturen hervor. Als besonders erstrebenswert betrachten ARGYRIS & SCHÖN (2006) hierfür die Leitwerte der Untersuchung, Offenheit und Selbstreflexion.

Beide Ansätze bekräftigen die Bedeutung der Führung, die Lernprozesse initiieren und steuern muss. Hierfür braucht die Führung ein vertieftes Verständnis der organisationalen Strukturen. Zudem betont SCHEIN (2010) die Bedeutung der regelmässigen Aufmerksamkeit, der Belohnung und des Vorlebens gewünschter Veränderungen. Für die Verbreitung und den Abgleich der kognitiven Strukturen stellen fortlaufende und offene Kommunikation und Information die Grundlagen dar. Basis hierfür sind geeignete Strukturen und Vertrauen (SCHEIN 2010). Beide Ansätze sehen Krisen als günstige Ausgangsbedingung, um organisationale Lernprozesse zu starten.

---

<sup>99</sup> Das Element der Verlernens („unlearning“) stellt eine interessante Ergänzung dar, die von einer Reihe von Autoren beschrieben wird (beispielsweise HEDBERG 1981). Bei diesem Vorgang legen die Akteure der Organisation die überholten Umweltinterpretationen ab, was infolgedessen die Voraussetzung für Neuinterpretationen bildet (KLIMECKI & THOMAE 1997).

Nachdem in diesem Unterkapitel die Begriffe und der Prozess des Organisationalen Lernens im Zentrum standen, wird im nächsten Abschnitt die Übertragung dieser Ansätze auf die Schule sowie die Merkmale Lernender Schulen dargelegt.

## **2.2 Schulen als Lernende Organisationen**

Der in der Einleitung skizzierte Paradigmenwechsel von einer zentralistischen Systemsteuerung hin zur Einzelschule als „Handlungseinheit“ (FEND 1986, S. 275) hat zur Folge, dass sich Schulen fortan selbst entwickeln und erneuern müssen. Das Ziel dieser Entwicklung ist gemäss ROLFF (1993) die "Lernende Schule" (S. 142), die sich mithilfe organisationaler Lernprozesse selbst steuert und eigene Lösungen für anstehende Herausforderungen findet (ROSENMUND 2011). Diese Problemlösefähigkeit soll gemäss ROLFF (1993) zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität und letztlich der Kompetenzen der Lernenden führen (LOHMANN 2006). Dementsprechend wird Schulentwicklung zur Daueraufgabe (ROLFF et al. 2011).

In einem ersten Schritt wird die Übertragung der Konzepte des Organisationalen Lernens auf die Schule dargelegt und das für den deutschsprachigen Diskurs prägende Konzept von DALIN et al. (1996) vorgestellt. Gemäss deren Ansatz durchlaufen Schulen unterschiedliche Stadien auf dem Weg zur Lernenden Schule. Um einschätzen zu können, inwiefern die untersuchten Schulen mit Defiziten in den Prozessdimensionen lernfähig sind und in welchem Entwicklungsstadium sie sich befinden, folgt in den beiden nachstehenden Abschnitten die vertiefte Beschreibung des Ausgangsstadiums der „fragmentierten Schule“ (DALIN et al. 1996, S. 30) und des Zielzustands der Lernenden Schule (ebd.).

### **2.2.1 Übertragung der Organisationalen Lernkonzepte auf die Schule**

Richard Schmuck und Philipp Runkel begannen Mitte der 1960er Jahre in Amerika Konzepte der OE für das Schulgebiet zu erproben. Im deutschsprachigen Bereich wurde die schulische OE erst Mitte der 1970er Jahre ein Thema (ROLFF et al. 2011) und war zu Beginn stark von der Rezeption und Auseinandersetzung mit der angloamerikanischen Literatur geprägt. Die Beschreibung der Schule als Organisation stand dabei im Zentrum (BORMAN 2002). In den 1980er Jahren übertrugen Per Dalin und Hans-Günter Rolff (ROLFF et al. 2011) das Phasenmodell der OE auf den Schulbereich (DALIN et al. 1996). Dementsprechend betrachtet BORMAN (2002) sie als Wegbereiter des deutschsprachigen Schulentwicklungsdiskurses. In den 1990er Jahren wurden die Theorien der Schulentwicklung um Konzepte des Organisationalen Lernens ergänzt<sup>100</sup>. Das Verständnis von organisationalem Wandel erfuhr infolgedessen eine Erweiterung, obwohl diese neuen Ansätze nicht näher auf die Konzepte des Organisationalen Lernens eingehen (ebd.; FELDHOF 2011). Die Lernende Schule tauchte als neues „Entwicklungsziel und Hoffnungskonzept“ (KRAINZ-DÜRR

---

<sup>100</sup> Die Übertragung von Modellen aus der Wirtschaft auf die Schule ist nicht immer einfach und sinnvoll, da Schulen spezielle Organisationen darstellen und bloss bedingt mit anderen vergleichbar sind (mehr dazu: KRAINZ-DÜRR 1999b, S. 9f.; SCHRATZ & STEINER-LÖFFLER 1999, S. 22).

1999b, S. 9) auf. Diese neuen Ansätze betrachten die Lernfähigkeit und Lernwilligkeit von Schulen als Schlüsselement für die Schulqualität (SCHRATZ & STEINER-LÖFFLER 1999). Als Folge kommt kaum eine Publikation über Schulentwicklung ohne diese Grundvorstellung aus.

Der nächste Abschnitt stellt das Konzept des institutionellen Schulentwicklungs-Prozesses<sup>101</sup> (ISP) von DALIN & ROLFF (1990) bzw. DALIN et al. (1996) vor, da dieses den deutschsprachigen Diskurs massgeblich beeinflusst hat (FELDHOFF 2011) und dem Organisations- und Lernverständnis (vgl. Abschnitt 2.1.4.3) dieser Arbeit entspricht. DALIN et al. (1996) beschreiben den Entwicklungsprozess und einzelne Entwicklungsstadien, auf die in den nächsten beiden Abschnitten näher eingegangen wird.

### 2.2.1.1 *Der institutionelle Schulentwicklungsprozess*

Das Modell des institutionellen Schulentwicklungsprozesses basiert auf den Vorarbeiten von ROLFF (1986) und DALIN (1986) zur OE in Schulen und ist um den Rahmen des Organisationalen Lernens erweitert (FELDHOFF 2011). Es geht von einem interpretativen institutionellen Organisationsverständnis aus und sieht Lernprozesse als Veränderung und Umstrukturierung „alter Denkmuster, Beziehungsnetze und Bewältigungsroutinen“ (ROLFF et al. 2011, S. 12). Für nachhaltige Veränderungen müssen sich gemäss DALIN (1999) Teile der Kultur verändern. Die Einzelschule wird dabei als „Ort“ und „Motor“ (DALIN et al. 1996, S. 40) der Veränderung betrachtet. Das Ziel dieses Prozesses ist die Lernende Schule (DALIN et al. 1996, S. 30), der Weg dahin liegt in der Schulentwicklung, die sich aus den drei einander gegenseitig bedingenden Elementen der Organisationsentwicklung<sup>102</sup> (OE), Personalentwicklung<sup>103</sup> (PE) und Unterrichtsentwicklung<sup>104</sup> (UE) zusammensetzt<sup>105</sup> (ROLFF et al. 2011, S. 14). ROLFF (2007) umschreibt diesen Zusammenhang mit der griffigen Formel „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE“ (S. 15). Das Neue und Besondere in diesem Zusammenhang stellt die Organisationsentwicklung dar, durch die sich die Personal- und Unterrichtsentwicklung auf die gesamte Schule bezieht und organisational ist (ebd.). DALIN et al. (1996) stellen den Schulentwicklungsprozess idealtypisch in ihrem Modell in Form eines mehrteiligen<sup>106</sup> Prozesses dar. Dieser enthält dieselben Schritte wie der OE-Kreislauf. Da DALIN et al. (1996) ihn als langfristig umschreiben, deutet dies FELDHOFF (2011) als erweitertes OE-Verständnis. DALIN et al. (1996) unterteilen den Prozess in normative Schritte und Ziele, die sich nicht auf den Inhalt der Veränderung beziehen. Die Autoren

---

<sup>101</sup> Bis 1995 sprechen DALIN und ROLFF vom institutionellen Schulentwicklungsprogramm. Später umschreiben sie das Ganze als Prozess, um das Nicht-Lineare, Prozessuale sowie die Lernoffenheit zu betonen (ROLFF et al. 2011).

<sup>102</sup> Unter Organisationsentwicklung versteht ROLFF (2007) Schulprogramme, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Evaluation, Kooperation, Steuergruppe (S. 30).

<sup>103</sup> Unter Personalentwicklung versteht ROLFF (2007) Lehrer-Feedbacks, Supervision und Coaching, Kommunikationstraining, Schulleitungsberatung, Hospitationen, Jahrgangsgespräche/ Zielvereinbarungen sowie Führungs-Feedbacks (S. 30).

<sup>104</sup> Unter Unterrichtsentwicklung versteht ROLFF (2007) das Fachlernen, Schülerorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, Selbstlernfähigkeit, Öffnung, erweiterte Unterrichtsformen sowie die Lernkultur (S. 30).

<sup>105</sup> FULLAN, BENNETT & ROLHEISER-BENNETT (1990) stellen ein ähnliches Modell auf, indem sie die Schulentwicklung in Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und „Teacher as learners“ unterteilen.

<sup>106</sup> Je nach Band variiert dieser zwischen neun (DALIN et al. 1996) und zehn (ROLFF et al. 2011) Schritten.

betonen, dass die Abfolge eine Linearität suggeriert, die sich in der Praxis nicht findet, die jedoch der Orientierung dienen soll.

DALIN et al. (1996) betrachten Probleme, Konflikte, Bedürfnisse oder Initiativen als **Einstieg** in den Prozess. Um die Entwicklungen von Anfang im Kollegium zu verankern, empfehlen die Autoren eine **Steuergruppe**, bestehend aus allen „Strömungen“ (ebd. S. 59) und der Schulleitung, zu bilden. Diese soll den Prozess vorbereiten, gestalten und steuern<sup>107</sup>. ROLFF (2007) umschreibt sie in Anlehnung an SENGE (1999) als die „Infrastruktur des Organisationalen Lernens“ (S. 17) oder als „organisationales Gedächtnis“ (ebd.). Zusätzlich legen die Autoren der Schule nahe, den Prozess mithilfe von **externen Schulentwicklungsberatern** durchzuführen.

Um die aktuelle Situation der Schule zu erfassen, **sammeln die Akteure Daten**<sup>108</sup> oder werten bereits vorhandenes Material aus. Das Ziel der anschließenden **gemeinsamen Analyse und Diskussion** der Evidenzen besteht in der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Wirklichkeit (ROLFF et al. 2011). Neben der Klärung der Ausgangslage erfolgt mittels Entwicklung gemeinsamer Leitsätze oder Schulprogramme, in denen die Schule klärt, was für sie eine „gute“ Schule ist, die **Definition der gemeinsamen Ziele**. Damit diese Leitsätze zum Eigentum des Kollegiums werden, müssen die schulischen Akteure sie selbst erarbeiten (ebd.; DALIN & ROLFF 1990). Diese Ziel- und Normklärung lässt Vergleiche zur aktuellen Situation zu sowie die Ableitung von Massnahmen. Auf dieser Basis plant die Schule konkrete **Projekte oder Lösungsmassnahmen** (ROLFF et al. 2011). Bei der **Umsetzung** empfiehlt es sich, den ISP dort anzusetzen, wo die Missstände am grössten sind, und sich kurzfristige, sichere oder sichtbare Erfolge herbeiführen lassen. Eine Mehrheit der beteiligten Akteure muss diese Massnahmen wollen und tragen (oder zumindest ertragen) (DALIN & ROLFF 1990).

Im nächsten Schritt folgt die **Evaluation der Massnahmenumsetzung**, wodurch Differenzen zum gesetzten Ziel evident werden. Die Schule kann den Abweichungen mit Anpassungen der Ziele oder der Umsetzung begegnen. Pilotprojekte durchlaufen gewöhnlich mehrere Zyklen, an denen eine ständig wachsende Anzahl von Lehrpersonen teilnimmt. Ab einer gewissen **Generalisierung** entwickeln sich die neuen Elemente zu organisationalen Routinen und sozialen Normen. Damit dies geschieht, sind diffundierende Aktivitäten nötig, bei denen alle Akteure Zugang zu den Lernergebnissen haben (ebd.).

Für einen gelingenden ISP, so betonen DALIN et al. (1996), müssen die Akteure sich mit den Zielen und Neuerungen identifizieren, und diese sollen ein „wirkliches Bedürfnis“<sup>109</sup> (S. 38) darstellen. Um dies zu erreichen, empfehlen die Autoren, unterschiedliche Ziele und Vorschläge zu diskutieren und anschliessend den Konsens zu suchen. Zudem ist es förderlich, die betroffenen Ak-

---

<sup>107</sup> Damit ist gemeint, dass die Steuergruppe als schulweites Gremium kooperativ plant, Erfahrungen austauscht, die Einzelaktivitäten koordiniert, einzelne Arbeitsgruppen unterstützt, inhaltliche Diskussionen führt, Entscheide über Prozessfragen klärt, die Mitglieder der Schule informiert und das Projekt dokumentiert (DALIN et al. 1996). Zudem soll diese Gruppe die gemeinsame Diagnose durchführen und die Feedback-Konferenz vorbereiten, die Schulprogrammerstellung unterstützen, die Prioritäten festlegen, Projekte betreuen, einleiten und durchführen (ROLFF et al. 2011).

<sup>108</sup> DALIN et al. (1996) schlagen den Guide to Institutional Learning sowie weitere Erhebungsinstrumente und Methoden vor.

<sup>109</sup> Bei Neuerungen bleibt meist unklar, ob diese wirklich einem Bedürfnis aller Akteure entsprechen oder nicht eher denen der Führung.



teure in möglichst alle Phasen einzubeziehen (DALIN 1999). Der Entwicklungsprozess kann zusätzlich unterstützt werden mit einer koordinierenden und unterstützenden Leitung, die das Ziel verfolgt, „die Schule zu einer Lernenden Schule zu machen“ (ebd. S. 383). Als hinderlich beschreiben die Autoren unerfreuliche „Versuchsgeschichten“ (ebd. S. 418), erzwungene Veränderungen und isolierte Elemente (ebd.).

Ein Vergleich der Schritte des ISP mit den im Abschnitt 1.1.2.2 dargelegten Schritten belegt deutliche Parallelen. Daraus lässt sich schliessen, dass beide Modelle sich am OE-Kreislauf (vgl. Abschnitt 2.1.3.2) orientieren. Zudem stützt der Ansatz des ISP die im Abschnitt 1.1.2.3 aufgestellte These des Forschungsdesigns, dass sich erfolgreiche Entwicklungsprozesse in erhöhter Lernkapazität manifestieren. Das Lern- und Organisationsverständnis des ISP entspricht der im Abschnitt 2.1.4.3 dargelegten Definition. Der nächste Abschnitt fokussiert die schulischen Entwicklungsphasen.

### 2.2.1.2 *Schulische Entwicklungsphasen*

Der Entwicklungsprozess hat zum Ziel, die je eigene subjektive Interpretation der Wirklichkeit der Akteure mit objektiven Daten zu konfrontieren und zu einem besseren Organisationsverständnis zu führen. Die daraus resultierende Reflexion soll organisationale Veränderungs- und Lernprozesse auslösen, die die Schulkultur verändern (DALIN & ROLFF 1990). Indem Schulen den ISP mehrfach durchlaufen, entwickeln sie sich schrittweise von der „fragmentierten Normalschule“, zur „Projektschule“ und schlussendlich zur „Problemlöse- bzw. Lernenden Schule“ (DALIN & ROLFF 1990, S. 30).

Die drei Schultypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Veränderungskapazität und enthalten Aussagen zu fünf Dimensionen der Schule: dies sind die Strukturen, Werte, Relationen, Umgebung sowie Strategien (DALIN 1986, S. 73). Die **Strukturen** beinhalten Aufbauorganisation, Entscheidungs-, Aufgaben- und Kommunikationsstrukturen, die festlegen, wie die Schule aufgebaut ist, wer worüber entscheidet, wie die Arbeit aufgeteilt ist und wer miteinander zu tun hat. Diese Strukturen können sowohl informell als auch offiziell sein. Grundlegende **Werte**, Normen und Ziele der schulischen Akteure präsentieren sich inoffiziell sowie offiziell in Ideologien, Philosophien, Zeremonien und Symbolen. Die **Relationen** bezeichnen die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der und zwischen den verschiedenen Akteursgruppen. Diese beinhalten Aspekte von Macht, Einfluss, Motivation, Zufriedenheit, Vertrauen, Verpflichtung und Zusammenarbeit. Die **Umgebung** umfasst sowohl die unmittelbare Umwelt, bestehend aus Institutionen, Personen, Organisationen, als auch die Gesellschaft, die mit der Schule in Zusammenhang steht. Die **Strategien** beinhalten die Art der Schulführung, die Schulentwicklung, die Entscheidungsfindung und das Führungshandeln.

DALIN (1986) betont, dass sich die einzelnen Dimensionen wechselseitig bedingen und in ihrer Bedeutung einander nicht übergeordnet sind. Daher können Veränderungen in jeder der fünf Dimensionen zu Umgestaltungen der anderen führen.

Als Ausgangsstadium beschreiben DALIN & ROLFF (1990) die „**fragmentierte Schule**<sup>110</sup>“ oder „**Normalschule**“ (S. 30), die aus einer Leitung plus einer Anzahl bloss lose miteinander gekoppelte Klassen besteht. Die Beziehungen innerhalb des Kollegiums mögen gut sein, umfassen jedoch keine Kooperation im engeren Arbeitsbereich. Diese Schulen verfügen weder über ein Zielkonzept, eine bewusste Organisationskultur noch über ein konsistentes System von Strategien. Die Beziehungen zur Umgebung sind eher zufällig (ebd.; ROLFF 1993).

Der Weg zur „**Projektschule**“ (ebd.) führt über vereinzelte Kooperationen zwischen den Lehrpersonen (ROLFF et al. 2011). In diesem Stadium findet im Rahmen von Projekten in kleinen Gruppen eine grössere Menge an Erneuerungsaktivitäten statt. Diese sind jedoch unverbunden, zeitlich begrenzt, überschaubar und fügen sich nicht zu einer Struktur zusammen; es fehlt ein koordinierendes Wertesystem. Infolgedessen verschenken diese Schulen Synergie-Effekte und Meta-Lernen. Die Beziehungen innerhalb der Projekte sind entwickelt, allerdings nicht zwischen den Projekten. Strategien und kooperative Beziehungen zur Umgebung entstehen sporadisch (ebd.; ROLFF 1993; ROLFF et al. 2011).

Als höchstes Stadium der Schulentwicklung umschreiben DALIN & ROLFF (1990) die „**Problemlöse- oder Lernende Schule**“ (S. 30). Diese Schulen organisieren, reflektieren, entwickeln und steuern sich selbst (ROLFF 2007). Hierfür weisen sie hohe Problemlösekompetenzen auf, wozu die Fähigkeit gehört, ständig den eigenen Entwicklungsstand zu überprüfen und mit dem definierten Soll-Zustand zu vergleichen. Lernende Schulen leiten aus diesen festgestellten Ist-Soll-Differenzen Verbesserungsmassnahmen ab, deren Wirksamkeit sie überprüfen, und nehmen, falls nötig, Korrekturen oder Erweiterungen vor. Infolgedessen sind Lernende Schulen in der Lage, laufend auf neue oder veränderte Gegebenheiten innerhalb der Schule oder des sozialen Umfelds angemessen reagieren zu können (DALIN & ROLFF 1990). Lernende Schulen verfügen über gemeinsam geteilte Normen, Werte, Ziele und Strukturen, die die Entwicklung untermauern. Die Führung verhält sich offen, ermöglicht Veränderungen und Innovationen. Das Kollegium ist kompetent im Umgang mit Entwicklungsprozessen, nutzt Strategien und Verfahren, um einen Veränderungsprozess zu initiieren, zu implementieren und zu steuern. Die Führung nimmt die Bedürfnisse aller Akteure wahr – was das Umfeld ebenfalls einschliesst. Die Schulkultur zeichnet sich durch Interaktivität, Kooperation, Kreativität und Entwicklung aus. Die Schule nutzt Schwächen, Probleme und Erfahrungen aus Projekten, um künftige Aufgaben besser zu bewältigen (DALIN et al. 1996; ROLFF 1993). Dies bedeutet, dass Problemlöseschulen gelernt haben, „wie man lernt“

---

<sup>110</sup> Die Bezeichnung „Fragmentierte Schule“ impliziert, dass die Schule vormals ein Ganzes gewesen ist, das zerbrochen ist und von dem nun lediglich Fragmente übrig sind. Diese Arbeit übernimmt den Terminus der „Fragmentierung“ von DALIN & ROLFF (1990), setzt ihn jedoch fortan in Anführungszeichen, um klarzustellen, dass damit Schulen gemeint sind, die aus unterschiedlichen, relativ isolierten bzw. autonomen Teilen bestehen, die jedoch nicht anfänglich verbunden waren. Es ist zu betonen, dass eine Verbindung sämtlicher Teile weder mach- noch wünschbar wäre.

(ebd. S. 44), und dass sich das Meta-Lernen<sup>111</sup> (ebd.). institutionalisiert hat. Infolgedessen wird Schulentwicklung selbst zum Lerngegenstand.

DALIN et al. (1996) betonen, dass sie keine einzige tatsächlich existierende Problemlöseschule kennen. Der Begriff sei als Entwicklungsideal zu verstehen und diene als Orientierung. ROLFF (1993) vergleicht die drei Schularten mit den drei Lernebenen von ARGYRIS & SCHÖN (2006).

Die Deskription von Schulen anhand der fünf Dimensionen von DALIN (1986) stellt eine wertneutrale Strukturierung der Schule dar, die für die Umschreibung von Schulen verwendet werden kann. DALIN et al. (1996) beziehen sich an unterschiedlichen Stellen auf ARGYRIS & SCHÖN (2006). Die Autorin der vorliegenden Studie bezweifelt, dass die drei Entwicklungsstadien der Schulen mit den Lernebenen gleichzusetzen sind. Sie vermutet, dass die Entwicklungsstadien die Voraussetzungen für Lernprozesse der unterschiedlichen Lernebenen darstellen. Das Vorhandensein dieser Prädispositionen bildet jedoch keine Garantie für organisationale Lernprozesse. Zudem beschreibt das Modell des ISP unzuverlässig, wie und wodurch sich die Schulen von der einen zur nächsten Phase entwickeln. Die Umschreibung der Entwicklungsstadien von DALIN & ROLFF (1990) hebt sowohl den Ausgangspunkt der „Normalschule“ (S. 30) als auch den Idealtypus der Lernenden Schule (ebd.) hervor. Um im empirischen Teil einschätzen zu können, inwiefern Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten als „Normalschulen“ (ebd.) einzuschätzen sind oder ob sie sich durch andere Merkmale auszeichnen, vertieft der nächste Abschnitt die „fragmentierte“ Schule (ebd.) und ergänzt sie um weitere theoretische Perspektiven.

### **2.2.2 Merkmale „fragmentierter“ Schulen**

Dieser Abschnitt verfolgt das Ziel, mithilfe zweier weiterer Ansätze das Wesen „fragmentierter“ Schulen besser zu verstehen, um deren Merkmale, Vor- und Nachteile nachvollziehen zu können. Die vorliegende Arbeit bedient sich als weitere Perspektive des situativen Ansatzes von MINTZBERG (1992) sowie des Modells der losen Kopplung von WEICK (2009). Das erstgenannte Modell fokussiert stärker die Umschreibung der Eigenschaften der „sozial kompliziertesten Organisation“ (ROLFF 1993, S. 21) Schule, der zweite eher das Zusammenspiel der einzelnen Teile. Der Abschnitt schliesst mit einer Synthese.

#### *2.2.2.1 Schulen als Profibürokratien*

MINTZBERG (1992) vereinigt in seinem situativen Ansatz „The structure of five“<sup>112</sup> organisations-theoretische und professionssoziologische Aspekte und vermag infolgedessen die Unvereinbarkeit von Bürokratie und Pädagogik überwinden (THILLMANN 2012). MINTZBERG (1992) geht davon aus, dass sich Organisationen aufgrund unterschiedlicher innerer und äusserer Umwelten, Aufga-

---

<sup>111</sup> Dabei verweisen die Autoren auf das Deutero-Lernen von ARGYRIS & SCHÖN (2006).

<sup>112</sup> Gemäss MINTZBERG (1992) bestehen Organisationen aus fünf Elementen, die in unterschiedlichem Ausmass in Organisationen vorkommen können. Dies sind der betrieblicher Kern, die strategische Spitze, die Mittellinie, die Technostruktur und der Hilfsstab.

benstellungen und Ausrichtungen in fünf unterschiedliche Konfigurationen<sup>113</sup> einteilen lassen (S. 254ff.). Der Autor beschreibt deren Erscheinungsbild, Vor- und Nachteile sowie die Anwendungsbereiche. Schulen zählt er zu den Profibürokratien<sup>114</sup>, die eine Reihe charakteristischer Eigenschaften aufweisen. Der folgende Abschnitt geht ausschliesslich auf die für diese Arbeit relevanten Eigenschaften ein und ergänzt jeweils in kursiver Schrift die Übertragung auf die Schule.

Profibürokratien führen komplexe Arbeiten aus, die direkt von den professionell ausgebildeten Mitarbeitenden in eigener Verantwortung durchgeführt und kontrolliert werden.

*Die einzelnen Lehrpersonen sind in hohem Mass selbst für die Erteilung von Unterricht verantwortlich. Die unterschiedlichen Schulklassen sind weitgehend voneinander unabhängige Einheiten (KRAINZ-DÜRR 1999b).*

Ihre Mitarbeitenden sind relativ unabhängig von ihren Kollegen, pflegen jedoch einen engen Kontakt zum Klienten.

*Unterricht stellt einen relativ isolierten Vorgang dar, der nicht zwingend auf andere oder mit anderen abgestimmt sein muss, daher konzentrieren sich die einzelnen Mitglieder vorwiegend auf ihren Unterricht und auf die Lernenden und weniger auf die Organisation (BORMAN 2002; KRAINZ-DÜRR 1999b). Lehrpersonen arbeiten meist alleine (DALIN 1999); gemeinsame Reflexionen, Ziele oder systematischer Austausch bilden Ausnahmen (ebd.; ROLFF et al. 2011). Es existieren wenig Anreize, voneinander zu lernen (DALIN 1999). Beziehungen mit Kolleginnen und Kollegen erfolgen auf freiwilliger Basis (KRAINZ-DÜRR 1999b), und die organisationalen Kommunikationsstrukturen sind gering ausgeprägt (BORMAN 2002).*

Die Arbeitsprozesse und Produkte von Profibürokratien sind zu komplex, als dass sie unmittelbar standardisierbar und messbar wären. Dies erschwert die Beschreibung der Ziele sowie eine standardisierte Planung. Dementsprechend kann die Arbeit lediglich bedingt von Führungskräften beaufsichtigt werden, was zu einer hohen Autonomie des einzelnen Mitarbeiters führt.

*Lehr- und Lernprozesse benötigen kaum technisches Equipment, lassen sich jedoch nur teilweise zweckrational organisieren und technologisieren. Die schulischen Ziele sind heterogen und äusserst widersprüchlich (vgl. DALIN 1999; KRAINZ-DÜRR 1999b; ROLFF 1993; ROLFF et al. 2011). Handlungen der Lehrpersonen unterliegen kaum Kontrollen (BORMAN 2002). Der Preis dieser erheblichen Autonomie (DALIN & ROLFF 1990) sind jedoch die der Lehrtätigkeit innewohnende Erfolgsunsicherheit und die permanente Ungewissheit, ob die Lehrperson erzieherisch korrekt gehandelt hat (ROLFF 1993).*

Die Mitarbeitenden von Profibürokratien hegen häufig eine Abneigung gegen Verwaltungsaufgaben und möchten in Ruhe ihrem Beruf nachgehen. Professionelle Administratoren mit erheblich

---

<sup>113</sup> Dies sind: Einfachstruktur, Maschinenbürokratie, Profibürokratie, Spartenstruktur und Adhokratie (MINTZBERG 1992).

<sup>114</sup> Beispiele für Profiorganisationen sind Schulen, Universitäten, Beratungsfirmen, Anwaltsbüros und Wirtschaftsprüfungsgesellschaften, sowie Krankenhäuser oder Sozialeinrichtungen (MINTZBERG 1992).

eingeschränkten Machtbefugnissen führen die demokratisch gestaltete Organisation (MINTZBERG 1992, S. 254ff.).

*Die Bildungsadministration übernimmt teilweise ausserhalb der Organisation Verwaltungsaufgaben. Die Schulen sind zwar hierarchisch aufgebaut, dennoch weisen sie demokratische administrative Strukturen auf. Zudem verfügen Lehrpersonen über einen erheblichen Teil der Macht, da sie für die Erteilung des Unterrichts zuständig sind (FELDHOF 2011).*

MINTZBERG (1992) ergänzt die Beschreibung der Profibürokratie mit Schwächen dieses Organisationstypus. Diese Art von Organisationen ist bloss in geringem Mass kontrollierbar. Externe Institutionen versuchen mithilfe anderer Koordinationsmechanismen wie persönlicher Weisungen, Prozess- und Produktstandardisierungen die Arbeit dennoch zu überwachen (S. 277ff.). Die Organisationsmitglieder sehen derartige Verordnungen, Abstimmungs- und Koordinationsbemühungen als unmittelbare Eingriffe in die professionelle Autonomie und weisen sie zurück. MINTZBERG (1992) umschreibt die Akteure als wenig kooperationsbereit, da sie „sich zwecks gemeinsamer Nutzung von Ressourcen und Hilfsdiensten zusammentun, im Übrigen in Ruhe gelassen werden möchten“ (S. 278). Profibürokratien sind auf stabile Umweltbedingungen ausgerichtet. Ihre Strukturen zielen darauf ab, Verfahren für voraussagbare Merkmale zu perfektionieren. Sie weisen deswegen keine (oder wenige) Problemlösungsstrukturen auf und sind deduktives Denken gewohnt. Dementsprechend zeigen sich Innovationsprobleme, da Erneuerungen in grösserem Umfang auf Kooperation und induktives Denken angewiesen sind. Innovationen bedingen, dass Organisationsmitglieder standardisierte Verfahren und Routinen aufgeben, anstatt sie zu perfektionieren, was den Kernwert der Profibürokratie infrage stellt. Demnach sind Profibürokratien meist konservative Institutionen, die ihre Routinen nur ungerne aufgeben (ebd. S. 281f.).

Die von MINTZBERG (1992) beschriebenen Schwierigkeiten treten ebenfalls an Schulen auf. Bemühungen, die Schulen von aussen zu steuern und koordinieren, beispielsweise mittels Lehrpläne, Lehrmittel und Reformen, werden an den Schulen keinesfalls immer so umgesetzt wie gewünscht. Derartige „Gesamtsystem-Strategien“ (ROLFF 1993, S. 108) haben, wie beschrieben, wenig Erfolg, da Schulen eher die Strategie verändern, als dass die Strategie die Schulen verändern würden (ebd.). Selbst innerhalb der Einzelschule gestalten sich Abstimmungs- und Koordinationsbemühungen der Schulführung schwierig, da nach wie vor das „Paritätsprinzip“ von LORTIE (1972) gilt, wodurch das Thema Führung einen „Tabubereich“ (KRAINZ-DÜRR 1999b, S. 21) darstellt.

„Leitfunktionen werden nur zum Teil wahrgenommen, formelle Führung beschränkt sich oft vorwiegend auf den Bereich der Administration“ (ebd.).

Es herrscht ein „antihierarchischer Effekt“ (KRAINZ-DÜRR 1999a, S. 430), der besondere Zuständigkeiten mit Leitungsfunktion nicht erlauben will. Lehrpersonen befürchten mit Blick auf die Einführung von Leitungen eine „Hierarchisierung“ (ebd.) und bürokratische Einschränkungen ihrer Autonomie und reagieren meist äusserst sensibel, wenn jemand sie leiten oder führen will. In

Schulentwicklungsprojekten ist häufig zu beobachten, dass Leitungsfunktionen nicht als solche bezeichnet oder mit unzureichender Funktionsfähigkeit ausgestattet sind (ebd.).

Kollegien zeichnen sich eher durch ein Nebeneinander als durch Kooperation aus (MERKENS 2006). In Schulen fehlen oft Strukturen, die die Zusammenarbeit fördern. Daher mangelt es an Zeitformen und Verfahren, um Anliegen der Gesamtorganisation zu besprechen oder verbindliche Absprachen zu treffen (KRAINZ-DÜRR 1999a). Kooperation wird formell nicht honoriert und gilt als „freiwillige“ (Zusatz-)Leistung (KRAINZ-DÜRR 1999b, S. 269). Ferner ist die Entlohnung nicht an die tatsächliche Arbeitsleistung gekoppelt, weshalb zahlreiche Lehrpersonen der Ansicht sind, dass sich ihr Berufsauftrag auf die Erteilung von Unterricht beschränkt. Schulen verfügen über unflexible Organisationsstrukturen, und ihre Mitglieder sind „vorrangig auf die Bewältigung von Standardprogrammen ausgerichtet“ (FELDHOFF 2011, S. 24), die sie sich in Aus- und Weiterbildungen aneignen. Dementsprechend ist zu vermuten, dass Schulen ebenfalls wenige Problemlösestrukturen aufweisen und beharrlich sind.

Diese Umschreibung von MINTZBERG (1992) und deren Übertragung auf die Schule zeichnet ein Bild von Schule, das aus „voneinander weitgehend unabhängigen Einheiten aufgebaut ist, deren Hauptaktivität *Unterricht* in relativ isolierten ‚Zellen‘ (Klassenräumen)“ (DALIN 1986, S. 67, Hervorhebung im Original) darstellt. Dies bedeutet, dass Schulen relativ lose geknüpfte Systeme sind (ebd.).

### 2.2.2.2 *Schulen als lose gekoppelte Systeme*

Es bietet sich an, dem Vorschlag von WEICK (2009) zu folgen und Schulen als lose gekoppelte Systeme zu betrachten. Der Autor versteht unter Kopplung, „dass gekoppelte Ereignisse aufeinander reagieren“ (S. 88). Diese Verbindungen können unterschiedlich stark ausgebildet sein, je nachdem, wie viele Variablen Systeme teilen und wie zentral diese sind. Bei lose gekoppelten Systemen ist die Verbindung schwach, unregelmässig, unbeständig, selten, implizit, kaum standardisiert, schlecht koordiniert, wenig geregelt und auflösbar. Dies bedeutet, dass sich die Elemente eines Systems gegenseitig beeinflussen, wobei ihre Identität und Unabhängigkeit bestehen bleibt (ebd.). Eng gekoppelte Systeme zeichnen sich durch das gleichzeitige Auftreten von vier Elementen aus: In ihnen existieren klare Regeln (1), die den Mitgliedern vertraut und von ihnen anerkannt sind (2). Die Einhaltung dieser Regeln ist mit Kontrollsystemen sichergestellt (3). Werden dabei Abweichungen entdeckt, gibt es ein Feedback- bzw. Sanktionskonzept (4) (WEICK 2001, S. 43). WEICK (2009) betont, dass eine enge Kopplung an der einen Stelle eine lose Kopplung an einer anderen bedingt und Organisationen je eigener Muster von loser und enger Kopplung aufweisen.

Der Autor sieht den Vorteil lose gekoppelter Systeme darin, dass sie Veränderungen schneller wahrnehmen, rascher und adäquater darauf reagieren können. Zudem verhindern sie die Ausweitung negativer Entwicklungen, und die Organisation muss nicht auf geringe Veränderungen als

Gesamtes reagieren. Die Akteure weisen einen hohen Grad an Selbstbestimmung auf; dies birgt ein erhebliches Potenzial, neuartige Lösungen zu entwickeln (ebd.). Andererseits fördert diese lose Kopplung die Beharrlichkeit und eine gewisse Abkapselung gegenüber Veränderungen (WEICK 1985), wodurch sich vorteilhafte Veränderungen nicht verbreiten und dementsprechend für das Gesamtsystem bedeutungslos bleiben (WEICK 2009). Infolgedessen muss jede Systemeinheit alleine Lösungen für Schwierigkeiten suchen, was umfassende Ressourcen benötigt und zu zahlreichen unterschiedlichen Erklärungsmustern führt (ebd.; KRAINZ-DÜRR 1999b). Dies erschwert das gegenseitige Verständnis und die Konsenssuche (WEICK 1985).

Dementsprechend sind lose gekoppelte Systeme nur schwer zu leiten, zu organisieren und zu kontrollieren. Organisationale Planungs- und Umsetzungsprozesse sind schwierig zu implementieren, wodurch lose gekoppelte Systeme das Innovationspotenzial wenig nutzen. Veränderungsaktivitäten gehen von der Stärke und Souveränität des Einzelnen aus. Dies erschwert allerdings eine stabile und vollständige Einbindung und Kooperation des Kollegiums (KRAINZ-DÜRR 1999b).

Die Beschreibung der Merkmale lose gekoppelter Systeme von WEICK (2009) entspricht in weiten Teilen der vorangegangenen Darstellung der Profibürokratie. WEICK (2009) betont zusätzlich Vorteile und Wechselwirkungen. Werden die vorstehenden Umschreibungen der Schule als Profibürokratie bzw. lose gekoppeltes System auf die fünf Dimensionen der Organisation von DALIN (1986, S. 73) übertragen, ergibt sich folgendes Bild „fragmentierter“ Schulen:

**Struktur:** Wenige, jedoch starre (Kooperations-)Strukturen, kaum Standardisierung, karge Koordination und Abstimmung sowie fehlende Kontroll- und Rückkopplungsmöglichkeiten.

**Werte:** Widersprüchliche, unklare Ziele, starkes Beharrungsvermögen, hoher Stellenwert der Autonomie, schwaches Organisationsbewusstsein, „Paritätsprinzip“ (LORTIE 1972) und wenig Wissen über die Effekte des Unterrichts.

**Relation:** Wenig freiwillige Kooperation, Reflexion und Austausch.

**Umgebung:** Wenig definierte und einflussreiche Beziehungen zur Aussenwelt.

**Strategie:** Flache Hierarchie, schwache, wenig akzeptierte Führung, die vornehmlich die organisatorische Steuerung umfasst, wenig koordiniert und kontrolliert.

Der Vergleich dieser Umschreibung mit den vier Bedingungen enger Kopplung (vgl. die Ausführungen am Beginn dieses Abschnitts) legt die Einschätzung nahe, dass die Schulen an zahlreichen Stellen beispielsweise zwischen Kollegium und Leitung lose gekoppelt sind. Diese Strukturen verfügen, wie beschrieben, durchaus über Vorteile, haben allerdings als Folge, dass derartige Schulen als Ganzes kaum wandelbar und führbar sind und über wenige gemeinsam geteilte mentale Strukturen verfügen. Diverse Autoren konstatieren daher, dass Schulen das Organisationsbewusstsein fehle (vgl. BORMAN 2002; BUCHER 2006; KRAINZ-DÜRR 1999b; ROLFF et al. 2011). Die Ansätze des Organisationalen Lernens (Abschnitt 2.1.4) betonen, dass organisationale Lern-

prozesse von der Führung initiiert und geleitet werden sollen und sich in veränderten oder erweiterten gemeinsamen Wissensstrukturen manifestieren. Beide Bedingungen lassen sich in lose gekoppelten Systemen wenig realisieren. Zudem ist die Weitergabe von Wissensinhalten sehr beschränkt und ungewiss. Demzufolge müssen Schulen sich in einigen Bereichen enger koppeln, damit sie als Organisation lernen können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „fragmentierte“ Schulen einige Hürden überwinden müssen, um sich zu Lernenden Schulen zu entwickeln, doch BORMAN (2002) betont, dass dies nicht unmöglich sei. Der nachstehende Abschnitt beschreibt vertieft Merkmale Lernender Schulen.

### 2.2.3 Merkmale Lernender Schulen

Damit Schulen selbstständig und zielbezogen Veränderungs- und Innovationsprozesse initiieren und steuern können (HOLTAPPELS & FELDHOFF 2010), brauchen sie spezifische Strukturen und Kapazitäten (DEDERING 2012c), die im Zentrum dieses Abschnitts stehen. Dabei bezieht sich diese Arbeit auf die Aufarbeitung des Forschungsstandes und des daraus abgeleiteten Modells der „sieben Dimensionen der Kapazität Organisationalen Lernens“ von FELDHOFF (2011, S. 132). Ein zweiter Abschnitt bezieht sich auf Forschungsbefunde zu den Dimensionen des Organisationalen Lernens.

#### 2.2.3.1 *Modell der sieben Dimensionen der Kapazität Organisationalen Lernens gemäss FELDHOFF (2011)*

FELDHOFF (2011) fasst den deutschsprachigen Diskurs zu Lernenden Schulen zusammen und konstatiert, dass bislang nur eine Handvoll normativer bzw. theoretischer Konzepte vorliegt<sup>115</sup>. Diese setzen sich meist auf einer oberflächlichen Ebene mit den Ansätzen Organisationalen Lernens auseinander und ergänzen sie mit anderen theoretischen Bezügen<sup>116</sup>, die „mehr oder weniger im Zusammenhang mit Organisationalem Lernen“ (S. 98) stehen. Die konzeptionellen Verbindungen stehen lose nebeneinander, weshalb der Autor zum Schluss kommt, dass es im deutschsprachigen Diskurs kein geschlossenes Konzept Organisationalen Lernens von Schulen gibt. Zudem existieren kaum empirische Studien<sup>117</sup> zu Lernenden Organisationen.

Im internationalen Kontext findet sich ein breiterer Diskurs und mehr empirische Forschungsarbeiten. FELDHOFF (2011) fasst diese rund 40 Publikationen themenspezifisch zusammen. Dabei orientiert er sich an einem umfassenden Rahmenmodell des Organisationalen Lernens in Schulen von MARKS & LOUIS (1999) bzw. MARKS, LOUIS & PRINTY (2000)<sup>118</sup>. FELDHOFF (2011) ergänzt die sechs Dimensionen zur Kapazität des Organisationalen Lernens um den Aspekt „Austausch mit der schulischen Umwelt“ und untermauert die einzelnen Dimensionen mit den Erkenntnissen

---

<sup>115</sup> Im deutschsprachigen Raum wird die Debatte zur Schule als Lernende Organisation bzw. zur Lernenden Schule in den 1990er Jahren insbesondere von DALIN & ROLFF 1990; DALIN et al. 1996; KRAINZ-DÜRR 1999a, 1999b; SCHLEY 1998, sowie SCHRATZ & STEINER-LÖFFLER 1999 geprägt (DEDERING 2012c, S. 27).

<sup>116</sup> Beispielsweise Wissensmanagement, Systemtheorie, OE, Change Management (FELDHOFF 2011).

<sup>117</sup> Neben seiner quantitativen Befragung finden sich drei qualitativen Fallstudien von KRAINZ-DÜRR sowie die „methodisch problematische“ (FELDHOFF 2011, S. 91) quantitative Datenerhebung von BORMAN (2002).

<sup>118</sup> Diese Studie erweitert das Modell um die sechste Dimension der „Partizipation“ (FELDHOFF 2011, S. 100f.).



aus internationalen Studien. Dabei stellt er fest, dass sich die von MARKS & LOUIS (1999) bzw. MARKS et al. (2000) genannten Inhalte ebenfalls in anderen Publikationen wiederfinden, was er als Validierung dieser Aspekte betrachtet (FELDHOFF 2011). Das Modell von FELDHOFF (2011) orientiert sich u.a.<sup>119</sup> an der Theorie von ARGYRIS & SCHÖN (2006), sodass die Organisationskultur als übergeordneter Handlungsrahmen eine zentrale Stellung einnimmt.

Das integrative Modell umfasst sieben Dimensionen, die für den Aufbau einer Kapazität Organisationalen Lernens erforderlich sind (S. 131ff.):

1. Organisationsstruktur,
2. Gemeinsame Wertvorstellungen und Kooperation<sup>120</sup>,
3. Wissen und Fertigkeiten,
4. Führung und Management,
5. Qualitätssicherung, Zielüberprüfung,
6. Austausch mit der schulischen Umwelt und
7. Partizipation<sup>121</sup>.

Die Umschreibung der einzelnen Dimensionen dient gemäss der Empfehlung von FELDHOFF (2011) als Rahmung, um die Lernfähigkeit der untersuchten Schulen einzuschätzen.

### 1. Dimension: Organisationsstruktur

Die Organisationsstruktur beeinflusst die Lernfähigkeit von Schulen massgeblich. MARKS & LOUIS (1999) vermuten, dass ein struktureller Wandel die Effizienz und Effektivität stärker fördern als zusätzliche Ressourcen<sup>122</sup>. Die traditionelle Strukturierung des Schulalltags behindert das Organisationale Lernen eher, da sie lediglich wenige Freiräume für Austausch und Teamarbeit zwischen den Lehrpersonen zulässt, wodurch der Transfer neuer Informationen und Wissensinhalte eingeschränkt ist. Eine begrenzte oder fragmentierte Struktur erschwert die Kooperation und den Austausch zusätzlich. Die Aufgaben einer Lehrperson weisen zudem meist wenig Schnittstellen und Interdependenzen zu Kolleginnen und Kollegen auf. Die Grösse und Komplexität einer Schule kann das Organisationale Lernen zusätzlich erschweren.

Lernende Schulen zeichnen sich deshalb durch **Zeitfenster und Strukturen der Kooperation** wie Konferenzen oder Unterrichtsteams aus. Zudem verfügen sie über Strukturen, die den Lehrpersonen **Partizipation an schulischen Entscheidungen** ermöglichen, wie beispielsweise Steuer-

---

<sup>119</sup> Zusätzlich bezieht sich das Modell auf HEDBERG (1981) und SENGE 1999).

<sup>120</sup> Hier wird die Bezeichnung der „School Improvement Capacity“ von FELDHOFF, RADISCH & BISCHOF (2015) benutzt, da diese die Kooperation aller schulischen Akteure umfasst, im Gegensatz zum Ursprungsmodell, das ausschliesslich die Kooperation der Lehrpersonen einschloss (FELDHOFF 2011, S. 115ff.).

<sup>121</sup> Die in den Dimensionen genannten Aspekte entsprechen teilweise der Darstellung von ROLFF (2011) zur Frage nach Gelingenbedingungen erfolgreicher Schulentwicklung, der Leadership-Darstellung von DUBS (2005, S. 125f.) sowie der Architektur der Lernenden Schule gemäss HOLTAPPELS (2010). Die vorliegende Studie bezieht sich auf das Konzept von FELDHOFF (2011) da dieses eine Vollständigkeit und Breite aufweist, die den anderen Darstellungen fehlt.

<sup>122</sup> GEISSLER (1995) beschreibt, dass Veränderungsmaßnahmen der Organisationsstruktur „organisationsdidaktische Impulse“ (S. 39) seien, die Organisationslernen initiieren und anleiten, ohne es dabei jedoch deterministisch in festgefügte Bahnen zu zwingen.

oder Arbeitsgruppen<sup>123</sup>. Ferner weisen sie Strukturen auf, die **Abhängigkeiten zwischen Lehrpersonen erzeugen**, wie etwa gemeinsame Klassenleitungen oder ein geteilter Pool an Unterrichtsmaterialien. Organisationsstrukturen sollen **Rahmenbedingungen schaffen**, die die Arbeit und das Lernen der Schule als Ganzes unterstützen. Besonders in grossen Schulen ist eine **schulweite Vernetzung** für das Organisationale Lernen zentral, damit der Austausch zwischen den Teams erfolgen kann (FELDHOFF 2011).

## 2. Dimension: Gemeinsame Wertvorstellungen und Kooperation

Organisationales Lernen stellt einen Prozess des –Austauschs und der Weitergabe von Wissen dar. Im Idealfall übernimmt die Schulgemeinschaft das Wissen, wodurch es organisational wird. Damit diese Informationsverarbeitung zu einem „social processing“ (FELDHOFF 2011, S. 116) werden kann, muss ein bestimmtes **gemeinsames Verständnis über Ziele, Visionen und Wertvorstellungen<sup>124</sup> der Organisation und der pädagogischen Arbeit** vorliegen<sup>125</sup>, die der Schule ein Profil verleihen (ebd.). Dieser gemeinsame Handlungsrahmen bildet eine Orientierungsgrundlage und Entwicklungsperspektive, vermittelt Sicherheit und erleichtert die Zusammenarbeit<sup>126</sup> (HOFER 2011). Zudem beeinflusst die gemeinsame Wissensbasis die Bewertung und Entscheidung über die Relevanz von Informationen sowie deren Nutzung. In **professionellen Lerngemeinschaften<sup>127</sup>** bereiten Lehrpersonen ihren Unterricht kooperativ vor und nach und reflektieren ihn. Infolgedessen erarbeiten sie Wissen, geben es weiter und bilden gemeinsame Normen pädagogischer Praxis (FELDHOFF 2011). Nur mithilfe von **Kooperation und Austausch** können Lehrpersonen ihr technisches Repertoire und ihre professionelle und pädagogische Persönlichkeit erweitern (ROLFF et al. 2011; HOFER 2011). Zudem sieht BONSEN (2010) die Lehrerk Kooperation als Grundlage professionellen Lernens sowie effektiver evidenzbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung. ROLFF et al. (2011) ergänzen, dass ein **Vertrauenklima und Offenheit** vorhanden sein müssen, damit Schwächen und Misserfolge zur Sprache kommen und die Akteure voneinander lernen können. In Lernenden Schulen ist es selbstverständlich, zu kooperieren, gemeinsam zu arbeiten, Dinge zu problematisieren und sich selbst als Lernenden zu sehen (ebd.).

---

<sup>123</sup> HOFER (2011) berichtet, dass an Schulen mit Steuergruppen Schulentwicklungsprozesse bessere Chancen haben, sich im Kollegium dauerhaft zu verankern, dass sie eher zu sichtbaren Ergebnissen führen und sich stärker auf die Schule als Ganzes zu beziehen. Ohne Steuergruppe verflüchtigen sich Vorhaben nach kurzer Zeit und erreichen selten das gesamte Kollegium.

<sup>124</sup> Diese manifestieren sich im Schulprogramm und den Leitbildern (HOLTAPPELS 2007).

<sup>125</sup> Die Zusammenarbeit und der Dialog bauen eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit auf, machen Unterschiede sichtbar und bearbeitbar (BEUCKE-GALM 1999a). Dieser geteilte kulturelle Rahmen stellt den Ausgangspunkt für die gemeinsame Bearbeitung von Problemen und die Initiierung kollektiver Lernprozesse dar. DUBS (2005) merkt an, dass aufgrund gemeinsamer Werte, Ziele und Ansichten die lockere Kopplung in eine feste überführt wird. Die geteilten Bilder müssen lediglich soweit deckungsgleich sein, dass sie Verständigung, eine gegenseitige Bezogenheit im Handeln und damit Kooperation ermöglichen (MÜLLER & HURTER 1999). Ohne gemeinsamen Sinnhorizont lassen sich weder die vorhandenen kollektiven Reflexionsräume nutzen noch die notwendige Verbindlichkeit für das Entstehen vertrauensvoller Beziehungen herstellen, sodass sich jeder Akteur angesichts unklarer und unterschiedlicher Prioritäten für die aus seiner Optik richtigen Position entscheidet (ebd.).

<sup>126</sup> Ausserdem bildet er die Grundlage für interne Evaluationen (HOFER 2011).

<sup>127</sup> Gemäss MARKS & LOUIS (1999) die den Terminus der professionellen Lerngemeinschaften geprägt haben, zeichnen sich diese durch geteilte Normen und Werte (1), einen Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (2), viel Reflexion und Evaluation der eigenen Praxis mittels Dialog (3), kontinuierlichen Austausch und Feedback von Kollegen, um die eigene Unterrichtspraxis zu verbessern (4), sowie eine gute Zusammenarbeit (5) aus.

### 3. Dimension: Wissen und Fertigkeiten

In dieser Dimension geht es um die Nutzung und Weiterentwicklung der Quellen des Wissens. Schulen stehen hierfür drei Quellen zur Verfügung:

- das individuelle Wissen, das jedes Organisationsmitglied mitbringt,
- das Wissen aus der schulischen Umwelt, beispielsweise aus der Forschung oder aus anderen Schulen,
- das Wissen, das sich die Schule aneignet, indem sie Probleme in der Organisation bearbeitet und löst.

Eine **systematische Personalentwicklung** schafft es, diese drei Quellen optimal einzusetzen, aufzubauen und zu fördern, wodurch das Wissen nutzbar und erweiterbar ist. Dieses Ziel kann mithilfe von **Fort- und Weiterbildungen**<sup>128</sup> der **einzelnen Akteure, des Kollegiums sowie durch Offenlegung und gezielten Einsatz von Kompetenzen und Wissensbeständen** erreicht werden. Zusätzlich sind für eine möglichst hohe Durchlässigkeit des Wissens eine **Offenheit gegenüber Neuem**<sup>129</sup> und die stete **kritischen Reflexion** des bestehenden Wissens wichtig (FELDHOFF 2011). Folglich stellt die professionelle Entwicklung einen kontinuierlichen Prozess dar (FULLAN 1995).

### 4. Dimension: Führung und Management<sup>130</sup>

Beim Aufbau der Kapazität des Organisationalen Lernens kommt der Führung eine zentrale Rolle zu<sup>131</sup>. FELDHOFF (2011) bezieht sich bei der Umschreibung dieser Dimension auf das Konzept der transformationalen Führung<sup>132</sup> (vgl. LEITHWOOD et al. 1999). Schulleitungen mit einem derartigen Führungsverständnis **beraten, unterstützen und stimulieren Lehrpersonen bei Initiativen, Projekten, Kooperation und Teambildung**<sup>133</sup>. Sie schaffen ein gutes Klima der Zusammenarbeit (FELDHOFF 2011; BONSEN 2011b). DUBS (2005) ergänzt, dass hierfür eine stete Präsenz der Schulleitung sowie ein bestimmtes Mass an gegenseitigem Vertrauen notwendig sind. Wirksame Führungskräfte schenken der **Beziehung zu ihren Mitarbeitenden** reichlich Beachtung. Dabei sind Respekt, Interesse, Anerkennung, Empathie und Mitwirkung förderlich (DUBS 2006). Die trans-

---

<sup>128</sup> FELD & MEISEL (2010) betonen, dass Weiterbildungen nicht bloss Lücken füllen, sondern Potenziale stärken sollen.

<sup>129</sup> ROLFF et al. (2011) beschreiben, dass sich Lehrpersonen an Lernenden Schulen als Lernende sehen und bereit sind, sich weiterzuentwickeln (FATZER 1999). Neben FELDHOFF (2011), haben DUBS (2005) und BONSEN (2010, 2011) den Stand der Forschung dazu systematisch aufgearbeitet und kommen zu ähnlichen Erkenntnissen. Daher sollen im kommenden Absatz die Ausführungen von Feldhoff um diese Befunde ergänzt werden.

<sup>130</sup> Die Literatur zu „guter“ oder „effektiver“ Schulführung ist kaum überschaubar. Die Forschungsergebnisse zeigen sich infolge vereinfachter Forschungsmethoden zunehmend komplexer und gegensätzlicher. Demnach ist die Erziehungswissenschaft weit davon entfernt, ein geschlossenes Bild zu guter Schulführung zu liefern (DUBS 2005).

<sup>131</sup> SILINS, ZARINS & MULFORD (2002) kommen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass 25 % der Varianz des Organisationalen Lernens mit der transformationalen Führung erklärt werden können.

<sup>132</sup> Die transaktionale Führung wird in den 1990er Jahren um die transformationale Führung ergänzt. Das Novum liegt darin, dass das eher rationale, stärker führungstechnische Führungsverständnis um eine „visionäre, inspirierende und symbolische Dimension der Führung“ (DUBS 2005, S. 165) sowie eine teamorientiertere Führung (CAPAUL & SEITZ 2011, S. 24) erweitert wurde. Häufig wird der Terminus der der transaktionalen Führung mit „Management“ und der Begriff der transformationalen Führung mit „Leadership“ umschrieben, wobei DUBS (2005) betont, dass beide Fähigkeiten notwendig sind. Das Konzept der transformationalen Führung bezieht sich auf das Konzept des Organisationalen Lernens (CAPAUL & SEITZ 2011, S. 24).

<sup>133</sup> Gemäss RAHM (2005) kommt der Schulleitung eine entscheidende Rolle bei der Verbesserung der Kooperation in professionellen Gemeinschaften zu.

formationale Führung **artikuliert und vertritt Werte, Visionen<sup>134</sup> und Ziele**, die vor allem das Lernen aller Beteiligten im Blick haben (FELDHOFF 2011). Dies macht sie transparent und berechenbar (DUBS 2005). Die Führung geht diese und andere **Reformen und Entwicklungen an, plant, führt und überwacht sie strukturiert und zielbezogen**, wozu die evidenzbasierte Entwicklung ebenfalls gehört (Zielbezogene Führung<sup>135</sup> bei BONSEN 2009). Dementsprechend bezeichnet ROLFF (2011) die Schulleitung als „Schlüssel“ (S. 24) für eine erfolgreiche Schulentwicklung, da sie Innovation und Qualitätsverbesserung sicherstellt (DUBS 2006). Sie **führt partizipativ-situativ, delegiert und kann sich durchsetzen<sup>136</sup>**, wenn die Situation dies erfordert (vgl. BONSEN 2009; DUBS 2006; FELDHOFF 2011). Zudem **managt und organisiert sie die Schule** zielgerichtet, wodurch der Schulbetrieb reibungslos abläuft<sup>137</sup> (Organisationskompetenz bei BONSEN 2011b). DUBS (2005) präzisiert, dass die Schulorganisation allen bekannt, standardisiert, effektiv und klar geregelt sein soll, um Abläufe zu erleichtern und nicht zu bürokratisieren. Neben den Komponenten der transformationalen Führung **leiten Schulleitungen zudem unterrichtsbezogen<sup>138</sup>**, was bedeutet, dass sie den Unterricht besuchen, mit Lehrpersonen über die Unterrichtsqualität sprechen, hohe Erwartungen an sie stellen und sie bei Problemen unterstützen und beraten (FELDHOFF 2011, ähnlich auch BONSEN 2011b und DUBS 2005). Des Weiteren betreibt sie ein **aktives, schulweites Informations- und Wissensmanagement**, das den Wissensaustausch und -aufbau sicherstellt und die Transparenz unterstützt (HORSTER 2009).

## 5. Dimension: Qualitätssicherung, Zielüberprüfung

Lernende Schulen übernehmen Verantwortung für ihre Arbeit und deren Entwicklung (FELDHOFF 2011). Dies bedeutet, dass sie sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst sind (ROLFF et al. 2011) und die Wirkung ihrer eigenen Arbeit überprüfen (HOLTAPPELS 2007). Hierfür müssen sie wissen, wo sie stehen. Das bedeutet, dass die schulischen Akteure sowohl **die Schule als Organisation als auch den Unterricht evaluieren**. In regelmässigen Abständen erfolgt das **Sammeln und Einholen von Daten und Feedbacks** beispielsweise in Form von kollegialen Hospitationen, Projektevaluationen oder Eltern-Feedbacks, um Rückschlüsse für das weitere Vorgehen zu ziehen. Die Basis für diese Überprüfung bilden **Qualitätsindikatoren und Standards** für die Schule und den Unterricht, die aus den leitenden Ziel- und Wertvorstellungen abgeleitet sind. Lernende Schulen zeichnen sich durch eine **Kultur der Offenheit** aus, in der die Akteure interne Evaluationen

---

<sup>134</sup> KURLAND, PERETZ & HERTZ-LAZAROWITZ (2010) umschreiben Visionen als das Element, das die Akteure zusammenbindet, sie antreibt und ihnen Energie für Veränderungen gibt.

<sup>135</sup> BONSEN (2009) kommt in seiner Literaturübersicht zum Schluss, dass über alle Studien die zielbezogene Arbeit der Schulleitung durchgehend einen signifikanten Einflussfaktor darstellt. Die Studien erheben diesen Aspekt unterschiedlich, etwa als Konsens über Zielvorstellungen, als simples Vorhandensein von Schulzielen, als Vision, als Fokus oder Aufgabe, die übergreifenden Zielvorstellungen weiterzugeben.

<sup>136</sup> DUBS (2006) fasst den Forschungsstand zur basisdemokratischen Führung zusammen und kommt zu dem Schluss, dass dieser Führungsstil nicht zu nachhaltig positiven Veränderungen führt und darum eine Illusion bleibt.

<sup>137</sup> Erfolgt die administrative Führung unbefriedigend, so ergeben sich Reibungsverluste und Pannen, die sich negativ auf das Vertrauen in die Führung sowie auf das Schulklima auswirken (DUBS 2005).

<sup>138</sup> ROLFF (2011) nennt dies "instructional Leadership" (S. 25).

nicht als Kontrolle, sondern als konstruktive Rückmeldungen (FELDHOFF 2011) oder „normales Tagesgeschäft“ (HOFER 2011, S. 133) wahrnehmen.

## 6. Dimension: Austausch mit der schulischen Umwelt

Um die nötige Passung zwischen der Schule und ihrer Umwelt zu gewährleisten, ist der regelmäßige Austausch mit ihr zentral. Dies kann mithilfe **gezielter Kontakte zu anderen Schulen, zu Eltern, Beratern oder Einrichtungen** geschehen. Auf diese Weise erhält die Schule Informationen über sich<sup>139</sup>, kann neues Wissen generieren sowie die schulische Umwelt mitgestalten. Der zuletzt genannte Aspekt verweist darauf, dass die Schule nicht nur sich selbst verändern kann, sondern auch ihre Umwelt zu beeinflussen vermag (FELDHOFF 2011). Zudem gelingt es der Schule dank dieses Austauschs, relevante Einflüsse und Veränderungen wahrzunehmen und zu antizipieren (FELD & MEISEL 2010).

## 7. Dimension: Partizipation

Ein hohes Engagement der Lehrpersonen fördert das Organisationale Lernen. Gemäss FELDHOFF (2011) fühlen sich Menschen aufgrund von Partizipationsmöglichkeiten für ihr Handeln verantwortlich und engagieren sich, da sie sich ernst genommen fühlen. Zusätzlich soll die Partizipation der Akteure ihre Problemlösefähigkeit, das Interesse und ihre Bereitschaft steigern, an der schulischen Entwicklung mitzuwirken (FELDHOFF 2011). FATZER (1999) verweist auf Ergebnisse der Implementationsforschung, die belegen, dass Neuerungen ausschliesslich dann gelingen, wenn die Beteiligten sie tragen, was gemäss HOFER (2011) vor allem über deren Einbezug erreicht wird. Die Partizipation der Lehrpersonen umfasst ihre **Mitwirkung bei Entscheidungen und Entwicklungen**, die die gesamte Schule, den Unterricht und die Lernenden betreffen.

FELDHOFF (2011) verweist auf mehrere Studien, die belegen, dass ein mittlerer Grad an Autonomie besonders wirksam ist. Dies bedeutet, dass bei einigen Belangen die Schulleitung die Ansichten der Lehrpersonen erfragt, sich jedoch das Recht vorbehält, die endgültige Entscheidung zu treffen. Zentral dabei ist, dass die Lehrpersonen die **Entscheidung akzeptieren, sie als transparent und fair empfinden** und sich ernst genommen fühlen (FELDHOFF 2011). MARKS & LOUIS (1999) berichten, dass in hoch entwickelten Schulen demokratische Prozesse die Basis für schulische Entscheide bilden und die Lehrpersonen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten und ihre Verantwortung auf das Unterrichten und Lernen fokussieren. FELDHOFF (2011) bezieht sich zusätzlich auf KRUSE & LOUIS (2000), die ein bestimmtes Mass an **Freiräumen und Autonomie hinsichtlich des Unterrichtens** als lernförderlich beschreiben. Eine zu starke Norm der Autonomie kann

---

<sup>139</sup> BEUCKE-GALM (1999a) verweist darauf, dass sich Systeme nicht selbst beobachten können. Aussagen der Umwelt vermitteln der Schule Informationen, die ihr selbst nicht zugänglich sind.

das Organisationale Lernen jedoch behindern, da sie die Informationsweitergabe unterbindet (FAUSKE & RAYBOULD 2005).

Die Argumente des vorangehenden Abschnitts verweisen darauf, dass mit der Forderung nach Partizipation nicht eine allumfassende Teilhabe gemeint ist. Diese Spezifizierung ist zentral; so kritisiert beispielsweise REICHENBACH (2008, 2006), dass der Partizipationsbegriff bedenklich oberflächlich, kaum konträr und als „Allheilmittel“ (ebd., S. 58) angepriesen werde. Ein möglichst hohes Mass an Partizipation erntet allgemeine Zustimmung und verkommt infolgedessen zum Selbstzweck (REICHENBACH 2006 S. 51). Ziele und Mittel von Mitwirkung treten in den Hintergrund. Dabei wird übersehen (REICHENBACH 2008), dass sich die betroffenen Akteure nicht immer beteiligen wollen, dass sich informelle Führungsgruppen bilden können und im pädagogischen Feld Pseudo-Partizipation<sup>140</sup> weit verbreitet ist. Zudem betont BONSEN (2009), dass der Einbezug der Lehrpersonen bei alltäglichen Entscheidungen sie überlastet und in der Ausübung ihrer Kernaufgabe des Unterrichts beeinträchtigen würde. Dementsprechend führt ein Mehr an Partizipation „keineswegs immer zu vermehrter Egalität, sondern vielmehr häufig zu vermehrter Subtilität der alten und neuen Machtverhältnisse“ (REICHENBACH 2008, S. 9). Daher plädiert REICHENBACH (2008) dafür, dass es im Einzelfall besser sei, eine notwendige Entscheidung gänzlich ohne Diskurs oder Partizipation zu fällen und durchzusetzen, als eine „verlogene Miteinanderredenveranstaltung“ (S. 9) durchzuführen, die der Sache und der Beziehung schade. Dies bedeutet keinesfalls, dass auf Partizipation verzichtet werden soll, die Ambivalenz muss jedoch ertragen und reflektiert werden. Wird Partizipation als „*Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse*“ (REICHENBACH 2006, S. 54, Hervorhebung im Original) verstanden, finden sich unterschiedliche Partizipationsgrade<sup>141</sup> zwischen den beiden Polen der Fremdbestimmung und der Selbstverwaltung. QUESEL et al. (2015) unterteilen Partizipationsformen anhand dreier Kriterien. Das Kriterium der „Verbindlichkeit“ bezieht sich darauf, ob die Teilnahmeform ein fester Bestandteil des Systems ist. Als zweites Merkmal nennen sie das Kriterium des „Machtpotenzials“ das sich darauf bezieht, ob diese Form kollektiv verbindliche Entscheidungen hervorbringen und durchsetzen kann. Als Letztes führen sie die „Wirktiefe“ an, die die Reichweite von Entscheiden umfasst (S. 243). Demnach ist es sinnvoll, Partizipation nicht als dichotome Variable zu sehen, sondern „*dimensional*“ (REICHENBACH 2006, S. 54, Hervorhebung im Original) zu betrachten, wobei die Zwischenformen situativ genutzt und reflektiert werden müssen.

Die Darstellung der sieben Dimensionen macht deutlich, dass sie teilweise nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind und sich gegenseitig bedingen. So kann sich beispielsweise erst mittels Austausch und Kooperation der Akteure (Dimension 2) das individuelle Wissen zu geteiltem Organisationswissen entwickeln (Dimension 4) (HOLTAPPELS & FELDHOF 2010).

---

<sup>140</sup> Damit ist gemeint, dass Akteure sich zu Dingen äussern können, die im Grunde genommen schon entschieden sind (REICHENBACH 2006, S. 58).

<sup>141</sup> REICHENBACH (2006) zählt hier etwa die Pseudo-Partizipation, die Teilhabe, die Mitsprache, die Mitwirkung, die Mitbestimmung, die repräsentative Beteiligung, die offene Beteiligung, die projektorientierte Beteiligung, die Vertretung sowie die Selbstbestimmung auf (S. 54). QUESEL et al. (2015) unterscheiden die Formen der fakultativen und der obligatorischen Beratungsfunktion, die Aufsicht, die Führungskompetenz mit unterschiedlichen Kompetenzen (S. 242f.).

### 2.2.3.2 Befunde zu den Dimensionen des Organisationalen Lernens in Schulen

FELDHOFF (2014) hat im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule Nordrhein-Westfalen“ (HOLTAPPELS, KLEMM & ROLFF 2008) im Jahr 2007 in 84 Schulen aller Schularten die Schulleitungen und Lehrpersonen zur Kapazität des Organisationalen Lernens befragt. Von 70 Schulen<sup>142</sup> liegen Informationen vor. Die Befunde belegen, dass sich die Schulen sowohl in ihrer Schulentwicklungsfähigkeit insgesamt als auch in der Ausprägung der einzelnen Dimensionen deutlich voneinander unterscheiden. Über alle Schulen hinweg sind die Bereiche der „gemeinsamen Ziel- und Konsensfindung“, der „Durchlässigkeit des Wissens“ und der „transformationalen Führung“ relativ hoch bewertet. Auf einem mittleren Niveau befinden sich die „Organisationsstrukturen“, „Partizipation“ sowie die „Arbeit der schulischen Steuergruppen“. FELDHOFF (2014) berichtet, dass die Kompetenzen im Bereich „Evaluation“, „gezielte Förderung“ und „Nutzung des Wissens und Könnens durch Personal- und Wissensmanagement“, „Kooperation“, „Austausch mit der Umwelt“ und „unterrichtsbezogene Führung“ eher gering ausfallen (S. 237). Dementsprechend vermutet der Autor, dass die Mehrheit der untersuchten Schulen nicht in der Lage ist, Entwicklungsprozesse selbstständig erfolgreich durchzuführen. Er begründet dies damit, dass die Schulen besonders in denjenigen Dimensionen eher schwach seien, die für die Verarbeitungs- und Schulentwicklungsprozesse bedeutsam sind. FELDHOFF (2014) schliesst daraus, dass „ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schulen in Deutschland wahrscheinlich nicht über die Schulentwicklungsfähigkeit verfügt, um die Impulse der Massnahmen der evidenzbasierten Steuerung erfolgreich umzusetzen“ (S. 238). Bislang fehlt empirisches Wissen über die Bedeutung und das Zusammenspiel der einzelnen Dimensionen für die Umsetzung konkreter Neuerungen.

Die Befunde von GEIJSEL, VAN DEN BERG & SLEEGERS (1999)<sup>143</sup> verweisen darauf, dass besonders gute Schulen über zahlreiche der beschriebenen Merkmale in hoher Ausprägung verfügen und sich von Schulen mit einer niedrigen Innovationskapazität durch das Fehlen oder die geringe Ausprägung dieser Merkmale unterscheiden. Besonders grosse Unterschiede treten im Bereich der Schulführung hervor. BONSEN (2009) weist in seiner Studie ebenfalls nach, dass sich Schulleitungen an besonders guten Schulen deutlich von Schulleitungen in verbesserungsbedürftigen Schulen unterscheiden. Der Unterschied betrifft vor allem die Bereiche Mitbestimmungsförderung, zielgerichtete Führung, Innovationsbereitschaft und Organisationskompetenz sowie persönliche Beziehungsorientierung.

Der Vergleich der Merkmale „fragmentierter“ Schulen mit der Umschreibung der sieben Dimensionen Lernender Schulen macht deutlich, dass Letztere durchgehend tiefe Ausprägungen der

---

<sup>142</sup> Die Schulen stellen keine repräsentative Stichprobe der Population der Schulen in Nordrhein-Westfalen dar. Aufgrund der Teilnahme am Modellvorhaben vermutet FELDHOFF (2014), dass diese Schulen tendenziell über eine etwas höhere Kapazität des Organisationalen Lernens verfügen.

<sup>143</sup> GEIJSEL et al. (1999) operationalisieren die schulische Innovationsfähigkeit ähnlich wie FELDHOFF (2011, S. 132ff.).

Merkmale aufweisen. Zudem scheinen sich Lernende Schulen durch eine engere Kopplung zwischen ihren Mitgliedern und dem Organisationsziel auszuzeichnen.

## 2.3 Synthese

Im Zentrum des ersten Kapitels standen der Gegenstand dieser Arbeit und die dazugehörige Forschungslage und Modelle. Der zweite Abschnitt fokussierte die Klärung und Darstellung der theoretischen Perspektive der Lernenden Organisation/Schule. Die folgende Synthese hat zum Ziel, diese beiden Aspekte zusammenzubringen, um das Analysemodell und die Forschungsfragen weiter zu differenzieren, damit diesen empirisch nachgegangen werden kann. Ein erstes Unterkapitel geht auf die bislang einzige Studie ein, die den Forschungsgegenstand ebenfalls unter dem Blickwinkel Lernender Organisationen betrachtet. In einem nächsten Schritt folgt die Präzisierung des Analysemodells mittels der Synthese der beiden Kapitel. Der Abschnitt schliesst mit der Systematisierung der Forschungsfragen.

### 2.3.1 Forschung zum Organisationalen Lernen in „Failing Schools“

FINNIGAN et al. (2012) untersuchen mittels Dokumentanalysen<sup>144</sup>, Fragebögen und zweier Fallstudien<sup>145</sup> den Lernprozess von „Failing Schools“, um die Schulentwicklung unter Sanktionen nachzuvollziehen. Die Autoren beziehen sich bei der Darstellung des Organisationalen Lernens auf die unterschiedlichen Lerntiefen von ARGYRIS & SCHÖN (2006, S. 33ff.). Bei der Umschreibung Lernender Schulen verweisen sie auf deren spezifische Struktur, Kultur und Führung. Diese Ausführungen entsprechen den Beschreibungen der ersten, zweiten und vierten Dimension von FELDHOF (2011, vgl. Abschnitt 2.2.3.1).

Die quantitativen und inhaltsanalytischen Auswertungen belegen, dass „Failing Schools“ die **Massnahmenpläne lediglich oberflächlich nutzen**. Diese Erkenntnis machen FINNIGAN et al. (2012) daran fest, dass die wenigsten schulischen Akteure Kenntnisse zu Inhalt, Stand und Entwicklung der Massnahmenplanung besitzen. Diese Pläne scheinen kein lebendiges und dynamisches Hilfsmittel zu sein, sondern eher künstliche, teilweise inadäquate Papiere, die stärker auf die Anforderungen der Aufsicht ausgerichtet sind als auf die Bedürfnisse der Schule. Die Schulen nehmen **meist keine Diagnose der zugrundeliegenden Schwierigkeiten** vor. Sie arbeiten mehrheitlich an den Symptomen der Mängel, anstatt den Problemursachen nachzugehen und diese zu bearbeiten. Lediglich eine der 17 untersuchten Schulen fragt sich, warum sie ungenügende Resultate erzielt. Die Autoren vermuten, dass u.a. der Zeitdruck für die Erstellung der Massnahmenpläne tiefgreifende Diagnosen verhindert. An den Schulen findet **wenig gemeinsamer Wissensaustausch und -aufbau** statt. Die Schulen betreiben kaum „social processing“ (FELDHOF 2011, S. 116) beispielsweise in Form gemeinsamer Wertvorstellungen, Nachforschungen, Meinungsbil-

---

<sup>144</sup> FINNIGAN et al. (2012) analysieren die Massnahmenpläne sowie Protokolle von 17 Schulen, die infolge der Krisendiagnose entstehen.

<sup>145</sup> Diese basieren auf Interviews mit unterschiedlichen Akteuren, Beobachtungen sowie Dokumentenanalyse (FINNIGAN et al. 2012).



dungsprozesse oder Aktionen. Zudem ist die Kooperation zwischen Lehrpersonen selten und eher einseitig. FINNIGAN et al. (2012) sehen als möglichen Grund die hohe Fluktuation, die den Aufbau gemeinsamer Normen und Erwartungen erschwert. Die Mehrheit der Schulen benutzt **alte Entwicklungsstrategien, die aus der Schule selbst stammen** und daher dem bestehenden Wissen zuzurechnen sind. Sie treten selten in Austausch mit ausserschulischen Akteuren und haben kaum Kontakt zu anderen Schulen, sodass kein neues Wissen in die Organisation kommt. Die **vorhandene Struktur und Kultur hemmen das Organisationale Lernen** zusätzlich. Die Schulen weisen meist ein wenig kollegiales und gemeinschaftliches Klima auf. Zahlreiche Akteure zeigen sich unzufrieden mit der Kommunikation und der Kooperation. Die Vertrauens- und Commitmentwerte sind relativ hoch, weisen jedoch eine hohe Streuung auf.

FINNIGAN et al. (2012) folgern daraus, dass die analysierten Veränderungen nicht als tiefgreifende Lernprozesse einzuschätzen sind. Der Problemnachvollzug, die eingesetzten Strategien und deren Evaluation verweisen auf Veränderungen, die dem Ein-Schleifen-Lernen zuzurechnen sind. Als Lernhindernisse sehen sie die hohe Fluktuation, Konflikte sowie das Sanktions- und Aufsichtssystem, das den Schulen nur kurze Zeit für Fortschritte lässt, wodurch diese Einschränkungen die nötige vertiefte Auseinandersetzung verhindern.

Die ernüchternden Ergebnisse von FINNIGAN et al. (2012) deuten auf einen eher oberflächlichen Wandlungsprozess hin. Überträgt man die Befunde auf die Dimensionen von FELDHOFF (2011, S. 132), lässt sich konstatieren, dass diese Schulen über wenig Kapazitäten in den Dimensionen Organisationsstruktur, gemeinsame Wertvorstellungen und Kooperation, Qualitätssicherung und Zielüberprüfung, Austausch mit der schulischen Umwelt sowie Partizipation verfügen. Es bleibt unklar, wie es sich mit den Merkmalen der Führung und des Wissensmanagements verhält. Die Stärke der Studie liegt im Versuch, die Prozesse qualitativ einzuschätzen. Jedoch versäumt es die Untersuchung, Veränderungen festzuhalten. Es wäre denkbar, dass die Schulen in den Prozessen wichtige Grundlagen für künftige organisationale Lernprozesse gelegt haben. Daher versucht die vorliegende Forschungsarbeit, den Fokus zusätzlich auf die Erfassung von Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten zu legen.

### 2.3.2 Ergänzung des Analysemodells

Dieser Abschnitt fasst noch einmal zusammen, wie das Analysemodell entstand, und ergänzt dieses um die Aspekte der vorangegangenen Betrachtungen des Organisationalen Lernens<sup>146</sup>.

Die Basis des Analysemodells bilden die beiden Wirkmodelle von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) und REEZIGT & CREEMERS (2005, S. 408). In beiden Ansätzen treten die vier Produktdimensionen Circumstances, Input, Process und Output des CIPO-Modells hervor. Diese wurden in einem nächsten Schritt auf den Forschungsgegenstand – Schulen, die von der externen Schuleva-

---

<sup>146</sup> Es geht also nicht darum aufzuzeigen, warum welche Forschungsfrage behandelt wird. Siehe hierzu Abschnitt 1.3.5.

luation gravierende Defizite bescheinigt bekommen haben und diese im Anschluss bewältigen konnten – übertragen. Dies hatte die Umbenennung der Dimensionen in „Merkmale von Failing Schools“, „Evaluationsergebnisse“, „Turnaround-Prozess“ und „Turnaround-Schulen“ zur Folge. Anschliessend folgte die Anpassung der Bezeichnungen der Dimensionen auf das Wording des hier erforschten Untersuchungskontexts – des Evaluationssystems des Kantons Aargau. Dementsprechend beginnt der Prozess zum Zeitpunkt der Diagnose der **Roten Ampel**, bei dem die Schule einen **Input** in Form der Ergebnisse und Empfehlungen der externen Evaluation erhält. Im Anschluss versucht die Schule im **Turnaround-Prozess** die festgestellten Defizite zu beheben, damit die Nachevaluation die Ampeln auf **Grün** stellt. Während des Turnaround-Prozesses üben die beiden **externen Akteure** des Inspektorats und der Beratung Zug und Druck auf die Schule aus und versuchen auf diese Weise, den Prozess zu überwachen und unterstützen. Die Evaluationsergebnisse beeinflussen die Handlungen der externen Akteure, die die Schulen begleiten. Sie versuchen dabei erwünschte Reaktionen zu initiieren bzw. zu unterstützen und nicht-intendierte Reaktionen zu verhindern. Die Darstellung des Forschungsstands zum Turnaround-Prozess (Abschnitt 1.2.2) legt die Einschätzung nahe, dass externe Akteure auch nicht-intendierte Reaktionen in Schulen auslösen können.

Die Umschreibung der Merkmale von „Failing Schools“ aus dem outputorientierten System macht deutlich, dass diese Schulen bloss über beschränkte Selbststeuerungs- und Handlungsfähigkeiten verfügen (vgl. Abschnitt 1.2.1). Diese Innovationskompetenzen stellen gemäss beiden Wirkmodellen von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) und REEZIGT & CREEMERS (2005, S. 408) DAS zentrale schulische Merkmal für gelingende Entwicklungsprozesse dar. Diese Fähigkeiten sollen sich aufgrund positiv verlaufender Veränderungsprozesse weiter verbessern (DALIN et al. 1996). Deshalb ist eine Erhöhung der Innovationskompetenzen ein Indiz für erfolgreiche Entwicklungs- und Turnaround-Prozesse (vgl. Abschnitt 1.2.4). Sowohl EHREN & VISSCHER (2006) als auch REEZIGT & CREEMERS (2005) operationalisieren die Innovationskompetenz mit der **Kapazität des Organisationalen Lernens**. Demzufolge stellt die Perspektive des Organisationale Lernens die theoretische Rahmung dieser Arbeit dar, die Gegenstand des zweiten Kapitels bildete.

Die Umschreibung Lernender Schulen anhand des Modells der sieben Dimensionen der Kapazität Organisationalen Lernens an Schulen von FELDHOFF (2011, vgl. Abschnitt 2.2.3.1) dient dabei als Operationalisierung. Dementsprechend wird das Analysemodell um dieses Modell ergänzt. Die Dimensionen sollen einerseits eine Strukturierungshilfe sein, mittels derer die Eigenschaften der Schulen umschrieben werden können. Andererseits stellen sie eine normative Rahmung dar, die eine Einschätzung der schulischen Lernfähigkeit ermöglicht.

Der Vergleich der Etappen des „institutionellen Schulentwicklungsprozesses“ (DALIN et al. 1996, vgl. Abschnitt 2.2.1.1) – der Übertragung der Theorien des Organisationalen Lernens auf die Schule – mit den von REEZIGT & CREEMERS (2005, vgl. Abschnitt 1.1.2.2) genannten Schritten

für gelingende Schulentwicklung belegt, dass diese identisch sind<sup>147</sup>. Dies legt den Schluss nahe, dass positiv verlaufende Turnaround-Prozesse das Organisationale Lernen fördern. Dementsprechend bleiben die Entwicklungsschritte des Turnaround-Prozesses im Analysemodell bestehen.

Aus den vorangegangenen Darstellungen ergibt sich das nachstehende erweiterte Analysemodell (Abb. 5):

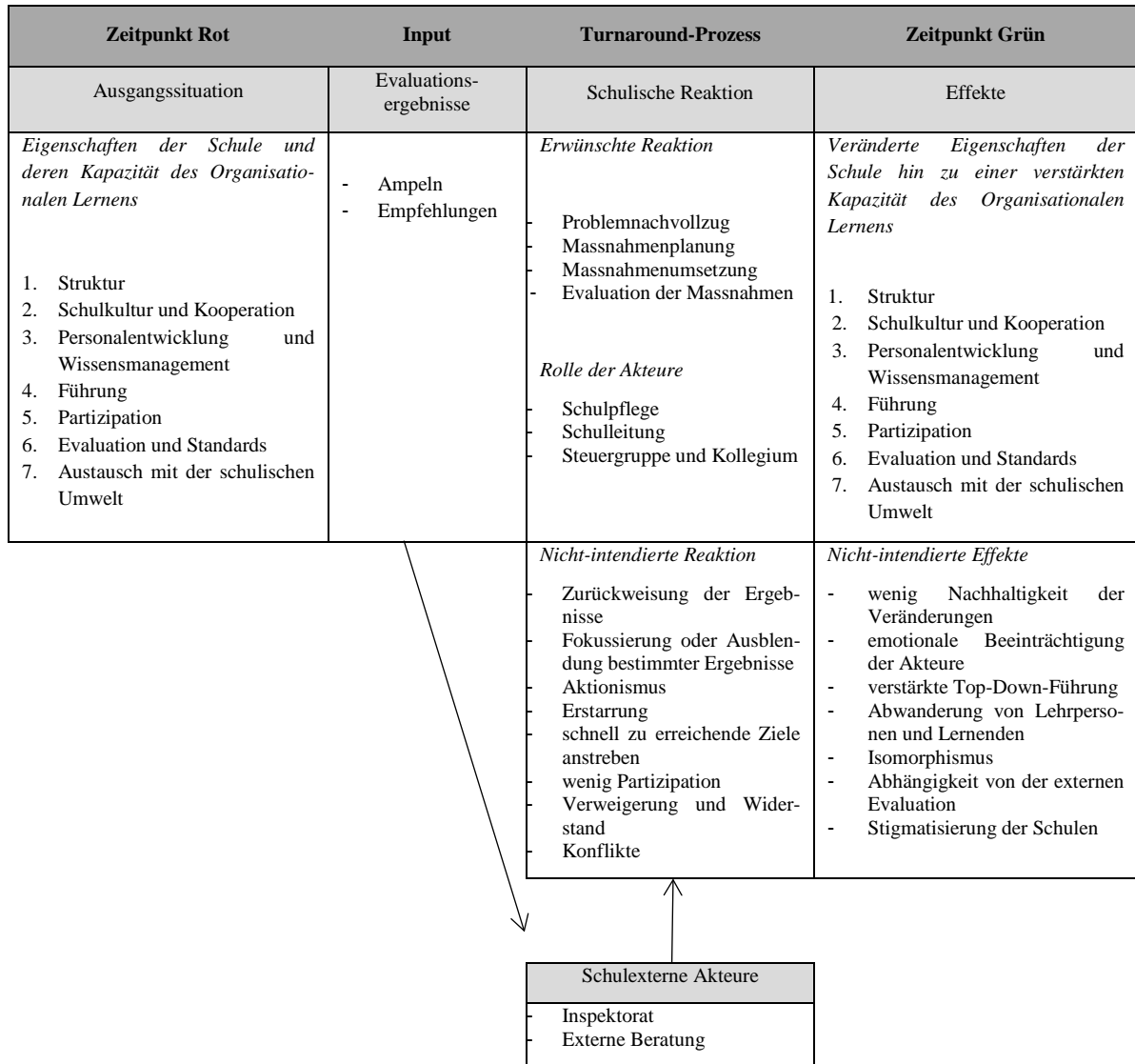


Abb. 5: Finales Analysemodell (Quelle: eigene Synthese aus Forschungsstand und Theorie)

### 2.3.3 Zwischenbilanz zu Forschungsfragen, Theorie und Forschungsstand

In diesem Abschnitt wird zusammengefasst, welche Theorien und Konzepte für die Beantwortung der Forschungsfragen beigezogen werden<sup>148</sup>.

<sup>147</sup> Zudem entsprechen diese Schritte den Phasen der OE.

Gemäss dem Analysemodell interessieren die Situation der Schulen zum Zeitpunkt Rot (1) und nach dem Turnaround, wenn sämtliche Ampeln wieder auf Grün stehen (2), und damit verbunden die Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten (3). Zudem zielt diese Arbeit darauf ab, den Turnaround-Prozess (4) zu betrachten. Die Forschungsfragen sind nach diesen vier „Produktdimensionen“ (DITTON 2002, S. 79) strukturiert.

1. Forschungsfragen zum Zeitpunkt Rot:
  - a. Wie ist die Lernfähigkeit von Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten einzuschätzen?
  - b. Welche Eigenschaften zeichnen Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten aus?
  - c. Worin unterscheiden sich „Failing Schools“ aus outputorientierten Evaluationssystemen von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten?
2. Forschungsfragen zum Zeitpunkt Grün:
  - a. Wie ist die Lernfähigkeit von positiv nahevaluierten Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten einzuschätzen?
  - b. Durch welche Eigenschaften zeichnen sich positiv nahevaluierte Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten aus?
3. Forschungsfragen zur Veränderung zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten:
  - a. Inwiefern hat sich die Lernfähigkeit von Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten aufgrund des erfolgreichen Turnaround-Prozess verändert? Sind diese Entwicklungen als organisationale Lernprozesse einzuschätzen, und finden sich dabei Nebenwirkungen?
  - b. Welche Eigenschaften von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten haben sich aufgrund des erfolgreichen Turnaround-Prozesses verändert?
4. Forschungsfragen zum Turnaround-Prozess:
  - a. Wie gestalten sich Turnaround-Prozesse an Schulen mit Schwierigkeiten in den Prozessqualitäten?
  - b. Welches sind förderliche und hinderliche Bedingungen im Turnaround-Prozess, und welche Rolle nehmen die verschiedenen Akteure dabei ein<sup>149</sup>?

Zur Einschätzung, in welchen Bereichen Schulen zum Zeitpunkt Rot und Grün (Fragen 1a und 2a) lernfähig sind und worin sich Unterschiede manifestieren (Frage 3a), wird die Umschreibung der sieben Dimensionen der Kapazität Organisationalen Lernens (Abschnitt 2.2.3) herangezogen. Bei den Analysen der Einzelschulen steht nicht bloss das Vorhandensein der definierten Merkmale Lernender Schulen im Zentrum. Um dieser Begrenzung entgegenzuwirken und um Eigenschaften der Schulen zu den unterschiedlichen Betrachtungszeitpunkten sichtbar zu machen, beginnen die

---

<sup>148</sup> Der Input in Form des Evaluationsberichts und der Empfehlungen umschreibt die Situation zum Zeitpunkt Rot und fliesst daher in die Betrachtungen hierzu ein. Die Empfehlungen werden zudem im Turnaround-Prozess aufgenommen und spiegeln sich dort wider. Dementsprechend wird der Input nicht gesondert betrachtet.

<sup>149</sup> Diese Frage impliziert sowohl erwünschte sowie unerwünschte Reaktionen.

Analysen mit der Umschreibung des Status quo, dabei dienen die sieben Dimensionen als Strukturierungshilfe<sup>150</sup>. Erst in einem zweiten Schritt folgt die Einschätzung, inwiefern diese Merkmale für das Organisationale Lernen förderlich sind. Gegenstand des dritten Schritts (Fragen 1b, 2b und 3b) ist der Vergleich der beschriebenen Eigenschaften zwischen den Schulen. Da sich die Dimensionen zur Kapazität des Organisationalen Lernens überschneiden und auf einem niedrigem Abstraktionsniveau sind, erfolgen die Darstellung und der Vergleich der Merkmale zwischen den Schulen anhand der fünf Dimensionen von DALIN (1986; vgl. Abschnitt 2.2.1.2). Diese Perspektive weist den Vorteil auf, dass eingeschätzt werden kann, in welcher Entwicklungsstufe sich die Schulen befinden (DALIN & ROLFF 1990, vgl. Abschnitt 2.2.1.2), wie es um ihre Kopplung steht und inwiefern sich Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten von „Normalschulen“ unterscheiden. Zusätzlich lässt sich die Frage klären, ob Schulen nach Abschluss des Turnaround-Prozesses immer noch als „Profibürokratien“ (MINTZBERG 1992; vgl. Abschnitt 2.2.2.1) einzuschätzen sind.

Die vorangegangenen Darstellungen haben belegt, dass erfolgreiche Entwicklungsprozesse zu Organisationalem Lernen führen können, jedoch nicht müssen (Abschnitt 2.1.3.3). Bei der Beurteilung der Frage, ob die festgestellten Veränderungen als Organisationales Lernen einzuschätzen sind (Frage 3a), helfen die beiden Lerntheorien von ARGYRIS & SCHÖN (2006) und SCHEIN (2010), der Ansatz der losen Kopplung von WEICK (2009) sowie die Ergebnisse von FINNIGAN et al. (2012).

Der Abschnitt, der die Turnaround-Prozesse fokussiert (Frage 4), beginnt mit der Darstellung der Prozesse zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten. Dabei dienen die vier erwünschten Reaktionsschritte sowie die inner- und ausserschulischen Akteure des Analysemodells als Strukturierungshilfe. In einem anschliessenden Fazit (Frage 4a+b) folgt unter Hinzunahme der Erkenntnisse des Forschungsstands zu Turnaround-Prozessen sowie des Organisationalen Lernens die Einschätzung, wie sich die einzelnen Schritte gestalten und welches dabei förderliche und hinderliche Bedingungen darstellen. Die Essenz aus Theorie und Forschung lässt sich für die einzelnen Schritte folgendermassen zusammenfassen:

In der ersten Phase des Problemnachvollzugs sollen Schulen mit negativen Evaluationsergebnissen diese zunächst nachvollziehen und verarbeiten. Damit die Schulen handlungsfähig werden, müssen sie die beiden ersten unproduktiven Trauerphasen überwinden (KUHLMEL & NIEBLING 2010, S. 52f.). Gemäss ARGYRIS & SCHÖN (2006) und SCHEIN (2010) stellen beunruhigende Informationen (1) etwa in Form von Negativdiagnosen das bestehende Wissen oder die Kultur infrage und können infolgedessen Ausgangspunkte für organisationale Lernprozesse darstellen. SCHEIN (2010) ergänzt, dass diese beunruhigenden Daten mit zentralen Zielen in Verbindung stehen müssen (2) und daher Angst- und Schuldgefühle wecken. Die Darstellung des Forschungs-

---

<sup>150</sup> Diese sehr ausführliche Darstellung des Status quo befindet sich nicht in dieser Arbeit.

stands zum Problemnachvollzug (Abschnitt 1.2.2.1) legt die Einschätzung nahe, dass dem oft so ist. Als dritte Voraussetzung nennt SCHEIN (2010), dass die Organisation über genügend psychologische Sicherheit verfügen muss, um die Daten anzuerkennen (S. 239). Demnach ist zu vermuten, dass diese drei Voraussetzungen vorhanden sein müssen, damit sich bei den Akteuren die notwendige Problemeinsicht und der Wille zur Veränderung einstellen.

Die Massnahmenplanung soll dem Forschungsstand folgend (Abschnitt 1.2.2.2) partizipativ erarbeitet, möglichst konkret und zusammenhängend sein sowie die zentralen Probleme fokussieren, um Aktionismus zu verhindern.

Bei der Initiierung und Umsetzung der Massnahmen betonen sowohl Ergebnisse zu „Failing Schools“ als auch die Ansätze des Organisationalen Lernens sowie Lernender Schulen die zentrale Bedeutung der (transformationalen) Führung. Als weitere unterstützende Einflussgrössen umschreiben die Ergebnisse zu Turnaround-Prozessen vorwiegend Merkmale der Personalförderung, die Beseitigung von Hindernissen sowie die Stärkung der weichen Einflussgrössen des Vertrauens und des Selbstwerts. Dies sind Voraussetzungen für das Gelingen des Prozesses. Die Vertreter des Organisationalen Lernens und der Lernenden Schule betonen eher förderliche Zustände, wie eine gute und offene Informations- und Kommunikationskultur, förderliche Strukturen und Leitwerte (ARGYRIS & SCHÖN 2006; SCHEIN 2010) sowie den Einbezug der Lehrpersonen, um eine gewisse Identifikation zu erreichen (ROLFF et al. 2011). Es ist zu vermuten, dass die in der Forschung zu Turnaround-Prozessen genannten Handlungen diese Zustände oder zumindest Grundlagen dafür anstreben, da diese Voraussetzungen zum Zeitpunkt der Krisendiagnose nicht vorhanden sind (vgl. auch Merkmale von „Failing Schools“). Es fällt auf, dass die genannten förderlichen Elemente allesamt mit der Darstellung Lernender Schulen übereinstimmen. Dementsprechend ist zu vermuten, dass Veränderungs- und Lernprozesse einfacher gelingen, wenn eine Vielzahl dieser Merkmale vorliegt. Schulen sind gut beraten, in einem ersten Schritt diese Grundlagen zu schaffen, um anschliessend die notwendigen Veränderungen effizient angehen zu können.

Die Schulen sind angehalten, den Erfolg der Massnahmen zu evaluieren. Die Vertreter der Modelle der Lernenden Organisation sowie der Lernenden Schule betonen, dass hierfür die Leitwerte der Untersuchung, Feedback, Offenheit und Selbstreflexion, förderlich sind. Es lässt sich fragen, inwiefern diese an „Failing Schools“ vorhanden sind.

Sowohl die Forschungsbefunde zu Turnaround-Prozessen als auch die Theorie der Lernenden Schule sprechen für die Einführung von Steuergruppen und das Hinzuziehen von externen Fachkräften, die die Entwicklung unterstützen. Die Aufsicht begleitet Schulen mit Defiziten, indem sie Verbindlichkeit einfordert, die schulische Autonomie einschränkt und negative Konsequenzen androht. Diese Bedingungen sind als wenig förderlich für das Organisationale Lernen einzuschätzen, da dieser Prozess Freiräume, Musse und Autonomie braucht (ähnlich auch FINNIGAN et al. 2012).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Krisendiagnose eine Chance für Organisationales Lernen darstellt. Es bleibt jedoch unklar, ob Schulen über genügend Fähigkeiten und Ressourcen verfügen, um dies als Lernanlass zu nutzen, und inwiefern das Evaluationssetting diesen Prozess unterstützt bzw. hindert.

Nachdem die theoretischen Grundlagen und das Forschungsinteresse erörtert sind, wird im nächsten Kapitel das empirische Vorgehen dargelegt, das den nachfolgenden Ergebnissen zugrunde liegt.

## 3 Methodenteil

Dieses Kapitel stellt den methodischen Ansatz und die Durchführung der empirischen Forschungsarbeit dar, um das Vorgehen nachvollziehbar und plausibel zu machen. Der qualitative Forschungsprozess verläuft zirkulär, und die einzelnen Schritte greifen teilweise ineinander (PRYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2014). Für die bessere Lesbarkeit folgt das Kapitel dennoch einem linearen Verlauf. Allerdings finden sich an einigen Stellen Verweise oder Bezüge auf nachfolgende Abschnitte, daher steht die Zusammenfassung des empirischen Vorgehens am Anfang, um die anschliessenden Elemente besser einordnen zu können. Ein nächster Abschnitt geht auf das Forschungsdesign ein, gefolgt von der Umschreibung des Erhebungsinstruments. Der anschliessende Absatz stellt die Begründung des Samplings und der Fallauswahl dar. In einem nächsten Schritt folgt die Beschreibung der Datenerhebung. Das Kapitel schliesst mit der Darstellung des Auswertungsverfahrens und beleuchtet, wie die Ergebnisse zustande kamen.

### 3.1 Qualitatives Forschungsdesign

Der Abschnitt beginnt mit einer Übersicht zum empirischen Vorgehen, legt die zugrunde liegende Methodologie dar, diskutiert in einem nächsten Schritt die Einhaltung der Gütekriterien und klärt die berufsbiografische Nähe der Autorin zum Untersuchungsfeld. Der Abschnitt endet mit der Darstellung des Untersuchungsdesigns.

#### 3.1.1 Übersicht zum empirischen Vorgehen

Die Untersuchung geht den Forschungsfragen mittels sechs qualitativer Fallstudien nach. Als Fälle gelten Schulen, die von der externen Evaluation gravierende Defizite in den Prozessqualitäten bescheinigt bekamen (Rote Ampel), die sie anschliessend überwinden konnten, was sich in einer positiven Nachevaluation manifestiert. Für die Beantwortung der Fragestellungen interessieren der Zeitpunkt der Defizitdiagnose, der Turnaround-Prozess und der aktuelle positiv nachevaluierte Zustand. Um möglichst breit abgestützte Antworten zu erhalten, hat das Forschungsteam Dokumente gesammelt, leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussionen und Validierungsworkshops mit verschiedenen Akteuren durchgeführt, die den Turnaround-Prozess aus unterschiedlichen Perspektiven erlebt haben. Alle Daten wurden im Programm Atlas.ti codiert. Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgt auf fallbezogener und auf komparativer Ebene.

#### 3.1.2 Methodologie

Gemäss LAMNEK (2010) bestimmen das Erkenntnisinteresse sowie der Forschungsstand die Methodologie. Diese Arbeit möchte verstehen<sup>151</sup>, wie unterschiedliche Akteure die Zeitpunkte der

---

<sup>151</sup> Der Prozess des Nachvollziehens des individuellen Sinns von handelnden Personen bzw. das Erfassen deren Bedeutung wird als „verstehen“ umschrieben (DIAZ-BONE & WEISCHER 2015, S. 427). Die Theorie und Praxis des Verstehens bildet die Hermeneutik, die die Bedeutung des Vorverständnisses hervorhebt. Sie interessiert sich im Gegensatz zur Phänomenologie nicht nur für den individuellen Sinn, sondern auch für epochale Sinnformen, Deutungen von Tiefenstrukturen sowie überindividuelle Sinnstrukturen (ebd. S. 175f.). Die Termini des „Erklärens“ und „Verstehens“ werden häufig als gegen-



Krisendiagnose, der positiven Nachevaluation sowie den Turnaround-Prozess erlebt haben. Dementsprechend steht der Nachvollzug des subjektiven Sinns und der Zusammenhänge von verschiedenen Merkmalen im Zentrum (DIAZ-BONE & WEISCHER 2015, S. 427). Die Studie geht infolgedessen tiefer auf den Einzelfall ein und zielt nicht auf die Herstellung von Repräsentativität (LAMNEK 2010, S. 216). Ferner hat die Darstellung des Forschungsstands im ersten Kapitel belegt, dass bislang kaum Wissen über Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten vorliegt. Entsprechend bietet sich ein qualitatives Vorgehen an.

Grundlage qualitativer Sozialforschung bildet das interpretative Paradigma, das davon ausgeht, dass gesellschaftliche Strukturen durch das Handeln des Menschen selbst geschaffen werden und veränderbar sind (BERGER & LUCKMANN 1977). Aus dieser Annahme folgt, dass jegliche Wahrnehmung einen interpretativen Prozess darstellt, bei dem Sinneseindrücke erst aufgrund der Deutung des Subjekts ihren Sinn erhalten. Dementsprechend stellen Interaktionen komplexe Situationen dar, in denen sich Handlende mit ihren je eigenen Deutungs- und Absichtsmustern aufeinander beziehen und Bedeutung aushandeln. Durch diese diskursive Interaktion wird Wirklichkeit erst konstruiert (KRUSE 2014). Das Resultat sind „gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellte Bedeutungen und Zusammenhänge“ (FLICK, VON KARDORFF & STEINKE 2009, S. 20). Qualitative Sozialforschung zielt darauf ab, die Sinnkonstruktionen bzw. Interpretationen der Handelnden zu rekonstruieren (KRUSE 2014). SCHÜTZ (1971) spricht in diesem Zusammenhang von der „Konstruktion zweiten Grades“ (S. 7), da der Forschende eigene Konstruktionen über die Sinnkonstruktionen der Beforschten vornimmt. Dieses „Fremdverstehen“ (KRUSE 2014, S. 60) soll methodisch kontrolliert mittels regelgeleiteter und systematischer Verfahrensweisen vollzogen werden. Gleichzeitig charakterisieren Offenheit und Gegenstandsangepasstheit das qualitative Forschungsparadigma (LAMNEK 2010). Diese Studie bezieht sich auf den „kleinste[n] gemeinsamen Nenner der qualitativen Forschungstraditionen“ (VON KARDORFF 1995, S. 4) und leitet Prinzipien und Absichten dem Forschungsgegenstand entsprechend ab. Trotz dieser Offenheit darf qualitative Forschung nicht beliebig sein; daher gilt als Qualitätsgrundsatz, dass das eigene Forschungsvorgehen auf der Basis definierter Standards zu reflektieren ist, die Gegenstand des nächsten Abschnitts sind (KRUSE 2014).

### **3.1.3 Gütekriterien**

Die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung (BORTZ & DÖRING 2006) können aufgrund der unterschiedlichen erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundannahmen nicht angewendet werden (KRUSE 2014). Für die qualitative Sozialforschung gelten entsprechend eigene Gütekriterien. Da die Qualitätskriterien der qualitativen Sozialforschung eng mit dem Forschungsgegenstand und dem Untersuchungsziel zusammenhängen, existieren bislang keine allgemeingültigen Kriterien (LAMNEK 2010). Diese Arbeit verfolgt einen inhaltsanalytischen Fokus

gemäss MAYRING (2010) und legt ihr folglich die sechs Gütekriterien des Autors (MAYRING 2002, S. 144ff.) zugrunde. Diese Qualitätsgrundsätze sowie deren Umsetzung in dieser Arbeit (in kursiver Schrift) werden nachfolgend beschrieben.

**Verfahrensdokumentation:** Da sich das qualitative Forschungsvorgehen dem jeweiligen Forschungsgegenstand anzupassen hat, ergeben sich meist spezifische auf den Gegenstand bezogene Methoden. Demnach ist die genaue Dokumentation der einzelnen Schritte vom Vorverständnis über das Analyseinstrumentarium bis hin zur Datenerhebung und Auswertung unabdingbar, damit der Forschungsprozess für Dritte nachvollziehbar ist.

*Diese Untersuchung trägt der Verfahrensdokumentation Rechnung, indem sie leitende Grundannahmen und Perspektiven expliziert (Kapitel 1 und 2) und die Erstellung des Erhebungsinstruments, die Durchführung und Auswertung der Daten in den folgenden Abschnitten beschreibt.*

**Argumentative Interpretationsabsicherung:** Jede wissenschaftliche Erkenntnis aus qualitativer Forschung ist Ergebnis einer Interpretation des Forschenden. Dieser Vorgang kann nicht wie etwa eine mathematische Gleichung bewiesen werden. Um dennoch den Schritt nachvollziehbar zu gestalten, muss die Deutung theoriegeleitet vorgehen. Die Interpretationen müssen in sich schlüssig sein; Brüche sind zu erklären; es ist nach Alternativen in der Interpretation zu suchen und diese zu prüfen.

*Um die interpretativen Teile klar darzulegen, folgt im Abschnitt 3.5 die Darstellung der Datenauswertung.*

**Regelgeleitetheit:** Trotz der Offenheit des qualitativen Forschungsparadigmas bedeutet dies nicht, dass Forschende die Daten beliebig sammeln und auswerten können. Es sind Verfahrensregeln, die dem Gegenstand angepasst sind, zu definieren und systematisch zu verfolgen.

*Das Forschungsdesign, die Datenerhebung und -auswertung erfolgen regelgeleitet. Diese Regeln werden in diesem dritten Kapitel dargestellt.*

**Nähe zum Gegenstand:** Die qualitative Sozialforschung verfolgt die Leitgedanken der Gegenstandsangemessenheit und der Nähe zum Forschungsgegenstand. Dies ist ausschliesslich möglich, wenn sich die Forschende nahe am Alltagsgeschehen der zu Untersuchenden aufhält. Dabei sind Erhebungssituationen anzustreben, die möglichst natürlich sind.

*Die Autorin weist eine berufsbiografische Nähe zum Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsfeld auf (Abschnitt 3.1.4). Dies erleichtert den Zugang zum Untersuchungsfeld und baut Berührungspunkte zwischen den Gesprächspartnern ab. Die Durchführung der Interviews fand beinahe ausschliesslich in den Räumen der untersuchten Schulen statt.*

**Kommunikative Validierung:** Indem die Ergebnisse den Akteuren im Feld vorgelegt und mit ihnen diskutiert werden, ergibt sich die Möglichkeit der „Absicherung der Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen“ (MAYRING 2002, S. 147) und der Einordnung der Relevanz der Ergebnisse.

*Die interviewten Akteure haben die Befunde in drei Workshops kommunikativ validiert (Abschnitt 3.5.5).*

**Triangulation:** Mithilfe der Triangulation sollen für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege gefunden und die Ergebnisse miteinander verglichen werden. DENZIN (1970, zit. nach MAYRING 2002, S. 147) stellt vier Basisformen der Triangulation vor:

- Datentriangulation: Die Forschung bezieht unterschiedliche Datenquellen ein.
- Methodentriangulation: Die Datenerhebung erfolgt mit unterschiedlichen Methoden.
- Investigatorentriangulation: Unterschiedliche Forschende führen die Interviews durch.
- Theorietriangulation: Bei der Interpretation der Befunde finden unterschiedliche theoretische Zugänge Berücksichtigung.

*Die Daten dieser Forschungsarbeit sind wie folgt trianguliert:*

- *Datentriangulation: Diese Arbeit bezieht einerseits die Sichtweisen verschiedener inner- und ausserschulischer Akteure und andererseits „natürlich“<sup>152</sup> entstandene Dokumente ein.*
- *Methodentriangulation: Diese Studie bedient sich unterschiedlicher Erhebungsverfahren. Dies sind Interviews, Gruppendiskussionen, Validierungsworkshops sowie Dokumentenerhebungen.*
- *Investigatorentriangulation: Verschiedene Personen haben die Interviews geführt und die Daten erfasst.*
- *Theorietriangulation: Die Interpretation der Daten erfolgte unter der Perspektive Lernender Organisationen. Das Studium der Daten verwies darauf, dass sich zudem eine organisations- und führungstheoretische Perspektive anbietet.*

Die vorstehenden Ausführungen belegen, dass diese Arbeit sämtliche von MAYRING (2002) aufgestellten Gütekriterien berücksichtigt. Neben den Gütekriterien ist es zudem ratsam, die berufsbioграфischen Bezüge der Forschenden offen zu legen.

### **3.1.4 Vorwissen und berufsbioграфische Nähe zum Forschungsfeld**

Vorerfahrungen und Kenntnisse beeinflussen die Formulierung der Fragestellungen, das Forschungsdesign und den Feldzugang.

Die Autorin dieser Studie arbeitete als Lehrperson im Kanton Aargau und ist daher vertraut mit den Schulstrukturen. Sie unterrichtete ferner an einer Schule, die gravierende Defizite (Rote Ampel) im Bereich der Schulführung aufwies. Daher kennt sie aus eigener Erfahrung die Auswirkungen derartiger Defizite auf den Schulalltag. Zudem begleitete die Autorin als Vorbereitung für diese Studie die Fachstelle für externe Schulevaluation bei einer Evaluation. Dabei fungierte sie

---

<sup>152</sup> Darunter sind Daten zu verstehen, die in schriftlicher Form vorliegen, die nicht zu Forschungszwecken und ohne die Beteiligung der Forschenden entstanden sind (SALHEISER 2014, S. 813).

als Peer<sup>153</sup> und konnte so die Aussenperspektive der externen Schulevaluation kennenlernen. Neben der Arbeit an dieser Dissertation betätigte sich die Autorin in einem Forschungsprojekt, bei dem es um die Untersuchung von Wirkungen und Wirksamkeit externer Evaluationen geht (QUESEL, MAHLER, SCHWEINBERGER & HÖCHLI 2015a). Im Rahmen dieses Projekts verglich die Autorin unterschiedliche Evaluationssysteme und begleitete die Schulen im Nachgang der Evaluation während eines Jahres. Dabei analysierte sie unterschiedliche positive Evaluationsberichte (Grüne Ampel) und kann daher die Defizite der untersuchten Schulen besser einordnen. Im Zusammenhang mit dieser Tätigkeit erarbeitete sich die Autorin ein umfangreiches Fachwissen zu externen Schulevaluationen.

Diese Nähe zum Untersuchungsgegenstand und das Fachwissen erleichtern den Einstieg in die Gespräche und schärfen die Wahrnehmung (GIRTLE 1984 zit. nach LAMNEK 2010, S. 232). Andererseits liegt darin die Gefahr der unkritischen Distanz oder des „Going native“ (LAMNEK 2010, S. 232). Um dies zu vermeiden, traf die Autorin unterschiedliche Vorkehrungen:

- Der Interview-Leitfaden entstand in einem Team und wurde mehrmals von externer Seite validiert.
- Die Interviewdurchführung nahmen zwei Personen vor.
- Die Autorin besprach die Ergebnisse regelmässig mit aussenstehenden Personen und den beteiligten Interviewpartnern.

Nachdem die Gütekriterien sowie das Vorwissen offen gelegt und reflektiert sind, wird nachfolgend das Untersuchungsdesign vorgestellt.

### 3.1.5 Untersuchungsdesign

In der qualitativen Forschung gibt es nicht DIE Methode (FLICK et al. 2009, S. 22), sondern unterschiedliche Ansätze, die je nach Untersuchungsgegenstand und Forschungsfrage ausgewählt, kombiniert und angepasst werden. Demnach sind Untersuchungsdesigns selten einer Methode zuzuordnen. Um das Design dennoch verorten zu können, bedient sich diese Arbeit der Logik von FLICK (2011), der die qualitativen Basisdesigns zwischen den Polen der **Einzelfall- und Vergleichsstudien** einordnet (S. 178ff.).

Diese Arbeit enthält Elemente beider Zugänge, um die Vorteile der einzelnen Herangehensweisen zu nutzen. Die Auswertung beginnt mit sechs Fallanalysen (mehrere Einzelfallstudien). In einem zweiten Schritt folgt die komparative und kontrastierende Gegenüberstellung anhand der Samplingmerkmale und induktiv gebildeter Vergleichskategorien (Vergleichsstudien). Damit eine derartige Analyse möglich ist, muss das Erhebungsinstrument genügend Raum für jeden Fall lassen sowie eine gewisse Vergleichbarkeit hinsichtlich theoriegeleiteter Merkmale aufweisen.

---

<sup>153</sup> Das Aargauer Evaluationsverfahren sieht bei mittelgrossen und grossen Schulen vor, dass die professionellen Evaluationsfachkräfte von „Peers“ begleitet werden. Dies sind Fachkräfte aus dem schulischen Umfeld, die bei der Vorbereitung, Durchführung und dem Urteilsprozess mithelfen (LANDWEHR & STEINER 2010, S. 18f.).

Gemäss FLICK (2011) stellt die **zeitliche Dimension** die zweite Achse qualitativer Forschungsdesigns dar. Er unterscheidet retrospektive und Längsschnitt-Studien sowie Momentaufnahmen (S. 255ff.).

Die vorliegende Untersuchung bezieht die retrospektive und die aktuelle Zeitdimension mit ein. Aufgrund der Rückschau auf den Zeitpunkt der Negativdiagnose und den anschliessenden Prozess bis zur positiven Nachevaluation gelingt die Rekonstruktion und Analyse dieser Elemente. Um Verzerrungseffekte der Akteure auszugleichen, bezieht die Arbeit zusätzlich Dokumente ein, die während des Prozesses entstanden sind. Zudem erfragt die Studie die aktuelle Situation, die einen störungsfreien Zustand der Schule repräsentiert. Dieses Design lässt Aussagen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose, des Turnaround-Prozesses und der positiven Nachevaluation zu. Gezielte Fragen nach einzelnen Elementen sollen Veränderungen sichtbar machen. Dieses Design ermöglicht mannigfache Vergleiche, die in Tabelle 8 dargestellt werden. Die Spalten stellen die Fall-, die Zeilen die Zeitdimension dar.

Tabelle 8: Untersuchungsdesign und daraus resultierende Vergleichsperspektiven (Quelle: eigene Darstellung)

	<b>Einzelfallperspektive</b>	<b>Vergleichsperspektive</b>
<b>Zeitpunkt Rot</b>	Einzelfall zum Zeitpunkt Rot (Forschungsfrage 1a)	Vergleiche zum Zeitpunkt Rot (Forschungsfrage 1b)
<b>Turnaround-Prozess</b>	Turnaround-Prozess des Einzelfalls	Vergleiche der Turnaround-Prozesse (Forschungsfrage 4a+b)
<b>Zeitpunkt Grün</b>	Einzelfall zum Zeitpunkt Grün (Forschungsfrage 2a)	Vergleiche zum Zeitpunkt Grün (Forschungsfrage 2b)
<b>Veränderungen</b>	Veränderung des Einzelfalls (Forschungsfrage 3a)	Vergleiche der Veränderungen (Forschungsfrage 3b)

Die Wahl des Forschungsdesigns hat Auswirkungen auf die Datenerhebung und im Speziellen auf das Erhebungsinstrument, das Gegenstand des nächsten Abschnitts ist.

### 3.2 Erhebungsinstrument

Die Daten, die dieser Studie zugrunde liegen, stammen aus Dokumenten und Interviews<sup>154</sup>. Da die Dokumente unabhängig von der Studie entstanden, musste für deren Erhebung kein Instrument gebildet werden. Für die Gespräche galt es ein Werkzeug zu entwickeln, das den theoretischen Ansprüchen genügt, dem Thema angepasst ist und den Anforderungen des Designs gerecht wird. Ziel dieses Abschnitts ist es, den Entwicklungsprozess und die dahinter stehenden Überlegungen zu skizzieren und in einem nächsten Schritt den Leitfaden vorzustellen. Der anschliessende Abschnitt verortet das Instrument methodologisch und reflektiert die eingesetzten Stimuli.

<sup>154</sup> Das Wort Interview entstand aus dem Französischen „entrevue“, was so viel wie „verabredete Zusammenkunft“, „sich begegnen“ bedeutet. In den Sozialwissenschaften bildet das Interview eine asymmetrische Gesprächssituation, die bewusst hergestellt wird, damit eine Seite Fragen stellen kann und die andere diese beantwortet (LAMNEK 2010, S. 301).

### 3.2.1 Entwicklung des Interview-Leitfadens

Die Entwicklung des Leitfadens durchlief mehrere Phasen. Es begann mit der Konzipierung eines Interview-Leitfadens gemäss der von KRUSE (2014) weiterentwickelten Methode<sup>155</sup> S<sup>2</sup>PS<sup>2</sup> (S. 80). Dieser Leitfaden wies diverse Schwierigkeiten auf und wurde deshalb noch einmal neu konzipiert:

- Die Literatur zum Organisationalen Lernen (Abschnitt 2.1) legt den Schluss nahe, dass organisationale Lernprozesse sowohl strukturelle als auch kulturelle Aspekte aufweisen.
- Erfahrungen aus Interviews mit Schulleitungen in „Turnaround-Schulen“ von STEINER (2013) verweisen darauf, dass sich diese vornehmlich an strukturelle Veränderungen erinnern. Offensichtlich reichen halbstandardisierte Fragen nicht aus, um auf tieferegreifende Umgestaltungen oder Gründe zu stossen, obwohl STEINER (2013) die befragten Personen als sehr reflektiert einschätzte.
- Dem Leitfaden gelang es nur unzureichend, die Dimensionen zur Kapazität des Organisationalen Lernens von FELDHOFF (2011; vgl. Abschnitt 2.2.3) zu erfassen.

Kulturelle Aspekte wie Werte und Normen lassen sich nicht anhand einfacher Abfragen erkennen, da sie meist vorbewusst vorliegen und sich daher einem unmittelbaren kognitiven Zugriff verwehren (MÜTHING 2013). Diese Einsicht hatte zur Folge, dass das Forschungsteam unterschiedliche kultursensible Instrumente betrachtete<sup>156</sup>. Da die externe Schulevaluation des Kantons Aargau die Schule als Organisation untersucht und sich das Konzept des Organisationalen Lernens ebenfalls auf die organisationale Ebene bezieht, wurde der Kulturbegriff auf die Organisationskultur<sup>157</sup> eingegrenzt. Das quantitative Instrument OCAI-SK von MÜTHING (2013) erwies sich als besonders geeignet, da es in der Lage ist, die zugrunde liegende, unbewusste Kultur von Schulen aufzudecken (S. 71). OCAI-SK ist eine auf die Organisation Schule angepasste Variante des „Organizational Culture Assessment Instrument“ (OCAI) von CAMERON & QUINN (2006)<sup>158</sup>. Es greift Schlüsseldimensionen auf, die nachweislich einen Einfluss auf den Unternehmenserfolg haben (MÜTHING 2013). ROLFF (1993) geht ebenfalls von der Annahme aus, dass sich Lernende Schulen anhand einer erhöhten Effektivität auszeichnen (Abschnitt 2.2.1). Dementsprechend verwundert es wenig, dass die abgefragten Bereiche im OCAI-SK-Instrument erhebliche Übereinstimmungen mit der Umschreibung Lernender Schulen von FELDHOFF (2011, Abschnitt 2.2.3.1) aufweisen.

---

<sup>155</sup> Die Buchstaben stehen für die Anfangsbuchstaben der Phasen, die durchlaufen werden: Sammeln – Sortieren – Prüfen – Streichen – Subsumieren (KRUSE 2014, S. 80).

<sup>156</sup> Es wurden folgende Instrumente in Betracht gezogen: Das OCAI-Instrument von CAMERON & QUINN (2006), das Dension Organizational Culture Survey (DENSION & NEALE 1996), das Instrument und die Studie von HOFSTEDE, NEUIJEN, DAVAL OHAYV & SANDERS (1990), die Kurzskaala zur Erfassung der Unternehmenskultur von JÖNS, HODAPP & WEISS (2005), der Trust-Index von LEVERING (2000) sowie die Kulturanalyse im Rahmen eines Kulturworkshops von SCHEIN (2010).

<sup>157</sup> Auf die Schwierigkeit der Bestimmung und Abgrenzung des Terminus der Schulkultur soll hier nicht eingegangen werden. Siehe hierzu: ERICKSON 1987, SCHNEIDER, SZCYRBA, WELBERS & WILDT 2009; TERHART 1994; WIATER 1997 (zusammenfassend MÜTHING 2013, S. 4f.). Für diese Arbeit gilt die von SCHEIN (2010) im Abschnitt 2.1.4.2 genannte Definition.

<sup>158</sup> MÜTHING (2013) hat das Instrument vom Englischen ins Deutsche übersetzt sowie eine Anpassung der Begriffe auf den schulischen Kontext vorgenommen. OCAI wiederum bezieht sich auf das Rahmenmodell konkurrierender Werte („Competing Values Framework“ CVF) von QUINN & ROHRBAUGH (1983), das aufgrund der Clusterung von 39 Effektivitätsindikatoren für erfolgreiche Organisationen von CAMPBELL, BROWNAS, PETERSON & DUNNETTE (1974), konzipiert wurde (weiterführend CAMERON & QUINN 2006).

OCAI-SK umfasst sechs Dimensionen des schulischen Lebens<sup>159</sup>. Jeder dieser Bereiche wird durch vier Aussagen mit gleichlautenden Satzanfängen beschrieben. Jede dieser Aussagen entspricht einem Aspekt, der entweder der „Clankultur“, „Adhoc-Kultur“, „Hierarchiekultur“ oder der „Marktkultur“ zuzuordnen ist<sup>160</sup>. Die vier Aussagen zur Schulleitung lauten beispielsweise folgendermassen:

- A. Unsere Schulleitung wird als beratend, pragmatisch und unterstützend angesehen.
- B. Unsere Schulleitung wird als innovativ und risikobereit angesehen.
- C. Unsere Schulleitung wird als durchsetzungsstark und ergebnisorientiert angesehen.
- D. Unsere Schulleitung wird als koordinierende, organisierende und das Tagesgeschäft regelnde Kraft gesehen (MÜTHING 2013, S. 69).

Das Instrument OCAI-SK sieht vor, dass die befragten Akteure insgesamt 100 Punkte pro Dimension auf die vier Aussagen verteilen. Je mehr Punkte eine Aussage erhält, desto zutreffender ist sie. Dieses Vorgehen erschien für ein Gespräch wenig geeignet. Daher legte das Forschungsteam fest, dass die Aussagen in Rangfolgen gelegt werden, die die befragten Akteure in einem nächsten Schritt mündlich kommentieren sollen. Auf diese Weise gelingt es, Gewichtungen in der Zustimmung zu explizieren. Da OCAI-SK nicht in der Lage ist, eine Organisationskultur allumfassend zu beschreiben (ebd.) und sich diese Arbeit vornehmlich für die Dimensionen des Organisationalen Lernens interessiert, erfolgte im nächsten Schritt die Anpassung der OCAI-SK-Aussagen. Dies hatte zur Folge, dass die Dimensionen und damit einhergehend ebenfalls die Aussagen um eine fünfte Aussage ergänzt wurden. Die Satzenden bestehen durchgängig aus einem Wortpaar mit verwandten Begriffen (beispielsweise transparent und berechenbar). Daraus eröffnet sich ein Feld mit einer gewissen Unschärfe, die dem Gesprächsverlauf zuträglich ist und für die nötige Offenheit sorgt. Ferner wurden die Wortpaare neutral formuliert, damit eine positive sowie negative Deutung möglich ist. So lässt sich beispielsweise „Durchsetzungsstärke“ sowohl als positive Führungsstärke als auch als Dominanz auslegen. Diese Instrumentenanpassungen sind unproblematisch, da die Zuordnung der Antworten zu einem Kulturtypen nicht von Interesse ist.

Als Gesprächseinstieg erwies sich der metaphorische Zugang von JOST (2003) als geeignet. Dieses Instrument arbeitet mit vier verschiedenen Kulturen; dem „Dorf“, dem „Unternehmen“, dem „Dschungel“ und der „Wanderung“. Diese Kulturen sind jeweils mit einem Bild und einer kurzen Umschreibung dargestellt (Abb. 6). Die befragten Akteure sind aufgefordert zu erläutern, in welchem Bild oder in welchen Bildern sie ihre Organisation wiedererkennen.

---

<sup>159</sup> Das Instrument fragt ab, wie die Schulleitung sich verhält, welches die Kennzeichen der Schule sind, was die Schule zusammenhält, auf was die Schule Wert legt und wie sie Erfolg definiert (MÜTHING 2013).

<sup>160</sup> Da diese Kulturtypen für diese Arbeit nicht relevant sind, werden sie nicht weiter ausgeführt. Siehe für ausführliche Darstellungen: MÜTHING 2013.



Abb. 6: Beispiel des „Dschungels“ des metaphorischen Zugangs nach JOST (2003)

Die umschriebenen Kulturen von JOST (2003) stimmen in vielen Bereichen mit denjenigen von OCAI-SK-<sup>161</sup> überein. Das Instrument, das dieser Arbeit zugrunde liegt, bedient sich der vier Metaphern von JOST (2003) und ergänzt sie um die „Hierarchiekultur“ von OCAI-SK, die im vorliegenden Fall als „Labor“ umschrieben wurde.

Neben dem metaphorischen Einstieg und den Rangfolgen war geplant, in einem erzählgenerierenden Teil den Veränderungsprozess zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten aus der Perspektive der einzelnen Akteure zu erfragen. Bei der Instrumentenprüfung stellte sich heraus, dass es den Lehrpersonen schwer fiel, präzise Antworten zu geben. Die Veränderungsprozesse verlaufen überwiegend auf der Ebene der Schulführung und sind für die anderen Akteure nicht wahrnehmbar. Das Kollegium bemerkt häufig ausschliesslich Konsequenzen derartiger Entwicklungen, wie beispielsweise neu eingeführte Mitarbeitergespräche. Zudem erwiesen sich einige Fragen als zu abstrakt. Diese Erkenntnisse führten dazu, dass das Forschungsteam festlegte, bereits in den beiden ersten Interview-Teilen stärker nachzufragen, wie es zu Veränderungen kam. Zudem wurde festgelegt, dass die Lehrpersonen nicht speziell zum Turnaround-Prozess befragt werden. Die anderen Akteure sind aufgefordert, die ergriffenen Massnahmen und die beteiligten Akteure nach ihrer Rolle für den gelingenden Turnaround-Prozess zu ordnen. Dieser Gesprächsimpuls erwies sich als geeignet, um über den Prozess und dessen Folgen zu sprechen.

Zwei Lehrpersonen, die an Schulen mit einer Gelben bzw. Roten Ampel unterrichten, erprobten das Instrument. Zudem diskutierte das Forschungsteam den Leitfaden mit zwei Evaluationsfach-

---

<sup>161</sup> Dorfkultur = Clankultur; Unternehmenskultur = Marktkultur; Dschungel = Adhoc-Kultur. Die Organisationskulturen von JOST (2003) enthalten zusätzlich die „Dschungelkultur“, die es bei OCAI-SK nicht gibt.



kräften der externen Schulevaluation, die sich mit der Erarbeitung eines Schulkultur-Messinstruments befassen. Nachdem die Entwicklung des Instruments dargestellt wurde, behandelt der nächste Absatz das Instrument und die Gesprächsgestaltung.

### 3.2.2 Erhebungsinstrument und Gesprächsgestaltung

Um das Erhebungsinstruments<sup>162</sup> und die Gesprächsgestaltung darzustellen, werden die einzelnen Schritte gemäss dem Gesprächsverlauf dargelegt und die damit intendierten Ziele erläutert.

**Gesprächseinstieg:** Der Interviewer oder die Interviewerin begrüsst die Akteure und erläutert die Forschungsfrage. Dabei wird betont, dass sich die befragten Personen frei äussern sollen und es kein „richtig“ oder „falsch“ gebe, da die subjektive Sichtweise interessiere. Anschliessend folgen die Einholung des Einverständnisses für die Aufnahme des Interviews, die Bekanntgabe des zeitlichen Rahmens sowie die Zusicherung der Anonymisierung der Gesprächsprotokolle.

**Teil 1: Metaphorischer Einstieg:** Das Interview beginnt mit der Auslegung von fünf Bildern<sup>163</sup>, gefolgt von der Frage, in welchem Bild oder in welchen Bildern die interviewte Person die Schule zum jetzigen Zeitpunkt erkennt. Anschliessend wird nachgefragt, warum die anderen Bilder nicht passen. In einem nächsten Schritt wird die Frage für den Zeitpunkt der Negativdiagnose wiederholt. Diese Bilder sollen das Gespräch auf das zu untersuchende Problem zentrieren und auf einer relativ allgemeinen Ebene den Zustand der Schule zum Zeitpunkt Rot und Grün erfragen.

**Teil 2: Bildung von Rangfolgen zu Merkmalen der Schule:** Der zweite Teil fokussiert gezielt einzelne Aspekte der Schule zum Zeitpunkt der Negativdiagnose und zum Zeitpunkt der Nachevaluation. Es wird gefragt, was die Schule zusammenhält und kennzeichnet, welches die Bedürfnisse des Kollegiums sind und wie das Verhalten der Schulleitung gesehen wird. Die Besprechung jedes Themengebiets erfolgt mithilfe eines Satzanfangs und fünf möglicher Satzenden, die die Akteure nach Stimmigkeit ordnen sollten. Für den Bereich der Schulführung ergeben sich beispielsweise folgende Satzenden:

Unsere Schulleitung verhält sich...

- dialogorientiert und unterstützend
- dynamisch und reformfreudig
- planvoll und organisierend
- zielorientiert und durchsetzungsfähig
- transparent und berechenbar

Die befragten Akteure können die Satzenden frei anordnen, weglassen oder handschriftlich ergänzen. Es wird jeweils mit der aktuellen Situation begonnen und anschliessend nachgefragt, wie sich die Situation zum Zeitpunkt der Krisendiagnose darstellte. Die Rangfolgen werden fotografisch

---

<sup>162</sup> Das gesamte Erhebungsinstrument findet sich im Anhang A.

<sup>163</sup> Die Bilder zeigen die Elemente: Dorf, Wanderung, Labor, Unternehmen und Dschungel.

festgehalten. Nachdem die Interviewten die Rangfolgen gelegt haben, werden sie gebeten, sich zu den einzelnen Elementen zu äussern. Auf diese Weise füllen sich die Wortpaare mit den persönlichen Sichtweisen und Deutungen. Bei festgestellten Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten fragt das Forschungsteam nach, wie diese zustande kamen. Dieser Teil schliesst mit der Frage, ob sich weitere Dinge verändert haben, die noch nicht angesprochen wurden. Dadurch sollen Veränderungen, die nicht mit den Kärtchen abgedeckt sind, zur Sprache kommen. Zudem wird nachgefragt, was die Verkündung der Roten Ampel bei den betroffenen Akteuren persönlich sowie bei den anderen ausgelöst hat. Für die Lehrpersonen endet das Gespräch an dieser Stelle.

**Teil 3: Bildung von Rangfolgen zum Turnaround-Prozess:** Im abschliessenden Teil werden Kärtchen mit den im Evaluationsbericht beschriebenen Empfehlungen ausgelegt und gefragt, welche Massnahme(n) nach Ansicht der befragten Akteure für den Turnaround-Prozess hilfreich war(en). Zusätzlich liegen zwei leere Kärtchen bereit, damit weitere wichtige Massnahmen oder Ereignisse des Turnaround-Prozesses handschriftlich ergänzt werden können. Dies ermöglicht es, über die einzelnen Massnahmen und deren Umsetzung zu sprechen. Anschliessend werden Rangfolgen in Bezug auf die in den Turnaround involvierten Akteure gebildet. Dadurch sollen Schlüsselakteure, Akteurskonstellationen sowie Wechselwirkungen zwischen den Personengruppen thematisiert werden. Die Rangfolgen werden fotografiert. Das Interview schliesst mit der Frage zum Fazit des Prozesses sowie zu weiteren Ergänzungen zum bereits Gesagten.

Die einzelnen Fragen innerhalb der drei Teile werden frei variiert und an den Gesprächsverlauf angepasst. Die Interviewenden achten jedoch darauf, dass immer mit der Gegenwart begonnen wird und erst in einem nächsten Schritt die Rückschau erfolgt. Bei allen Teilen werden aus den vorangegangenen Antworten thematische Aspekte aufgegriffen, um entsprechende Nachfragen zu stellen.

### **3.2.3 Verortung der Interviewart und Reflexion der Stimuli**

Eine der Stärken der qualitativen Sozialforschung liegt darin, dass die Erhebungsinstrumente der Forschungsfrage angepasst sind bzw. durch diese bestimmt werden (LAMNEK 2010). Aufgrund dieser Flexibilität sind die Ergebnisse „gegenstandsadäquater“ (MAYRING 2002, S. 65). Daraus folgt, dass es nicht DAS qualitative Interview (KRUSE 2014, S. 149) gibt. Das hier beschriebene Instrument entstand in einem iterativen Prozess und passte sich demzufolge schrittweise an den Untersuchungsgegenstand an. Demzufolge lässt es sich nicht einer Interviewart zuordnen. MAYRING (2002) spricht von „Prototypen“ (S. 65), die an die entsprechende Forschungsfrage angepasst werden müssen. Zudem ist der Einwand von HELFFERICH (2011) zu bedenken, dass die Überschneidungen zwischen den unterschiedlichen Interviewformen grösser sind, als die methodologischen Abgrenzungen vermuten lassen. Trotzdem zielt der nachstehende Abschnitt darauf, das eingesetzte Instrument zu verorten.

**Leitfadeninterview im Spannungsfeld von Strukturierung und Offenheit:** Die Interviewdurchführung orientiert sich am beschriebenen Instrument und ist deshalb den Leitfadeninterviews zuzurechnen. Dies ist ein Oberbegriff für eine bestimmte Art und Weise der qualitativen Interviewführung. Dabei wird der Gesprächsverlauf mit einem bestimmten „Themenweg bzw. einer bestimmten Phasendynamik“ (KRUSE 2014, S. 207) vorgegeben. Diese Vorstrukturierung kann unterschiedlich stark sein, was dazu führt, dass entweder die fragende oder die befragte Person das Gespräch stärker lenkt. HELFFERICH (2011) beschreibt dies pointiert als Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung, „wobei so viel Offenheit wie möglich und so viel Strukturierung wie nötig vorgegeben ist“ (S. 66). Jegliche Art der Strukturierung soll offen und erzählgenerierend wirken.

Der verwendete Leitfaden weist aufgrund der drei Teile und der Bildung von Rangfolgen eine relativ starke Strukturierung auf. Grund für diese klare Rahmung sind die Erfahrungen der Leitfadenüberprüfung, die belegte, dass zu offene Fragen die Befragten überfordern, die Antworten wenig konkret sind und/oder auf einer sehr oberflächlichen Ebene bleiben. Um dennoch genügend Offenheit zuzulassen, erfolgte die Wahl der Begriffspaare bei den Rangfolgen so, dass sie ein unscharfes Feld eröffnen, das von jeder Person passend gefüllt werden kann. Die Befragten können die Termini ergänzen, umschreiben und so anordnen, wie es für sie Sinn macht. Zusätzlich wird den Interviewten an verschiedenen Stellen Raum für weitere Ergänzungen gegeben, die nicht von den Rangfolgen erfasst werden. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, den Befragten trotz Strukturierung so viel offenen Raum zu geben, dass sie ihre subjektiven Bezugssysteme, Deutungen und Sichtweisen artikulieren können (KRUSE 2014).

**Problemzentriertes Interview:** Da der Gesprächsgegenstand vorgegeben und die Forschungsfrage theoriegeleitet ist, bietet sich das Problemzentrierte Interview (PZI) von WITZEL an (1989, 2000). Dieses stellt eine Methodenkombination bzw. -integration von qualitativem Interview, biografischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse dar (MAYRING 2002). Das PZI ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das an die Grundsätze der „Grounded Theory“ (GLASER & STRAUSS 1974) angelehnt ist und ein striktes vorab definiertes deduktives Vorgehen ablehnt. Es verneint jedoch die umfassende Ausklammerung des theoretischen Vorwissens des Forschers. Der Erhebungs- und Auswertungsprozess gestaltet sich als induktiv-deduktives Wechselverhältnis. Das theoretische Vorwissen dient in der Erhebungsphase als Rahmen für die Frageideen. Das Prinzip der Offenheit wird jedoch nicht verletzt, da die befragte Person angeregt wird, mithilfe der Narration ihr spezifisches Relevanzsystem darzulegen (WITZEL 2000). Der Leitfaden folgt diesen beiden Prinzipien: Das in Kapitel 1 und 2 dieser Arbeit dargelegte theoretische Vorwissen bildet die Grundlagen für die Fragen und die Bildung der Rangfolgen (Abschnitt 3.2.1). Der vorangegangene Abschnitt hat dargelegt, wie der Offenheit Rechnung getragen wurde. Gemäss der Empfehlung von WITZEL (2000) wurde die Problemstellung vor dem Interview analysiert, indem die

Evaluationsberichte studiert und die Leitfragen dahingehend angepasst<sup>164</sup> wurden. Diese vorgängigen Kenntnisse der Rahmenbedingungen helfen, die Orientierungen und Explikationen der interviewten Akteure besser zu verstehen und am Problem orientierte Vertiefungsfragen zu stellen.

KRUSE (2014) kritisiert, dass die vom Forschenden vorgegebene „gesellschaftlich relevante Problemstellung“ (S. 157) sozial konstruiert sei und sich nicht unbedingt als Problem für die Befragten darstellen müsse. Diesem Umstand trägt diese Studie Rechnung, indem nachgefragt wird, was die Verkündung der Ampel bei den Beteiligten auslöste. Zudem interessieren vor allem die Situation und die wahrgenommenen Auswirkungen.

Das PZI beinhaltet kein festgelegtes Auswertungsverfahren. FLICK (2011) beschreibt, dass vor allem codierende Verfahren, insbesondere qualitative Inhaltsanalysen, wie in dieser Arbeit, verwendet werden.

**Fokussiertes Interview:** Die eingesetzten Stimuli können ferner dem fokussierten Interview zugerechnet werden. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass es neben verbalen zusätzlich visuelle Stimuli nutzt. KRUSE (2014) beschreibt, dass diverse Interviewsettings und Gruppendiskussionsverfahren sich derartiger Stimuli als Grundreize bedienen.

Die Kombination des PZI und der Stimuli zielt darauf ab, den Interviewten einerseits genügend Freiraum zu gewährleisten und andererseits eine gewisse Strukturierung zu geben, damit die Ergebnisse vergleichbar sind. Die interviewten Akteure beschrieben die Stimuli als sehr hilfreich und treffend, zudem ergänzten sie wenig. Ferner gibt HELFFERICH (2011) zu bedenken, dass die Befragten meist etwas erzählen wollen und dabei eine erstaunliche Hartnäckigkeit an den Tag legen und sich über alle Interviewinterventionen hinwegsetzen.

### 3.3 Sampling und Fallauswahl

In der Darstellung des Untersuchungsdesigns wurde bereits darauf verwiesen, dass sowohl der einzelne Fall als auch Unterschiede zwischen diesen Fällen interessieren. Daher definiert dieser Abschnitt in einem ersten Schritt, was ein Fall ist. Der anschließende Abschnitt beschreibt in welchen Eigenschaften sich die ausgesuchten Fälle unterscheiden, um abzuleiten, was dies für den Erkenntnisgewinn bedeutet. Das Unterkapitel schliesst mit der Vorstellung der befragten Akteure.

#### 3.3.1 Fallauswahl

Bei einem Fall im Sinne dieser Arbeit handelt es sich um eine Schule, die von der externen Schulevaluation in mindestens einem der sieben untersuchten Prozessqualitäten gravierende Defizite bescheinigt bekam (Rote Ampel). Da bekannt ist, dass eine Negativdiagnose für die betroffenen Akteure sehr verletzend und emotional belastend sein kann (Abschnitt 1.2.2.1), sah das Forschungsteam davon ab, Schulen zu untersuchen, die sich mitten im Turnaround-Prozess befinden.

---

<sup>164</sup> Beispielsweise durch Thematisierung der Empfehlungen für die einzelnen Schulen.

Zudem wäre die Teilnahmebereitschaft bei einer solchen Fallauswahl wahrscheinlich sehr gering ausgefallen. Nachstehendes Zitat unterstreicht die Schwierigkeit einer adäquaten Situationseinschätzung während des Prozesses.

„Ja. Eigentlich also für mich selber, für mich persönlich ist es ein guter Rückblick. Auch so in einem Zustand, wo wir das Gefühl haben, jetzt haben wir etwas erreicht, ist es ja auch schön zurückzuschauen. Und wenn man mitten drin steckt, kommt man nicht so zu Überlegungen, das ist jetzt mehr so Helikopterblick, den ich jetzt haben kann, und wenn man drin ist, weiss man auch nicht, was einem helfen würde. - Weil dann schaut man einfach, also wenn man die Nase grad einen Zentimeter über der Wasserlinie hat, dann kommen einem nicht so Ideen“ (Schule Eiche, SL<sup>165</sup> 289).

Dementsprechend untersucht die vorliegende Studie ausschliesslich Schulen, die ihre Krisendiagnose überwinden konnten und bereits positiv nachevaluiert sind. Dies hat den Vorteil, dass sowohl die retrospektive als auch auf die aktuelle Sichtweite einbezogen werden können. Dieses Vorgehen birgt jedoch die Gefahr der Verzerrung (FLICK 2011).

### 3.3.2 Sampling

Die Fälle für diese Studie unterscheiden sich anhand der Merkmale der Schulgrösse und des Defizitbereichs.

#### 3.3.2.1 Schulgrösse

Aus der Literatur zu Lernenden Schulen ist bekannt, dass die Grösse einer Schule einen entscheidenden Einfluss auf ihre Lernfähigkeit hat (Abschnitt 2.2.3.1). Daher ist zu vermuten, dass kleinere Schulen andere Probleme haben und unterschiedliche Entwicklungsprozesse durchlaufen als grössere Schulen. Indem diese Studie unterschiedlich grosse Schulen wählt, gelingt es, Probleme sowie Turnaround-Prozesse in einer grösseren Breite zu untersuchen. Die Schulgrösse ist in dieser Arbeit anhand der Komplexität ihrer Schulführung definiert. Diese Entscheidung rührt daher, dass alle infrage kommenden Schulen im Bereich der Schulführung oder in den damit gekoppelten Bereichen gravierende Probleme aufwiesen. Die drei Schulgrössen sind folgendermassen definiert:

**Kleine Schulen:** Schule mit einer Schulleitungsperson.

**Mittelgrosse Schule:** Schulen mit mehreren gleichgestellten Schulleitungspersonen, die jeweils für einen Schulkreis oder eine Schulstufe zuständig sind.

**Grosse Schulen:** Schulen mit zwei Schulleitungsebenen. Diese Schulen verfügen über mehrere Schulkreis-/Schulleitungen, die einer Gesamtleitung unterstehen.

---

<sup>165</sup> Die Abkürzung „SL“ steht für Schulleitung.

Als zweites Unterscheidungsmerkmal wählt diese Studie die von der externen Schulevaluation diagnostizierten Defizitbereiche in den Prozessqualitäten (Rote Ampel).

### 3.3.2.2 Defizitbereiche

Die von der externen Evaluation untersuchten Ampelbereiche lassen sich in strukturelle und klimatische Bereiche unterteilen. Die Funktionsbereiche Betreuungs- und Aufsichtsfunktion, Schulführung, QM und Regelkonformität schliessen primär strukturelle Elemente ein<sup>166</sup>. Die Bereiche Schul- und Unterrichtsklima, Arbeitsklima und Elternkontakte bestehen vornehmlich aus klimatischen Komponenten<sup>167</sup>. Es ist zu vermuten, dass sich Schulen mit Defiziten in strukturellen Bereichen von Schulen mit klimatischen Problemen unterscheiden. Zudem interessiert, ob die Turnaround-Prozesse der untersuchten Schulen vergleichbar sind.

Aus diesen beiden Samplingmerkmalen ergibt sich eine Fallzahl von sechs Schulen, damit jede mögliche Merkmalskombination abgedeckt ist.

### 3.3.2.3 Samplingübersicht

Zum Untersuchungszeitpunkt waren erst zwölf Schulen positiv nahevaluert. Darunter befand sich keine kleine Schule mit klimatischen Defiziten. Alle anderen möglichen Kombinationen fanden sich. Es fällt auf, dass die beiden Schulen mit klimatischen Problemen zugleich Schwierigkeiten im Bereich der Schulführung aufweisen und sich die klimatischen Defizite jeweils auf eine Schulstufe beschränken. Es ist zu untersuchen, inwiefern klimatische und strukturelle Probleme zusammenhängen. Dementsprechend stellt diese Studie Schulen mit ausschliesslich strukturellen Defiziten den Schulen mit strukturellen UND klimatischen Problemen gegenüber. Dies ergibt das in Tabelle 9 dargestellte Sampling.

Tabelle 9: Übersicht Sampling (Quelle: eigene Darstellung)

	<b>Strukturelle Defizite</b>	<b>Strukturelle und klimatische Defizite</b>
<b>Kleine Schule</b>	Schule Ahorn <sup>168</sup> Schule Birke	
<b>Mittelgrosse Schule</b>	Schule Clematis	Schule Dahlie
<b>Grosse Schule</b>	Schule Eiche	Schule Fichte

Tabelle 10 stellt die diagnostizierten Defizitbereiche dar. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind ausschliesslich die Ampelbereiche dargestellt, in denen sich Defizite manifestieren. In der Auswertung folgt die ausführliche Darstellung der Fälle (Abschnitt 4.1).

<sup>166</sup> So wird etwa im Bereich des QMs untersucht, ob ein Konzept zur Qualitätssicherung und Entwicklung vorliegt.

<sup>167</sup> So prüft der Fragebogen vor allem weiche Aspekte wie das Wohlbefinden oder die Zufriedenheit der einzelnen Akteure (vgl. Abschnitt 1.3.2.1).

<sup>168</sup> Die Schulen werden mittels der Benennung von Baum- und Pflanzennamen, deren Anfangsbuchstaben dem Alphabet folgen anonymisiert.

Tabelle 10: Übersicht über die Ampelbereiche der sechs Fälle (Quelle: eigene Darstellung)

	Ahorn	Birke	Clematis	Dahlie	Eiche	Fichte
<b>Schul- und Unterrichtsklima</b>	grün	grün	grün	grün	grün	rot*
<b>Arbeitsklima</b>	grün	grün	grün	rot*	grün	grün
<b>Elternkontakte</b>	grün	grün	grün	grün	gelb	gelb*
<b>Schulführung</b>	grün	rot	grau**	rot	rot	rot
<b>QM</b>	rot	gelb	grau**	gelb	gelb	gelb

\* Diese Ampel betrifft ausschliesslich eine Abteilung der Schule und nicht die gesamte Schule

\*\* Dies ist eine Graue Ampel, die einer Nichtsetzung gleichkommt, jedoch das analoge Prozedere wie eine Rote Ampel nach sich zieht (Abschnitt 1.3.4)

Nach der Beschreibung der untersuchten Fälle stehen die befragten Akteure im Vordergrund des nächsten Abschnitts.

### 3.3.3 Befragte Akteure

Diese Untersuchung interessiert sich für die Sichtweise verschiedener Akteure, die am Turnaround-Prozess beteiligt waren. Diese lassen sich unterscheiden nach Akteuren, die während des Turnaround-Prozesses in der Schule tätig sind, und solchen, die den Prozess von aussen begleiten.

Zu den **inerschulischen Akteuren**, die den Turnaround-Prozess erlebt haben, zählen die Schulführung, bestehend aus Schulpflege (strategische Führung) und Schulleitung (operative Führung), Lehrpersonen, die sich in Steuergruppen engagiert haben, sowie das Kollegium.

Das Inspektorat hat den Turnaround-Prozess aus einer **aussenstehenden Perspektive** erlebt, da es die Schule während des Prozesses beaufsichtigt (Abschnitt 1.3.4). Alle untersuchten Schulen haben zusätzlich mindestens eine Beratungsperson, die sie unterstützt. Bei Schulen mit mehreren Beratungspersonen wurde die Schulleitung gebeten zu entscheiden, welche Person ihrer Ansicht nach am zentralsten für den Turnaround-Prozess war.

Für die Auswahl der Personen galt das Kriterium, dass diese möglichst den gesamten Prozess von der Negativdiagnose bis zur positiven Nachevaluation miterlebt haben sollten. In Fällen, in denen diese Bedingungen nicht eingehalten werden konnte<sup>169</sup>, empfahl der Leiter der Fachstelle für Schulevaluation Personen, die seiner Ansicht nach am besten über den Prozess Auskunft geben konnten. In den grossen Schulen Eiche und Fichte wurden mehrere Personen pro Akteursgruppe befragt, um der Schulgrösse gerecht zu werden. An der Schule Eiche haben zudem zwei Vertreter des Elternrates ihre Einschätzung abgegeben. Die Gespräche mit dem Inspektorat erfolgten mit der kantonalen Leitung des Inspektorats und der Regionalleitung. Daraus ergibt sich für die sechs Schulen die Personenauswahl, die in Tabelle 11 dargestellt ist:

<sup>169</sup> In der Schule Eiche ist beispielsweise kein Schulpflegemmitglied während der gesamten Zeit im Amt.

Tabelle 11: Übersicht über die interviewten Akteure (Quelle: eigene Darstellung)

	Schule Ahorn	Schule Birke	Schule Clematis	Schule Dahlie	Schule Eiche	Schule Fichte
<b>Schulleitung</b>	1	1	1	1	1	1
<b>Schulpflege</b>	1	1	1	2	1	1
<b>Steuergruppe</b>	-	-	1	1	2	1
<b>Lehrperson</b>	1	1	1	1	3	3
<b>Inspektorat</b>	2	2	2	2	2	2
<b>Beratung</b>	1	1	1	1	1	1
<b>Elternrat</b>	-	-	-	-	2	-

### 3.4 Datenerhebung

Ziel des nächsten Abschnitts ist es, das konkrete Vorgehen der Datenerhebung darzulegen: Diese umfasst den Feldzugang, die Sammlung sowie die Aufbereitung der Daten.

#### 3.4.1 Feldzugang

Nach der Klärung des Feldzugangs folgt die Darstellung der Teilnahmebereitschaft der befragten Akteure.

Bei der konkreten Fallauswahl half der Leiter der Fachstelle für externe Schulevaluation, da er sämtliche positiv nachevaluierten Schulen kennt. Nach der Definition der Stichprobe nahm der Leiter der Fachstelle für externe Schulevaluation mit den ausgewählten Schulen Kontakt auf und klärte ab, ob prinzipiell die Bereitschaft vorhanden sei, über die gemachten Erfahrungen zu berichten. Lag die Einwilligung der Schulen vor, sendete das Projektteam der Schulleitung und der Schulpflege via E-Mail eine Visitenkarte des Projekts zu und kündigte ein Telefonat an. Bei diesem Anruf standen die Klärung von Fragen zum Projekt und die Festlegung erster Termine im Vordergrund<sup>170</sup>. Teilweise folgte zusätzlich ein persönlicher Besuch, bei dem das Befragungsdesign besprochen und gegebenenfalls auf die schulischen Eigenheiten angepasst wurde. Die konkrete Terminplanung wurde entweder direkt mit den betroffenen Akteuren abgestimmt oder von der Schulleitung vorgenommen.

Die Schulleitungspersonen klärten bei den Beratungspersonen ab, ob sie bereit wären, über den Begleitprozess Auskunft zu geben. Nach deren Zustimmung nahm das Forschungsteam mit ihnen Kontakt auf. Der Feldzugang über das Inspektorat erfolgte wiederum zuerst über den Leiter der Fachstelle für externe Schulevaluation. Nachdem die Bereitschaft sichergestellt war, suchte das Forschungsteam den Kontakt und vereinbarte Gesprächstermine.

<sup>170</sup> Falls ausschliesslich mit der Schulleitung gesprochen wird, fragt das Forschungsteam ausdrücklich nach, ob nochmals der Kontakt zur Schulpflege hergestellt werden soll, um diese nicht zu übergehen.



Die Teilnahmebereitschaft der Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulpflege und Beratungspersonen war erheblich. Die Lehrpersonen wiesen eine gewisse Befragungsmüdigkeit auf und äusserten den Wunsch, die Vergangenheit endlich ruhen zu lassen. Mit einiger Beharrlichkeit und Ausdauer fanden sich jedoch für jede Schule genügend Gesprächspartner, sodass die Datenerhebung starten konnte.

### **3.4.2 Datensammlung**

Diese Studie bezieht folgende Daten ein:

1. Evaluationsberichte zum Zeitpunkt der Negativdiagnose,
2. Evaluationsberichte zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation,
3. Massnahmenpläne,
4. Inspektoratsprotokolle,
5. Interviews sowie
6. Protokolle der Validierungswshops.

Die ersten vier Datenquellen sind der Dokumentanalyse zuzuordnen; die Interviews und Validierungswshops der Erhebung sprachlicher Daten. Der Abschnitt geht zuerst auf die Erhebung der Dokumente und anschliessend auf die Interviews ein.

#### *3.4.2.1 Dokumentanalyse*

Die genannten Dokumente sind alle „natürlich“ entstanden, was bedeutet, dass sie bereits im Vorfeld zu anderen Zwecken erstellt wurden. Der Vorteil dieser Daten liegt darin, dass sie in geringerer Masse den möglichen Fehlerquellen der Datenerhebung unterliegen, da nur die Auswahl der Dokumente, jedoch nicht die Erhebung der Subjektivität der Forschenden unterliegt. Derartige nonreaktive Daten sind deshalb besonders geeignet für die Rekonstruktion vergangener Ereignisse (HELFFERICH 2011). Die Dokumentenauswahl war mit dem Leiter der Fachstelle für externe Schulevaluation abgesprochen. Die Daten waren im Besitz der Schule und wurden dem Forschungsteam zugestellt. In einigen Fällen waren die Inspektoratsprotokolle nicht mehr in der Schule auffindbar und konnten dank der Erlaubnis der Schulen beim Inspektorat eingeholt werden. Die genaue Darstellung der einzelnen Datentypen folgt im Abschnitt 3.5.1.

#### *3.4.2.2 Erhebung der sprachlichen Daten*

Die 39 Interviews fanden im Zeitraum von Ende Oktober 2013 bis Anfang März 2014 statt und dauerten 34 bis 94 Minuten. Der Durchschnitt lag bei 62 Minuten. Zwei Personen führten die Gespräche durch (Investigatorentriangulation), die mit den schulischen Akteuren in den betreffenden Schulen (meist in Schulzimmern oder Sitzungsräumen) stattfanden. Die Gespräche mit der kantonalen Schulaufsicht fanden in den Räumlichkeiten der kantonalen Bildungsdirektion statt. Die Interviews mit den Beratungspersonen wurden in deren Büros durchgeführt. Die Realisierung der

Gespräche in der alltäglichen Umgebung sollte die Herstellung einer möglichst natürlichen Situation unterstützen, um authentische Informationen zu erhalten (vgl. LAMNEK 2010). Als Vorbereitung auf die Gespräche studierten die Gesprächsleitenden die Evaluationsberichte intensiv.

Die Aufzeichnung der Interviews erfolgte mit dem Computer oder einem Audioaufnahmegerät. Das Einverständnis zur Aufzeichnung der Gespräche erfolgte mündlich vor dem Gespräch. Die gelegten Rangfolgen der Aussagen wurden fotografisch festgehalten. Die Aufzeichnung eines Interviews konnte nicht verwertet werden, da der Akku des Computers zu schwach war, sodass der Computer sich mitten im Gespräch ausschaltete und sämtliche Daten verloren gingen. Zu diesem Interview existieren jedoch Fotos der Rangfolgen sowie schriftliche Notizen.

Die Gespräche verliefen allesamt in einer angenehmen Gesprächsatmosphäre, und die befragten Personen äusserten des Öfteren, dass es für sie sehr befreiend gewesen sei, den gesamten Prozess reflektieren zu können. Die eingesetzten Bilder und Kärtchen erlebten sie nicht als störend, sondern unterstützend und offen. Die Akteure ordneten die Kärtchen der Rangfolgen unterschiedlich an (horizontal, vertikal, überlappend, grosse und kleine Abstände, umgedreht) und deuteten sie verschieden. So interpretierten einige Akteure die Reihenfolge gemäss Stimmigkeit, andere nach der Entstehungsreihenfolge oder entsprechend dem jeweiligen Zusammenhang. Eine Person benutzte die Kärtchen nicht, sondern berichtete frei von ihren Erinnerungen. Dieses offene Vorgehen hatte den Vorteil, dass die Akteure unbefangen von ihrer Erfahrung berichten konnten, führte jedoch zu geringerer Vergleichbarkeit zwischen den Daten, was die Auswertung erschwerte.

Die Interviews wurden nur in den wenigsten Fällen von hereinkommenden Personen gestört. Falls dies geschah, boten die Kärtchen Anknüpfungspunkte für die anschliessende Wiederaufnahme des Gesprächs. Grundsätzlich antworteten die Personen mit einer bemerkenswerten Offenheit und Bereitschaft und gaben an, dass sie das Thema zentral fänden und daher gerne darüber Auskunft geben würden.

### **3.4.3 Datenaufbereitung**

Um die Daten auswerten zu können, müssen die aufgezeichneten Audiodateien niedergeschrieben werden. Die Genauigkeit der Transkription richtet sich dabei nach der Fragestellung (FLICK 2011). Da die inhaltlich-thematische Ebene interessiert, reicht die wortwörtliche Übersetzung der Aufnahmen in normales Schriftdeutsch (mittleres Notationsniveau). Elemente der nonverbalen Kommunikation wurden weitgehend weggelassen (MAYRING 2002). Dies hat den zusätzlichen Vorteil, dass das Transkriptionssystem einfach zu schreiben, zu lesen und zu erlernen ist (O`CONNELL & KOWAL 1995, S. 96, zit. nach FLICK 2011, S. 380).

Die Transkriptionen folgen den nachstehenden Regeln<sup>171</sup>:

- Beim Wechsel des Sprechers wird ein neuer Abschnitt erstellt.

---

<sup>171</sup> Eine Übersicht mit den verwendeten Notationen findet sich im Anhang B.

- Bei der Gross- und Kleinschreibung wird die Standardorthografie angewendet.
- Die Interviews werden überwiegend<sup>172</sup> in Deutschschweizer Dialektsprache geführt. Bei der Transkription der Interviews erfolgt eine Übersetzung in die Standardsprache. Nicht übersetzbare mundartliche Wendungen werden in Anführungszeichen gesetzt.
- Die Satzzeichen werden entsprechend der Grammatik verwendet.

Um ein möglichst gutes Transkriptionsergebnis zu erhalten, transkribierte eine Person mit weitreichenden Transkriptionserfahrungen alle Interviews. Sämtliche Gespräche wurden vollumfänglich mithilfe des Transkriptionsprogramms F4 verschriftlicht (vgl. PEHL, DRESING, ZIMMERMANN & BURGDORF o. J.). Die Autorin ist sich der Debatte darüber, ob Interviews von den Interviewenden selbst transkribiert werden sollen oder müssen, bewusst und schliesst sich der Ansicht von KRUSE (2014) an. Dieser vertritt die Position, dass die eigenhändige Transkription zwar zu einem intensiveren und dichteren Kontakt zum Datenmaterial führt, es jedoch ungewiss bleibt, inwiefern sich dies auf die spätere Analyse der Texte auswirkt. Denn bei der Interpretation qualitativer Daten kann eine zu starke Nähe zu einer mangelnden „Verfremdungshaltung“ (S. 368) führen. KRUSE (2014) führt weiter aus:

„Die Erstellung von Transkripten ist kein mechanistischer Vorgang. Beim Transkribieren wird das zu Transkribierende oftmals schon weitgehend interpretiert. Und diese Interpretationen generieren sich i.d.R. unsystematisch und sind methodisch nicht kontrolliert“ (S. 368).

Dies bedeutet, dass ein transkribiertes Interview bereits implizit gedeutet ist und die anschliessende Analyse eine blosser Wiedergabe der bisherigen unkontrollierten Interpretation ist. Daher stellt die Entscheidung für eine Fremdtranskription neben forschungsökonomischen Gesichtspunkten zusätzlich ein Schritt zur produktiven Distanz zu den Daten dar. KRUSE (2014) betont, dass es unerlässlich sei, auf erfahrene und gute Transkribierende zurückzugreifen und die Transkripte zu kontrollieren. Dieser Empfehlung wurde gefolgt.

Die Autorin dieser Studie verschriftlichte die Fotoprotokolle und übertrug anschliessend die Rangfolgen in die Transkripte. Infolgedessen können bei der Analyse die Aussagen besser nachvollzogen werden. Um kenntlich zu machen, dass es sich um Ergänzungen handelt, wurden diese Anmerkungen farblich markiert.

### **3.5 Datenauswertung**

Dieser Abschnitt beginnt gemäss der Empfehlung von MAYRING (2010) mit der Darlegung der vorliegenden Daten und erläutert, wie die Datenquellen mit dem Untersuchungsdesign zusammenhängen. Ein nächstes Unterkapitel umschreibt und begründet die Auswertungsmethode. Die beiden anschliessenden Abschnitte stellen die Datencodierung und die konkrete Analyse der Da-

---

<sup>172</sup> Da einer der beiden Interviewer Hochdeutsch spricht, gibt es einige wenige Interviewpartner, die konsequent auf Hochdeutsch antworten.

ten dar, um dem Anspruch der Verfahrensdokumentation gerecht zu werden. Der Abschnitt schliesst mit der Umschreibung der kommunikativen Validierung der Ergebnisse.

### 3.5.1 Vorstellung der Daten

Zur Auswertung liegen die im letzten Abschnitt vorgestellten Daten vor, deren ausführliche Vorstellung hier folgt:

**Evaluationsberichte:** Bei den Evaluationsberichten handelt es sich um ausführliche Beschreibungen der Schulen zum Zeitpunkt der Defizitdiagnose und der Nachevaluation, die von den Evaluationsfachkräften der Fachstelle für externe Schulevaluation erstellt wurden.

Die Evaluationsberichte zum Zeitpunkt Rot enthalten neben den im Abschnitt 1.3.2 vorgestellten Teilen<sup>173</sup> ein kurzes Portrait der jeweiligen Schule, ausführliche Erklärungen der Negativdiagnose, ein Fazit sowie daraus abgeleitete Empfehlungen. Die Nachevaluationsberichte fallen wesentlich schlanker aus. Gegenstand des ersten Teils bildet die stichwortartige Umschreibung des aktuellen Zustands der Schule. In einem nächsten Schritt folgt die Bewertung und Beschreibung der vormals als defizitär eingeschätzten Ampelbereiche, teilweise ergänzt um weitere Empfehlungen.

Die Berichte liegen im Word-Format vor und können ohne weitere Aufbereitung analysiert werden. Sie beschreiben die Situation zum Zeitpunkt Grün und Rot und sind „natürlich“ entstanden. Es ist zu beachten, dass die Beschreibungen und Bewertungen kriterienorientiert sind (v.a. der Ampel-Teil).

**Protokolle der Schulaufsicht:** Schulen mit einer Roten Ampeldiagnose sind verpflichtet, regelmässig der kantonalen Schulaufsicht Rechenschaft abzulegen über die Erstellung der Massnahmenpläne und deren Umsetzung (Abschnitt 1.3.4). Bei diesen Sitzungen verfasst die Schulaufsicht Protokolle. Diese Niederschriften stellen somit die verschriftlichen Spuren des Begleitprozesses der kantonalen Schulaufsicht dar. Sie geben Einsicht in den Prozess der Massnahmenplanung und Umsetzung; in die Zusammenarbeit der kantonalen Schulaufsicht mit der Schule sowie in Geschehnisse, die sich in der Schule während der Turnaround-Phase abspielten. Diese nonreaktiven Daten lagen in elektronischer Form vor und mussten demnach nicht aufbereitet werden.

**Massnahmenpläne:** Jede negativ evaluierte Schule ist verpflichtet, der kantonalen Schulaufsicht eine Massnahmenplanung vorzulegen, in der sie aufzeigt, wie sie die diagnostizierten Defizite zu beheben gedenkt. Die kantonale Schulaufsicht genehmigt diese (Abschnitt 1.3.4). Die Pläne geben Auskunft über die geplanten Massnahmen und deren Priorisierung. Sie lagen in elektronischer Form vor und konnten demnach unmittelbar analysiert werden.

---

<sup>173</sup> Dies sind die Teile: Ampelevaluation, kommentierte Kernaussagen zur Schule und den einzelnen Einheiten (wenn vorhanden) sowie der kriterien-gestützte Fokusteil.

**Interviews:** Es liegen von allen 39 Interviews Transkripte vor, die ergänzt sind um die Stichworte der Fotoprotokolle. Die Gespräche fokussieren die subjektiven Sichtweisen der verschiedenen Akteure während der drei Zeitpunkte.

**Protokolle der Validierungsworkshops:** Die Diskussionen an den Validierungsworkshops wurden protokolliert.

Tabelle 12 gibt einen Überblick, über die Nutzung der einzelnen Datenquellen und die damit verbundenen Perspektiven, um die interessierenden Prozesse und Zeitpunkte zu erfassen.

Tabelle 12: Nutzung der Perspektiven der Daten in Bezug auf das Untersuchungsdesign (Quelle: eigene Darstellung)

	Zeitpunkt Rot	Turnaround-Prozess	Zeitpunkt Grün
Evaluationsbericht Rot	X		
Evaluationsbericht Grün			X
Massnahmenpläne		X	
Inspektoratsprotokolle		X	X
Interviews	X	X	X
Validierungsworkshops	X	X	X

### 3.5.2 Auswertungsmethode

In dieser Arbeit interessieren die manifesten Kommunikationsinhalte, wodurch sich ein inhaltsanalytisches Verfahren anbietet. Dieses verfolgt das Ziel, Texte systematisch, regelgeleitet und nachvollziehbar hinsichtlich einer Fragestellung auszuwerten und zu interpretieren (ZIERER, SPECK & MOSCHNER 2013).

MAYRING (2010) konstatiert, dass sich die Erhebungsverfahren der qualitativen Forschung in den letzten Jahren weiterentwickelt haben. Bisher fehlen umfassende, systematische Anleitungen zur Auswertung komplexer sprachlicher Materialien<sup>174</sup>. Der Autor versucht, mit seinen Anleitungen „systematisch, intersubjektiv überprüfbar, gleichzeitig aber der Komplexität, der Bedeutungsfülle, der ‚Interpretationsbedürftigkeit‘ sprachlichen Materials“ (S. 10) angepasste Auswertungsmethoden anzubieten. Wird die Analyse in zuvor festgelegte Interpretationsschritte zergliedert, erscheint das Vorgehen nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar (ebd.). MAYRING (2010) unterscheidet drei Grundformen der Interpretation qualitativer Daten (S. 65):

Das Ziel der **Zusammenfassung** besteht darin, die Daten so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und immer noch ein Abbild der Ausgangsdaten bilden. Die schrittweise Abstraktion führt so zu einer überschaubaren Textmenge.

Das Ziel der **Explikation** besteht darin, zu einzelnen Textteilen (Begriffe oder Sätze) zusätzliches Material heranzutragen, um das Verständnis zu erweitern und die Textstelle auszudeuten.

<sup>174</sup> Die philosophische Hermeneutik ist ihm zu vage und unsystematisch; die sprachwissenschaftliche Textanalyse fokussiert zu stark die Textstruktur (MAYRING, 2010).

Das Ziel der **Strukturierung** besteht darin, vorweg bestimmte Gesichtspunkte aus den Daten zu filtern und das Material aufgrund spezifischer Kriterien einzuschätzen.

Für diese Arbeit sind die Zusammenfassung und Strukturierung von Interesse. Der Ablauf dieser beiden Verfahren bildet den Gegenstand des nächsten Absatzes.

### 3.5.2.1 *Die Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gemäss MAYRING (2010)*

MAYRING (2010) beschreibt für die zusammenfassende Inhaltsanalyse unterschiedliche Schritte (S. 69ff.):

**Paraphrasierung:** Die Codiereinheiten werden in knappe, ausschliesslich auf den Inhalt beschränkte Form umgeschrieben. Nicht inhaltstragende Textelemente sind wegzulassen. Die Paraphrasen sollen einheitlich in einer grammatikalischen Kurzform stehen.

**Generalisierung:** Die Paraphrasen werden auf ein zuvor vorgelegtes Abstraktionsniveau verallgemeinert. Aussagen, die über dem Abstraktionsniveau liegen, werden belassen. Bei Zweifelsfällen helfen theoretische Vorannahmen.

**1. Reduktion:** Inhaltsgleiche oder nichtssagende Aussagen werden gestrichen.

**2. Reduktion:** Paraphrasen, die sich aufeinander beziehen, werden zu einer neuen Aussage gebündelt. Um zu prüfen, ob diese Reduktion das Ausgangsmaterial immer noch repräsentiert, muss diese Zusammenführung an der Paraphrasierung oder an den Originaldaten überprüft werden.

In mehreren Durchgängen kann die Textmenge reduziert werden, indem das Abstraktionsniveau weiter gesteigert wird. Die Aussagen werden dabei fallübergreifend generalisiert. Bei umfangreichen Textmengen ist es meist nicht möglich, alle inhaltstragenden Textstellen zu paraphrasieren. Daher können mehrere Analyseschritte zusammengefasst werden.

### 3.5.2.2 *Schritte der inhaltlichen Strukturierung gemäss MAYRING (2010)*

Die vermutlich „zentralste inhaltsanalytische Technik“ (MAYRING 2010, S. 98) filtert bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Material und fasst diese zusammen. Die Extraktion des Gehalts erfolgt mittels eines Codiersystems. Diese Strukturierungsdimensionen sind genau bestimmt und sind entweder aus der Theorie oder aus dem Material abgeleitet, wobei jegliche Zwischenformen denkbar sind. Codiersysteme, die vorwiegend aus den Daten entstehen, nutzen die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse an einigen besonders dichten Dokumenten. Daraus entstehen Strukturierungsdimensionen, die nahe an den Daten sind. Alle Codiersysteme werden anschliessend an unterschiedlichen Textstellen erprobt und weiter spezifiziert oder angepasst. Erweist sich das System als passend, folgt die Codierung der gesamten Daten. Die Inhalte der einzelnen Codes werden im Anschluss mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse gebündelt (ebd.).

Der nachstehende Abschnitt stellt die Erstellung des für die inhaltliche Strukturierung notwendigen Codiersystems dar.

### 3.5.3 Codierung

Die induktive Entwicklung des Codierleitfadens mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gemäss MAYRING (2010) gestaltete sich iterativ und durchlief dabei mehrfach die für die qualitative Forschung typischen Kreisbewegungen. Das so entstandene Codiersystem ist in der Lage, die Daten differenziert für die Auswertung der unterschiedlichen Fragen zu erfassen.

In der vorliegenden Arbeit sind die Daten nach der **Zeitdimension** „Zeitpunkt Rot“, „Prozess“ und „Zeitpunkt Grün“ codiert, wodurch der Bezug zum Untersuchungsdesign hergestellt wird. Die inhaltliche Umschreibung der Zeitpunkte Rot und Grün erfolgt mittels induktiv gebildeter „**Inhaltscodes**“. Diese beziehen beispielsweise die Themen Aussenbeziehungen, Führung, Partizipation, QM, Strukturen oder Klima ein<sup>175</sup>. Die Codierung des **Turnaround-Prozesses** orientiert sich an den im Analysemodell erarbeiteten Kategorien (Problemnachvollzug, Massnahmenplanung, Massnahmenumsetzung, Massnahmenüberprüfung). Aussagen zu einzelnen Personen werden den entsprechenden **Akteurs-Codes** zugewiesen, wodurch die Rolle der einzelnen Akteure und deren Sichtweise erfasst werden kann. Für die intendierten und nicht-intendierten Wirkungen wurden ebenfalls Codes kreiert.

Konkret sieht das umschriebene Codiersystem am Beispiel der Aussage einer Vertretung der Steuergruppe der Schule Dahlie folgendermassen aus:

„Ich denke, das ist nachher ‚Schulführung verbessern‘, also jetzt auf die Schulleitung bezogen, das ist nachher relativ schnell, ja, ist wieder Klarheit geschaffen worden, weil sie halt von Anfang an sehr klar kommuniziert haben, uns sehr schnell einbezogen haben, eben auch Personen gesucht haben, die Sachen machen, wir haben viel Weiterbildungen [...]“ (Schule Dahlie, STG 95).

Verwendete Codes:

Prozess	(Zeitdimension)
Schulleitung	(Akteur)
Massnahmenumsetzung	(Turnaround-Prozess)
Förderlich	(Ausprägung)

Mit dem Code „Prozess“ werden sämtliche Aussagen erfasst, die sich auf die Zeitspanne zwischen der Negativdiagnose und der positiven Nachevaluation beziehen. Der zweite Code umschreibt, um welchen Akteur es sich handelt. Dies ist erforderlich, um die Frage nach der Rolle der Akteure zu

---

<sup>175</sup> Es fällt auf, dass die Inhaltscodes Ähnlichkeit mit den Dimensionen des Analysemodells aufweisen. Dies kommt aufgrund des theoretischen Vorwissens der Autorin bei der Codierung zustande. Dies ist unproblematisch: KELLE & KLUGE (1999) betonen, dass dieses theoretische Vorwissen kein Hindernis, sondern die notwendige „Brille“ (S. 98) darstellt, durch welche die Umrisse der untersuchten Phänomene sichtbar werden.

beantworten. Da der Ablauf des Turnaround-Prozesses zusätzlich interessiert, wird mit dem Code „Massnahmenumsetzung“ festgehalten, wie die Umsetzung konkret verlief. Zusätzlich wird mithilfe der Codierung „Förderlich“ bestimmt, ob dies ein förderliches oder hemmendes Element war, was für die Beantwortung der Frage 4b zentral ist. Für die Abfragen können die Codes beliebig kombiniert werden, sodass für jede Forschungsfrage passende Daten geliefert werden.

Die Entwicklung des Codierleitfadens entstand anhand der Evaluationsberichte und wurde anschliessend auf die anderen Dokumente angewendet und wo nötig ergänzt (inhaltliche Strukturierung gemäss MAYRING 2010). Die Codierung der gesamten Daten erfolgte mit dem Programm Atlas.ti. Die Verwendung von Software hat den Vorteil, dass es einfacher ist, das Vorgehen zu dokumentieren und darzustellen, was sich positiv auf die Transparenz auswirkt (FLICK et al. 2009).

### 3.5.4 Datenanalyse

Das Forschungsinteresse lässt sich unterscheiden in Fragen

- nach der **Lernfähigkeit** der Schulen zu den Zeitpunkten Rot und Grün (Fragen 1a und 2a),
- nach den **Merkmalen** von Schulen zu den Zeitpunkten Rot und Grün (Fragen 1b und 2b) und nach den Unterschieden zwischen „Failing Schools“ aus outputorientierten Evaluationssystemen und Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten (Frage 1c),
- nach der **Veränderung der Lernfähigkeit** der Schulen im Vergleich zwischen den Zeitpunkten Rot und Grün sowie nach den intendierten und nicht-intendierten Folgen des Turnaround-Prozesses (Frage 3a),
- nach der **allgemeinen Veränderung von Merkmalen** der Schulen im Vergleich zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten (Frage 3b),
- nach dem **Prozess** und damit verbunden nach der Rolle verschiedener Akteure sowie nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen (Fragen 4a und 4b).

**Zu den Fragen der Lernfähigkeit:** Die induktiv gebildeten „Inhaltscodes“ wurden den Dimensionen Lernender Schulen (Abschnitt 2.2.3) zugeordnet und zu Codefamilien<sup>176</sup> zusammengefasst. Für die Dimension Organisationsstruktur ergeben sich beispielsweise die nachstehenden subsumierten „Inhaltscodes“:

- Strukturen der Zusammenarbeit
- Schulweite Vernetzung
- Strukturen der Partizipation
- Interdependenzen
- Schulgrösse

---

<sup>176</sup> Der Begriff „Codefamilie“ ist im Sinn von Atlas.ti zu verstehen und nicht als Terminus der Grounded Theory (GLASER & STRAUSS 1974).



Für jede Schule wurden die Inhalte der einzelnen Dimensionen mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse gemäss MAYRING (2010) beschrieben<sup>177</sup> (nicht in dieser Arbeit enthalten). Anschliessend folgte der Vergleich dieser Deskriptionen mit der theoretischen Umschreibung Lernender Schulen (Ist-Soll-Vergleich), um die Lernfähigkeit der einzelnen Schulen einschätzen zu können (Abschnitt 4.2.1.1 und 4.3.1.1).

**Zu den Merkmalen von negativ sowie positiv nachevaluierten Schulen:** Die zusammengefassten Merkmale der „Inhaltscodes“ der Schulen wurden tabellarisch einander gegenübergestellt. Die Forscherin ordnete anschliessend die gefundenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede den fünf Dimensionen von DALIN (1986, Abschnitt 2.2.1.2) zu. Die Ergebnisse jedes Bereichs wurden zudem auf Muster hinsichtlich der Samplingmerkmale untersucht und beschrieben. Aufgrund dieser systematisch kontrastierenden Fallvergleiche gelang es, fallübergreifende zentrale Themen sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen sichtbar zu machen (Abschnitt 4.2.2 und 4.3.2). Indem der Fallvergleich sämtliche „Inhaltscodes“ einbezog, konnten Merkmale umschrieben werden, die mit der Deskription der Dimensionen Lernender Schulen nicht erfasst wurden.

Die so analysierten Eigenschaften wurden in Bezug zu den in Abschnitt 1.2.1 dargestellten Forschungsbefunden gesetzt. Infolgedessen liess sich die Frage beantworten, worin sich „Failing Schools“ aus outputorientierten Evaluationssystemen von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten unterscheiden (Abschnitt 4.2.2.4).

**Zur Veränderung der Lernfähigkeit positiv nachevaluierter Schulen:** Um Veränderungen der Lernfähigkeit zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten analysieren zu können, wurden die Beschreibungen der sieben Dimensionen der schulischen Lernfähigkeit zu den Zeitpunkten Rot und Grün einander gegenüber gestellt (nicht in dieser Arbeit enthalten). Daraus folgte die Beschreibung der Veränderungen pro Dimension. Diese Darstellungen bildeten die Grundlage für die Einschätzung, ob sich die Elemente der einzelnen Dimensionen hin zu den umschriebenen „Sollqualitäten“ entwickelt haben. Im Anschluss wurden die Veränderungen auf einer höheren Abstraktionsebene zusammengefasst, um beurteilen zu können, ob die Entwicklungen organisationale Lernprozesse darstellen.

**Zur Veränderung allgemeiner Merkmale positiv nachevaluierter Schulen:** Um feststellen zu können, ob Schulen Gemeinsamkeiten in den Veränderungen aufweisen, wurden die Merkmale positiv sowie negativ evaluierter Schulen einander gegenübergestellt. Die daraus erkennbaren Differenzen und Konstanten wurden den fünf Dimensionen von DALIN (1986, Abschnitt 2.2.1.2) zugeordnet und beschrieben.

**Zum Turnaround-Prozess:** In einem ersten Schritt wurden der Turnaround-Prozess und die Rolle der unterschiedlichen Akteure mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse pro Schule

---

<sup>177</sup> Mithilfe der Codeabfrage „Zeitpunkt Rot/Grün“ und der entsprechenden inhaltlichen Dimension.

beschrieben<sup>178</sup> (nicht in dieser Arbeit enthalten). Die Strukturierung des Prozesses erfolgte anhand der theoretisch hergeleiteten Phasen: Problemnachvollzug, Massnahmenplanung, Massnahmenumsetzung und Massnahmenüberprüfung (Abschnitt 1.2.2). In einem nächsten Schritt wurden diese Deskriptionen in Bezug zu Forschungsergebnissen und Modellen zu Turnaround- und organisationalen Lernprozessen gesetzt, um einschätzen zu können, welches förderliche und hinderliche Elemente im Veränderungsprozess darstellten (Abschnitt 4.5.2).

### **3.5.5 Kommunikative Validierung**

Die kommunikative Validierung der Befunde erfolgte in drei Validierungsworkshops in aktors-homogenen Gruppen. Das Forschungsteam stellte den Inspektoratspersonen, den Schulleitungen und den Lehrpersonen die Ergebnisse mittels Kernaussagen vor. Die Akteure beurteilten die Passung der Befunde mittels vierstufiger Likert-Skalen („stimme voll und ganz zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“). Diese Einschätzungen bildeten im Anschluss die Grundlage für ausführliche Diskussionen. Allgemein stimmten die Akteure den Befunden zu, was gemäss MAYRING (2002) für die Gültigkeit der Ergebnisse spricht. Eine weitere Bekräftigung erhielten die Ergebnisse durch die Einschätzung von zwei Inspektoratspersonen, die nicht an den Interviews mitgewirkt haben, jedoch andere Schulen mit Roten Ampeln begleiten. Sie bestätigten die Befunde ebenfalls.

Es fällt auf, dass die schulinternen Akteure die Passung der Eigenschaften zum Zeitpunkt „Rot“ weniger hoch und uneinheitlicher einschätzen als zum Zeitpunkt „Grün“. Beim Inspektorat verhält es sich umgekehrt. Diese Ergebnisse sind dahingehend zu deuten, dass die Akteure von „Turnaround-Schulen“ die Situation zu beiden Zeitpunkten positiver einschätzen als das Inspektorat. Inwiefern dies mit der beschränkten Einsicht des Inspektorats oder dem Selbstbild der inner-schulischen Akteure zusammenhängt, bleibt unklar. In Fällen, in denen die Diskussionen der Validierungsworkshops zur Korrektur von Einschätzungen geführt haben, ist dies an entsprechender Stelle vermerkt.

Nachdem in diesem Abschnitt das methodische Vorgehen und die damit verbundenen Überlegungen im Vordergrund standen, folgen im nächsten Schritt die Darstellung der Ergebnisse und damit verbunden die Beantwortung der Forschungsfragen sowie deren Diskussion.

---

<sup>178</sup> Dies erfolgte mithilfe der Codeabfrage „Prozess“ und den entsprechenden „Prozess- oder Akteurscodes“.

## 4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse und damit verbunden die Beantwortung der Forschungsfragen beginnt mit den Fragen, die den Zeitpunkt der Negativdiagnose umfassen, gefolgt von denen, die die positive Nachevaluation fokussieren. Anschliessend stehen die Fragen nach den Veränderungen zwischen den beiden Zeitpunkten sowie nach dem Turnaround-Prozess im Zentrum.

Die Ergebnisdarstellung der vier Fragethemen ist analog aufgebaut. Ein erster Schritt konzentriert sich auf den Einzelfall. Dieser wird zuerst deskriptiv umschrieben<sup>179</sup>, anschliessend folgt die Beantwortung der Forschungsfrage mittels Hinzunahme der Theorien der ersten beiden Kapitel. Die Diskussion setzt die Befunde dieser Studie mit Forschungsergebnissen in Beziehung. Ein weiterer Abschnitt vergleicht die Fälle untereinander und stellt dabei ebenso die Befunde zuerst deskriptiv dar, beantwortet dann die Forschungsfrage und diskutiert die Ergebnisse zum Schluss<sup>180</sup>. Das anschliessende fünfte Kapitel fasst die unterschiedlichen Befunde zusammen und setzt sie miteinander in Beziehung.

Für eine bessere Einordnung der nachstehenden Endergebnisse porträtiert ein erster Abschnitt die sechs untersuchten Schulen.

### 4.1 Vorstellung der untersuchten Schulen

Die Fallportraits gehen auf Schulgrösse, Rahmenbedingungen, Vorgeschichte und diagnostizierte Defizite ein. Die Beschreibungen beziehen sich allesamt auf den Zeitpunkt der Negativdiagnose und entstammen, wenn nicht anders vermerkt, aus den Evaluationsberichten. Der Logik des Samplings folgend, beginnt die Darstellung mit den beiden kleinen Schulen, gefolgt von den mittelgrossen und den beiden grossen Schulen.

#### 4.1.1 Schule Ahorn

Die Schule Ahorn ist eine kleine Dorfschule mit einer Primar- und Oberstufe<sup>181</sup>, an der 140 Kinder von 16 Lehrpersonen unterrichtet werden. Die Schule ist seit vier Jahren von derselben Schulleitungsperson, die aus dem Team stammt, geleitet. Diese besitzt einen guten Umgang mit Menschen, hat jedoch Mühe mit der Steuerung, Planung und Umsetzung von Aktivitäten. Zwei der fünf Schulpflegemitglieder sind neu im Amt.

In der Vergangenheit stellte eine politische Vorlage den Oberstufenstandort infrage. Diese Unsicherheit führte in der Folge dazu, dass innerhalb kürzester Zeit das gesamte Kollegium der Oberstufe kündigte. Die Suche nach geeigneten Lehrpersonen erwies sich als äusserst schwierig und beanspruchte viele Ressourcen der Schulleitung. Die Führung beschränkte sich darum hauptsächlich

---

<sup>179</sup> Dabei werden die Fundstellen in Klammern durch Nennung des Dokuments bzw. des Interviewpartners und der Abschnittsnummer kenntlich gemacht.

<sup>180</sup> Bei Ergebnissen, die die Schulen miteinander vergleichen, wird ausschliesslich der Anfangsbuchstabe der Schule in Klammern vermerkt.

<sup>181</sup> Die Primarstufe umfasste zum Erhebungszeitpunkt im Kanton Aargau zwei Jahre Kindergarten sowie die erste bis zur fünften Grundschulklasse. Die Oberstufe (Sekundarstufe I) ist in drei Leistungszüge unterteilt und umfasst die Schuljahre sechs bis neun. Die Realschule ist dabei der Leistungszug mit den geringsten Anforderungen, die Sekundarschule diejenige mit mittlerem Anspruch und die Bezirksschule ist für die leistungsstärksten Lernenden.

lich auf die Bewältigung dieser Probleme und das Tagesgeschäft, wodurch eine längerfristige Planung fehlte.

Die externe Schulevaluation hat im April 2010 ausschliesslich die acht Abteilungen des Kindergartens und der Primarschule evaluiert. Sie stellte dabei gravierende Defizite im Bereich des QMs fest, die im November 2012 im Rahmen der Nachevaluation als funktionsfähig eingeschätzt werden.

### **4.1.2 Schule Birke**

Die Schule Birke besteht aus Primar- und Vorschule, die sich in zwei Nachbargemeinden befinden. In der Gemeinde A unterrichten neun Lehrpersonen 52 Kinder in drei altersdurchmischten Abteilungen. In der Gemeinde B besuchen 79 Kinder die Schule in sechs Abteilungen, die von 12 Lehrpersonen geführt werden. Die beiden Schulen teilen sich seit vier Jahren dieselbe Schulleitung. Dieser stehen 25 % für die Schule A und 30 % für die Schule B zur Verfügung.

Der Schulleitung ist es ein Anliegen, die Lehrpersonen zu entlasten, daher erledigt sie viele organisatorische Aufgaben. Dies hat zur Folge, dass das Kollegium wenig Mitverantwortung für das Gelingen von Entwicklungsprozessen übernimmt. Zudem sieht die Schulleitung von Mitarbeiterbeurteilungen ab, da ihre Führungsgrundsätze stark partizipativ und förderorientiert sind. Beide Gemeinden haben eine eigene Schulpflege mit drei Mitgliedern. Die „Delegation“, bestehend aus diesen sechs Personen, stellt die strategische Führung der Schule Birke dar. In beiden Schulpflegen kommt es zu personellen Veränderungen während des Evaluationsprozesses.

Die externe Schulevaluation beurteilt im März 2010 den Bereich der Schulführung als nicht funktionsfähig. Zudem identifizieren sie eine Gelbe Ampel im Bereich des QMs. Im Februar 2013 werden an der Nachevaluation alle Ampeln wieder auf „Grün“ gestellt.

### **4.1.3 Schule Clematis**

Die Primarschule Clematis umfasst drei Schulkreise, die sich in einer kleinen Stadt verteilen. Die Schulanlagen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich Umfeld und Bauart. Insgesamt sind es 38 Abteilungen mit 680 Kindern, die vom Kindergarten bis zur fünften Primarklasse von 70 Lehrpersonen unterrichtet werden. Jeder Schulkreis hat eine eigene Schulleitung, die zusammen mit einer Schulverwaltung die Geschäftsleitung bildet. Die strategische Führung besteht aus fünf Schulpflegemitgliedern.

Die Schule ist seit sieben Jahren teilautonom. Bis vor einem Semester bestand die operative Führung aus einer Gesamtschulleitung<sup>182</sup> und zwei Schulleitungen mit geringen Stellenanteilen und wenig Kompetenzen. Die Gesamtschulleitung hatte einen erheblichen Abstand zum Schulalltag,

---

<sup>182</sup> Teilweise wird die Gesamtschulleitung als Geschäftsleitung bezeichnet und die Schulleitungen als Schulhausleitungen oder Teamleitungen. In dieser Arbeit wird aus Gründen der Übersichtlichkeit bei zweistufigen Schulleitungsmodellen immer von Gesamtschulleitung und Schulleitung gesprochen. Dabei ist die letztgenannte der Gesamtschulleitung unterstellt.

was zu trägen und untauglichen Problemlösungen führte. Die Schulleitungen und Lehrpersonen zeigten sich zunehmend unzufriedener und frustrierter. Anfang 2009 kam die Schulpflege zu dem Schluss, dass das Schulleitungsmodell untauglich sei, und leitete eine Reorganisation ein. Mit Beginn des neuen Schuljahrs wurde das Schulleitungsmodell dahingehend umgestellt, dass es ausschliesslich eine Führungsebene mit je einer Schulleitung pro Schulkreis gibt. Diese Umstellung erfolgte kurz vor der externen Evaluation, wodurch die Schule während der Datenerhebung mitten in der Reorganisation steckte. Die strukturellen und personellen Veränderungen waren erst wenige Wochen zuvor abgeschlossen. Im Kollegium und der Schulführung sind Zuversicht und Aufbruchsstimmung zu erkennen.

Die Schule hat ihre Probleme selbst erkannt, analysiert und ist sie angegangen. Dennoch erfüllt die Schule im März 2010 nicht alle Anforderungen der externen Schulevaluation im Bereich der Schulführung und des QMs. Daher entscheidet sich das Evaluationsteam, die beiden Bereiche der Schulführung und des QMs auf „Grau“<sup>183</sup> zu stellen, was einer Nichtsetzung gleichkommt. Im August 2012 wird bei der Nachevaluation die Funktionsfähigkeit der beanstandeten Aspekte festgestellt.

#### **4.1.4 Schule Dahlie**

Die Schule Dahlie ist eine überschaubare, ländliche und familiäre Dorfschule. Rund 330 Kinder werden vom Kindergarten bis zur Oberstufe von 43 Lehrpersonen unterrichtet. Die operative Leitung besteht aus zwei Schulleitungspersonen; der Schulleitung der Oberstufe stehen 75 %, derjenigen der Primarstufe 40 % zur Verfügung. Die unvollständige Schulpflege ist mit Problemen und Konflikten beschäftigt.

Die Einführung der Geleiteten Schule vor fünf Jahren gestaltete sich schwierig. Die Schulpflege wählte nicht die langjährige Rektorin als Schulleitung, sondern eine externe Person, was zu Konflikten, Überlastungen und Frustration aller Beteiligten führte. In der Folge lösten mehrere Schulleitungspersonen und Führungsmodelle einander ab. Zudem führten Konflikte in der Schulpflege zu diversen Wechsell. Im Sommer 2009 startete ein neues Schulleitungsteam, das zur Zeit der externen Schulevaluation die Schule leitet. Dieser Neuanfang war mit erheblichen Erwartungen verbunden. Auf der Primarstufe glückt er nach anfänglichen Schwierigkeiten; an der Oberstufe treten erneut Konflikte zwischen der Schulleitung und dem Kollegium auf. Das Schulsekretariat ist nach Streitigkeiten vakant, wodurch die Schulpflege operative Aufgaben übernehmen muss und die Schulleitung stark mit der Erledigung von Verwaltungsabläufen und organisatorisch-administrativen Belangen absorbiert ist. Die beschriebenen Krisen wurden in der Presse mehrmals in Interviews und Leserbriefen aufgegriffen, was zu einer „unkontrollierbaren, informellen internen und externen Kommunikation“ (Evalb<sup>184</sup> 619) führte. Da in der Vergangenheit oft private

---

<sup>183</sup> Diese Ampelsetzung zieht das gleiche Verfahren nach sich wie eine Rote Ampel. Die Evaluationsfachkräfte diagnostizierten ursprünglich eine Rote Ampel, mussten diese jedoch aufgrund massiven Widerstands seitens der Schule auf Grau umstellen.

<sup>184</sup> Die Abkürzung „Evalb“ steht für Aussagen aus dem Evaluationsbericht der entsprechenden Schule.

Kontakte für Anstellungen und Mitarbeit an der Schule ausschlaggebend waren, führte dies zu Machtkämpfen und Allianzen auf unterschiedlichen Ebenen. Infolgedessen ist die Zusammenarbeit zwischen Gemeinde, Schulführung, Lehrpersonen, Eltern und weiteren an der Schule Beteiligten von gegenseitigem Misstrauen geprägt.

Aufgrund der Probleme auf der Oberstufe erteilt die externe Schulevaluation im Jahr 2010 dem Arbeitsklima dieser Schulstufe eine Rote Ampel. Zusätzlich diagnostiziert sie eine weitere Negativdiagnose im Bereich der Schulführung der Gesamtschule und eine Gelbe Ampel im Bereich QM. Im Januar 2013 stellt die Nachevaluation Verbesserungen in den beanstandeten Aspekten fest, wodurch alle Ampeln auf Grün gesetzt werden.

Aufgrund von Fusionsplänen mit anderen Schulen gehen die beiden Schulstufen kurz nach der Evaluation getrennte Wege. Die Begleitung des Inspektorats bezieht sich auf die Oberstufe. Dementsprechend beziehen sich die folgenden Betrachtungen ausschliesslich auf diese Schulstufe.

### **4.1.5 Schule Eiche**

Die Schule Eiche befindet sich in einer Stadt und umfasst die Vorschul- und Primarstufe sowie sämtliche Leistungszüge der Sekundarstufe I. Insgesamt 1646 Lernende werden von 180 Lehrpersonen unterrichtet. Auf der operativen Ebene ist die Schule von einer Gesamtschulleitung geführt, der sechs Schulleitungen unterstellt sind. Die strategische Ebene bildet eine siebenköpfige Schulpflege.

Die Einführung der Geleiteten Schule wurde lange hinausgeschoben, was dazu führte, dass sich zahlreiche unrealistische Erwartungen hinsichtlich der Schulleitung aufbauten (SL 29). So folgten der Einführung zahlreiche Wechsel auf strategischer und operativer Ebene, die den Aufbau einer teilautonomen Schule erschwerten. Infolgedessen gibt es wenig, was gesamtschulisch geregelt ist, sodass die einzelnen Schulkreise in den meisten Bereichen eigenständig funktionieren. Kurz vor der externen Schulevaluation ist die Schulpflege zerstritten und der Präsident kündigt. Die Gesamtschulleitung leidet unter Akzeptanzproblemen vonseiten der Schulpflege und der Kollegien. Rund ein halbes Jahr vor der externen Schulevaluation nahm die kantonale Schulaufsicht mit der Schule Kontakt auf, da sich zahlreiche Eltern über unzumutbare Zustände beschwerten. Die Schulpflege legte in der Folge der Aufsicht eine Planung vor, wie die Missstände behoben werden sollen.

Dieses Papier hatte keine Wirkung, und die externe Schulevaluation diagnostiziert im November 2008 untolerierbare Defizite im Bereich der Schulführung. Die Bereiche des QMs und der Elternkontakte beurteilt sie mit Gelb. Der Schule gelingt der Turnaround-Prozess nicht auf Anhieb. Die Nachevaluation im Januar 2012 belegt, dass die einzelnen Schuleinheiten gut funktionieren, die obere Führungsebene<sup>185</sup> sich jedoch nach wie vor instabil präsentiert. Das bereits angespannte

---

<sup>185</sup> Damit sind die Schulpflege und die Gesamtschulleitung gemeint.

Verhältnis zwischen Stadtrat und Schulpflege hat sich weiter verschärft und gipfelt in einer Ablehnung eines Kredits für die Finanzierung der Gesamtschulleitung. Dementsprechend schätzen die Evaluationsfachkräfte die obere Führungsebene erneut als nicht funktionsfähig ein. Im Mai 2013 kann bei einer erneuten Nachevaluation auch dieser Bereich auf „Grün“ gestellt werden.

### **4.1.6 Schule Fichte**

Im Jahr 2002 bildet sich die Kreisschule Fichte aus der Fusion zweier politischer Gemeinden. Seither bietet die Schule eine mehrabteilige Primarstufe sowie sämtliche Leistungszüge der Oberstufe an. 1395 Kinder werden von 162 Lehrpersonen an unterschiedlichen Standorten unterrichtet. Die strategische Führung setzt sich aus einem 17-köpfigen Kreisschulrat und einer siebenköpfigen Schulpflege zusammen. Die operative Führung besteht aus einem dreiköpfigen Gesamtschulleitungsteam mit 210 Stellenprozenten und sieben Schulleitungen mit insgesamt 215 Stellenprozenten. Die Schulleitungen führen die einzelnen Schulhäuser bzw. Schulstufen im schulischen Alltag und sind verantwortlich für die Personalführung sowie die Realisierung von teamspezifischen Projekten. Die operative Ebene weist seit Jahren wenig Stabilität und Kontinuität auf. Die Gesamtschulleitung mit dem grössten Stellenanteil und die Schulleitung der Bezirksschule<sup>186</sup> sind zum Zeitpunkt der Evaluation krankgeschrieben.

Der Fusionsprozess ist weder im Kollegium noch auf der Führungsebene abgeschlossen; einige Einheiten sehen sich als Verlierer des Zusammenschlusses. Das Schulleitungsmodell erweist sich als wenig funktionsfähig. Die Schulpflege hat begonnen, das Modell zu überarbeiten. Die Lehrpersonen stören sich an diesem klaren Führungsanspruch der strategischen Führung und fühlen sich zu wenig in die Entwicklung und Entscheidung einbezogen. Daher reagieren sie mit massivem Widerstand, woraufhin das Projekt unterbrochen wird.

Die externe Schulevaluation schätzt im März 2009 die Schulführung als nicht funktionsfähig ein und diagnostiziert eine Gelbe Ampel im Bereich des QMs. Zusätzlich stellt sie eine Rote Ampel an der Bezirksschule im Bereich des Schul- und Unterrichtsklimas fest sowie eine Gefährdung im Bereich der Elternkontakte. Die Lernenden dieser Abteilung berichten teilweise von sehr angespannten Unterrichtssituationen. Einige Lehrpersonen der Bezirksschule scheinen die Bedürfnisse der Eltern zu ignorieren, und der Kontakt beschränkt sich auf ein Minimum. Im August 2011 schätzt die Nachevaluation die beanstandeten Aspekte als funktionsfähig ein.

Nach der Vorstellung der einzelnen Schulen folgt die eingehende Betrachtung der Situation der Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose.

---

<sup>186</sup> Die Bezirksschule stellt den Leistungszug der Sekundarstufe I, mit dem höchsten kognitiven Anspruch an die Jugendlichen dar.

## 4.2 Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose

Gegenstand dieses Abschnitts sind die Forschungsfragen, die den Zeitpunkt der Negativdiagnose umfassen. In einem ersten Schritt interessiert die Lernfähigkeit der Einzelschule (Frage 1a), gefolgt vom Vergleich der Merkmale zwischen den Schulen (Frage 1b). Der Abschnitt schliesst mit der Gegenüberstellung der Merkmale von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten und solchen mit Defiziten im Output (Frage 1c).

### 4.2.1 Einschätzung der Lernfähigkeit

Um die Lernfähigkeit der Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten zum Zeitpunkt Rot einschätzen zu können, erfolgt deren Analyse je einzeln. Hierfür wird die Deskription der Ausgangssituation der Schulen anhand der sieben Dimensionen Lernender Schulen (Abschnitt 2.2.3) (nicht in dieser Arbeit enthalten) in Bezug gesetzt zu den umschriebenen Soll-Qualitäten Lernender Schulen, um einschätzen zu können, inwiefern die beschriebenen Merkmale der Schulen zum Zeitpunkt der Ampel-Diagnose als lernförderlich einzuschätzen sind<sup>187</sup>. Der nächste Abschnitt beantwortet die Frage und diskutiert im Anschluss die Befunde unter Bezugnahme auf Forschungsergebnissen.

#### 4.2.1.1 Einschätzung der Lernfähigkeit der Einzelschule zum Zeitpunkt Rot

##### Schule Ahorn

Die Schule Ahorn weist Zeitfenster und Strukturen der Kooperation auf. Es fehlen jedoch Mitwirkungsorgane<sup>188</sup>, Konzepte und schriftliche Unterlagen. Unterrichtsteams sowie die Zusammenarbeit mit Fach- und Förderlehrpersonen führen zu einigen Interdependenzen der Lehrpersonen. Die schulweite Vernetzung erfolgt ausschliesslich über gemeinsame Sitzungen (Dimension 1). Der Schule fehlen gemeinsame pädagogische Ziele, die Kooperationsstrukturen sind kaum wirksam, da sie wenig von der Schulleitung geführt sind und das Team gespalten ist. Die Zusammenarbeit und der Wissensaustausch hängen vom Einzelnen ab (Dimension 2). Die Personalentwicklung erfolgt unsystematisch, die Lehrpersonen schätzen die Weiterbildungen als kaum zielführend ein. Es bestehen Wissenslücken in elementaren Bereichen, und die schulischen Akteure verhalten sich wenig offen gegenüber Neuerungen (Dimension 3). Die Schule wird wesentlich von Lehrpersonen geführt, da die Schulleitung ein basisdemokratisches Führungsverständnis verfolgt und wenig durchsetzungsfähig ist. Die Schulleitung artikuliert weder Ziele und Visionen, noch steuert und führt sie Entwicklungen der Schule oder des Unterrichts. Sie ist ausschliesslich mit der Bewältigung des Tagesgeschäfts und der Beziehungspflege beschäftigt. Das Management und die Information gelingen dank eines gut funktionierenden Sekretariats und der überschaubaren Schulgrös-

---

<sup>187</sup> Diese Ausführungen sowie die folgenden Analysen der Einzelschulen (Abschnitte 4.3.1.1, 4.4.1.1, 4.5.1) verzichten weitestgehend auf Originalzitate, da an dieser Stelle die konzentrierte Analyse im Zentrum steht.

<sup>188</sup> Damit sind Steuer-, Arbeits- und Delegiertengruppen gemeint.



se, werden jedoch aufgrund fehlender Strukturen und Vorgaben erschwert (Dimension 4). Die Schule weiss nicht, wo sie steht, da ihr Kompetenzen, Instrumente, Strukturen sowie Qualitätsindikatoren für eine Beurteilung fehlen (Dimension 5). Der Austausch mit der schulischen Umwelt beschränkt sich auf die Zusammenarbeit mit dem Schulcoach und die Begegnungen mit den Eltern (Dimension 6). Die Partizipationsmöglichkeiten sind nicht definiert, und Entscheidungen verlaufen basisdemokratisch. Die Lehrpersonen empfinden Entscheide der Schulführung als intransparent, da sie ungeklärt sind. Das Kollegium besitzt aufgrund der mangelnden Strukturen schier unendliche Autonomie in sämtlichen Bereichen (Dimension 7).

Die Schule weist in allen sieben Dimensionen erhebliche Defizite auf, wodurch die Schule als wenig lernfähig einzuschätzen ist. Einzig die Interdependenzen, die kleine Schulgrösse sowie das gute Klima zwischen Schulleitung und Kollegium sind als lernförderliche Elemente zu würdigen. Die Empfehlungen des Evaluationsberichts stimmen in allen Punkten mit Elementen der sieben Dimensionen des Organisationalen Lernens überein.

### **Schule Birke**

Die Schule Birke weist Strukturen der Zusammenarbeit auf, die jedoch wenig wirkungsvoll sind, da sie von den Lehrpersonen abgelehnt und von der Schulleitung kaum gesteuert sind. Die Kooperation der Schulführung gestaltet sich ineffizient und ungeklärt. Die Schulleitung unternimmt mannigfache Bemühungen, die beiden Standorte zu vernetzen. Interdependenzen ergeben sich aufgrund der Zusammenarbeit der Klassenlehrpersonen mit den Fachlehrpersonen. Die Schule ist wenig strukturiert, so fehlen beispielsweise Partizipationsstrukturen (Dimension 1). Die Zusammenarbeit vollzieht sich vorwiegend informell und stufenintern. Trotz der kleinen Schulgrösse treten Brüche zwischen den Kollegien sowie innerhalb der Delegation auf, was sich negativ auf die Zusammenarbeit und den Wissensaustausch auswirkt. Die Schule verfügt über keine gemeinsamen Ziele und Visionen. Neben viel Implizitem gibt es einige geteilte Wertvorstellungen (Dimension 2). Die Personalentwicklung erfolgt unsystematisch, und die Lehrpersonen schätzen die Weiterbildungen als wenig nutzbringend ein. Die Schulführung weist in zentralen Bereichen Wissenslücken auf. Das Kollegium verhält sich wenig offen gegenüber Neuerungen (Dimension 3). Die Schulleitung verfolgt keine Visionen, kontrolliert und strukturiert die Schul- und Unterrichtsentwicklung kaum, wodurch sich eine Kultur der Unverbindlichkeit und Unklarheit etabliert. Die Schulleitung pflegt einen basisdemokratischen Führungsstil und ist infolgedessen wenig durchsetzungsfähig, was zur Folge hat, dass die Schule von Lehrpersonen geführt ist. Die Schulpflege hilft der operativen Führung wenig, da sie mit Grabenkämpfen beschäftigt ist. Die Schulleitung unterstützt die Lehrpersonen und unterhält ein gutes Verhältnis zu ihnen. Da sich das Büro der Schulleiterin in einem der beiden Dörfer befindet, schätzen die beiden Standorte ihre Erreichbarkeit unterschiedlich ein. Das Management ist unzuverlässig, da zahlreiche Strukturen fehlen oder unklar sind (Dimension 4). Der Schule mangelt es an Wissen, Konzepten und Instrumenten, um sich

ein zuverlässiges Bild des eigenen Zustands zu machen (Dimension 5). Der Austausch mit der schulischen Umwelt beschränkt sich auf den Kontakt mit Eltern und dem Schulcoach (Dimension 6). Die Partizipationsmöglichkeiten sind nicht definiert, manche Parteien sind ausgeschlossen, und Entscheidungsprozesse verlaufen stark basisdemokratisch. Die Lehrpersonen empfinden Entschiede der Schulführung aufgrund von Rollenunklarheiten und Unverbindlichkeit als intransparent. Das Kollegium verfügt über erhebliche Autonomiespielräume, die es zum eigenen Wohl nutzt (Dimension 7).

Die Schule ist als wenig lernfähig einzuschätzen, da sie in allen Bereichen der schulischen Lernfähigkeit erhebliche Defizite aufweist. Die kleine Schulgrösse, einige wenige gemeinsame Wertvorstellungen, das gute Klima innerhalb der Kollegien sowie zwischen Schulleitung und Kollegium sind dem Organisationalen Lernen zuträglich. Der Bericht enthält wenige Empfehlungen, diese entsprechen alle den Elementen Lernender Schulen.

### **Schule Clematis**

Die Schule Clematis war vor dem Wechsel des Schulleitungsmodells wenig lernfähig. Sie besass zwar Strukturen der Zusammenarbeit, die jedoch kaum Wirkung zeigten, da diese ungeführt waren. Der Wissenstransfer war erschwert aufgrund der fehlenden Vernetzungen und Interdependenzen, des geringen Verschriftlichungsgrads sowie der mangelnden Führung. Zudem fehlten Partizipationsstrukturen (Dimension 1). Die Schule besass kein gemeinsames Verständnis über Ziele und Werte. Die Zusammenarbeit innerhalb der Schulführung war gestört (Dimension 2). Die Schule nutzte die unterschiedlichen Quellen des Wissens nicht, da die Schulleitungen die Kompetenzen der Lehrpersonen weder erfassten noch förderten. Das vorhandene Wissen war nirgends festgehalten (Dimension 3). Die Gesamtschulleitung besass keine der im Abschnitt 2.2.3.1 umschriebenen Führungseigenschaften. Sie verfolgte weder eine Vision, noch leitete sie Projekte, noch führte sie partizipativ-situativ, noch animierte sie die Unterrichtsentwicklung, noch war sie präsent, noch hatte sie eine gute Beziehung zu den anderen Akteuren. Ferner gelangen ihr das Management und die Informationsweitergabe nur ungenügend. Die Schulleitungen wiesen derartige Qualitäten auf, die jedoch aufgrund des Systems kaum zum Tragen kamen (Dimension 4). Die Schule war nicht in der Lage, ihre Qualität zu überprüfen und zu sichern, da die hierfür notwendigen Bezugsnormen, Führung und Instrumente fehlten (Dimension 5). Die Schule tauschte sich wenig mit ihrer Umwelt aus (Dimension 6). Die Mitwirkung der Lehrpersonen war gering und gestaltete sich unklar. Das Kollegium empfand Entschiede als intransparent, praxisfern, was sich negativ auf deren Gültigkeit und Akzeptanz auswirkte (Dimension 7).

Das überarbeitete Schulleitungsmodell und die neue Leitung weisen einige Merkmale Lernender Schulen auf. Innerhalb des neuen Führungsmodells unterstützen unterschiedliche Strukturen der Zusammenarbeit, und ein standardisierter Informationsaustausch fördert die Wissensweitergabe.

Die Einführung von Partizipationsstrukturen ist geplant (Dimension 1). Die Schulführung verfolgt eine klare Vision, arbeitet gut zusammen und beruht auf gegenseitiger Unterstützung. Die Lehrpersonen thematisieren weder gemeinsame Werte, Haltungen noch Ziele. Die Kollegien weisen ein gutes Gemeinschaftsgefühl auf, ziehen sich jedoch zunehmend in ihr Schulzimmer zurück. Die Kooperation verläuft meist informell, und die Bereitschaft zur institutionellen Zusammenarbeit ist unterschiedlich (Dimension 2). Die Schulpflege führt die Personalentwicklung gewissenhaft und verfügt aufgrund ihrer beruflichen Hintergründe über mannigfache Kompetenzen, die sie gewinnbringend einsetzt. Die Wissensweitergabe soll sich dank der Erstellung eines Handbuchs mit allen wichtigen Informationen und einem neuen Kommunikationskonzept verbessern. Zusätzlich sind Reflexionsstrukturen sowie eine systematische Personalentwicklung geplant. Die Kollegien verhalten sich sehr offen gegenüber den eingeleiteten Veränderungen (Dimension 3). Die neue Führung verfolgt eine Vision, die sie zielbezogen angeht. Sie strebt ein partizipatives Führungsverhalten an, setzt sich für die Kooperation und Gemeinschaft ein, ist gut akzeptiert und erreichbar. Weite Teile des Managements wurden geklärt, vereinfacht und verschriftlicht. Die Informations- und Kommunikationswege wurden optimiert und festgelegt (Dimension 4). Eine datengestützte Überprüfung der Schulleitung führte zum Modellwechsel (Dimension 5). Der verstärkte Einbezug der Kollegien und die Einführung von Partizipationsstrukturen sind geplant (Dimension 7).

Die Merkmale der Lernenden Schule beziehen sich vorwiegend auf die Führungsebene, von der aus die Entwicklung ausgeht. Zahlreiche lernförderliche Elemente sind erst geplant, und es bleibt unklar, wie und ob sie realisiert werden. Zurzeit führt die Schulpflege stark top-down, was gemäss den Forschungsbefunden zu erfolgreichen Turnaround-Prozessen (Abschnitt 1.2.2.3) durchaus gewinnbringend sein kann, sofern mit zunehmendem Entwicklungsfortschritt eine partizipativere Steuerung etabliert wird. Ferner fällt auf, dass die Veränderungen bislang pädagogische Belange, wie gemeinsame Werte, Unterrichtsentwicklung sowie das schulinterne QM und Aussenkontakte, ausklammern. Es bleibt abzuwarten, ob die Schulführung nach der Einrichtung der Strukturen diese auch mit pädagogischem „Inhalt“ füllt. Die Empfehlungen stimmen allesamt mit Elementen aus der Umschreibung Lernender Schulen überein.

### **Schule Dahlie**

Die Oberstufe Dahlie ist zum Zeitpunkt der Evaluation nicht als lernfähig einzuschätzen, da sie wenige Zusammenarbeitsstrukturen aufweist, die zudem kaum funktionieren (Dimensionen 1+2). Interdependenzen, Vernetzungen und förderliche Strukturen fehlen weitgehend (Dimension 1). Die Schule weist keine gemeinsamen Ziel- und Wertvorstellungen auf. Innerhalb der und zwischen den verschiedenen Akteursgruppen fehlen das Vertrauen und die Kooperation. Die Konflikte lassen destruktive Kommunikationsroutinen entstehen und verunmöglichen dadurch eine sachliche Diskussion. Die Schulführung ist infolgedessen gelähmt, und die Lehrpersonen ziehen sich zunehmend in ihr Schulzimmer zurück (Dimension 2). Es findet keine Personalentwicklung statt.

Die Offenlegung und Weitergabe des Wissens ist aufgrund mannigfacher Probleme erschwert, und das Kollegium ist nicht bereit, an gemeinsamen Entwicklungen zu partizipieren (Dimension 3). Die Schulführung verfolgt weder Visionen, noch führt sie strukturiert und zielorientiert. Dominante Lehrpersonen, Konflikte sowie unterschiedliche Führungsverständnisse machen sie handlungsunfähig. Die Schulpflege verfolgt einen Top-down-Führungsstil, die Schulleitung weist ein Laissez-faire-Verständnis auf. Die operative Führung betreibt keine Führung des Unterrichts, unterstützt die Lehrpersonen kaum und ist wenig präsent. Insbesondere das Informations- und Kommunikationsmanagement gelingen ihr unzureichend. Die Schule weist nur wenige formale Vorgaben auf; diejenigen, die vorhanden sind, werden zudem nicht realisiert, da sie sich teilweise nicht bewähren, was erhebliche Unklarheit zur Folge hat. Der Weggang der Sekretärin hat zu erheblichen Problemen im organisatorisch-administrativen Bereich geführt. Aufgrund all dieser Erschwernisse ist die Führung vorwiegend mit der Bewältigung des Tagesgeschäfts beschäftigt (Dimension 4). Die Schule überprüft und sichert ihre Qualität nicht. Die vorhandenen Strukturen funktionieren nicht, da es ihnen an Instrumenten mit entsprechenden Indikatoren sowie an Verbindlichkeit mangelt. Die Schulführung geht Probleme ad hoc und pragmatisch an (Dimension 5). Die Aussenkontakte in der Gemeinde gestalten sich allesamt konflikthaft. Der Austausch mit externen Fachpersonen entstand aufgrund von Problemen. Die schulischen Heilpädagogiklehrpersonen sind Teil eines regionalen Unterrichtsteams (Dimension 6). Die Mitwirkung der Lehrpersonen ist nicht geklärt, und das Kollegium ist unzufrieden mit den Partizipationsmöglichkeiten. Entscheide dauern lange und haben wenig Gültigkeit. Fehlende Strukturen und die Führungskrisen führen zu umfassenden Autonomieräumen der Lehrpersonen (Dimension 7).

Die Schule verfügt, mit Ausnahme der regionalen Zusammenarbeit der Heilpädagogen, kaum über Eigenschaften Lernender Schulen. Die Defizite sind im Bereich der Strukturen, der Führung und des Klimas zu verorten. Die Empfehlungen entsprechen den Inhalten der Dimensionen Lernender Schulen.

### **Schule Eiche**

Die externe Evaluation bescheinigt der Schule sowohl in der Evaluation als auch in der ersten Nachevaluation gravierende Defizite in den Prozessqualitäten. Daher folgt die Einschätzung der Lernfähigkeit zu beiden Zeitpunkten, wodurch sich zwei Bewertungen ergeben. Die erste bezieht sich auf den Zeitpunkt der Evaluation, die zweite auf die Nachevaluation.

Die Schule weist auf gesamtschulischer Ebene kaum Elemente einer lernfähigen Schule auf. Die Einheiten verfügen über einige Eigenschaften Lernender Schulen, sind jedoch unterschiedlich weit entwickelt<sup>189</sup>.

Auf der Ebene der operativen Führung existieren feste Strukturen der Kooperation, innerhalb der Kollegien teilweise. Der Schule fehlen gesamtschulische Strukturen des Austauschs und der Partizipation. Die Schule ist wenig strukturiert und vernetzt, wodurch die einzelnen Schulhäuser weitgehend eigenständig funktionieren (Dimension 1). Es fehlen gemeinsame Ziele oder Grundsätze. Die Kollegien, mit Ausnahme eines Schulkreises, pflegen innerhalb ihrer Einheiten ein offenes und vertrauensvolles Verhältnis. Die Kooperation findet informell statt, betrifft vorwiegend organisatorische Themen und beschränkt sich auf das eigene Schulhaus. Die Bereitschaft gegenüber institutionalisierter Zusammenarbeit ist gering, wodurch sich die vorhandenen Kooperationsstrukturen kaum bewähren. Die Kooperation innerhalb der Schulführung ist aufgrund von Konflikten und Akzeptanzproblemen erschwert (Dimension 2). Die Schulleitungen betreiben eine unsystematische Personalentwicklung, was sich negativ auf Weiterbildungsaktivitäten auswirkt. Zudem nutzt die Schule vorhandene Ressourcen kaum, und es bestehen Wissenslücken in zentralen Bereichen. Die Mehrheit der Kollegien und Schulführungen verhält sich wenig dynamisch und entwicklungs-freudig (Dimension 3). Die Führung vertritt weder Visionen noch führt sie Projekte zielbezogen. Die Leitungen verfolgen unterschiedliche Führungsverständnisse; der Führungsstil der oberen Schulführung wird als wenig partizipativ und stark ergebnis- und leitungorientiert erlebt. Einzelne Schulleitungen leiten partizipativ und transparent, andere führungsschwach und ziellos. In einigen Schulkreisen steuern informelle Machthaber das Geschehen. Im Bereich der Unterrichtsentwicklung ist die Schule auf gesamtschulischer Ebene überhaupt nicht und in den Einheiten nur wenig geführt. Die Erreichbarkeit der Führungspersonen ist teilweise stark eingeschränkt. Die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schulleitungen gestalten sich beinahe ausnahmslos vertrauensvoll und unterstützend. Der Kontakt von Lehrpersonen zur oberen Schulführung ist rar und von Misstrauen gekennzeichnet. Die Organisation der Schule ist in zahlreichen Bereichen ungeklärt, was diverse Probleme zur Folge hat. Die Lehrpersonen sind ausschliesslich auf Schulkreis-ebene mit dem Informationsmanagement zufrieden (Dimension 4). Die Schule sammelt kaum Daten zur Schule und zum Unterricht. Hierfür fehlen Konzepte, Instrumente und Qualitätsindikatoren. Rückmeldungen finden wenig Beachtung und werden erst unter massivem Druck angegan-gen (Dimension 5). Der Austausch mit der schulischen Umwelt gestaltet sich konflikthaft und undefiniert, was Beliebigkeit und wenig Koordination als Folge hat. Zudem legt die Führung die Haltung an den Tag, dass sie von anderen wenig lernen kann (Dimension 6). Die Mitwirkung der Lehrpersonen und Schulleitungen ist nicht geregelt und wenig vorhanden. Die Kollegien nehmen gesamtschulische Entscheidungen als intransparent und langwierig wahr. Entscheidungsprozesse

---

<sup>189</sup> Da zu den einzelnen Schulkreisen bzw. Schulhäusern zu wenige Informationen vorliegen, geht diese Arbeit nicht näher darauf ein. Die Umschreibungen der Schulen (nicht in dieser Arbeit enthalten) verweisen darauf, dass einige Elemente wie etwa Information, Partizipation, Führungsstil oder Vertrauensbeziehungen im Sinn Lernender Organisationen vorliegen.

innerhalb der Einheiten erleben die Kollegien mehrheitlich als nachvollziehbar und partizipativ. Aufgrund der Schwierigkeiten der Schulführung ergeben sich erhebliche Autonomiespielräume im Bereich des Unterrichts (Dimension 7).

Dementsprechend treten auf gesamtschulischer Ebene mit Ausnahme der Kooperationsstrukturen der Schulführung keine Elemente Lernender Schulen auf. Innerhalb der Einheiten weist etwa das positive Klima auf einige Merkmale Lernender Schulen hin, wobei die Schulhäuser an unterschiedlichen Entwicklungspunkten stehen.

Zum Zeitpunkt der Nachevaluation ist die Kooperation der Schulführung nicht geklärt, und die Akteure stellen die Schulleitungsstrukturen infrage. Gesamtschulisch weist die Schule eine gewisse Vernetzung auf, die jedoch ausschliesslich den organisatorisch-administrativen Bereich betrifft. Infolgedessen funktionieren die Einheiten nach wie vor grösstenteils autonom. Zwei Einheiten weisen inhaltliche Interdependenzen zwischen den Schulleitungen auf. Die neu gebildeten Partizipationsstrukturen sind wenig akzeptiert und institutionalisiert. Es bleibt unklar, wie sich die Kooperationsstrukturen innerhalb der Einheiten präsentieren (Dimension 1). Auf gesamtschulischer Ebene fehlen gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen, in den Einheiten entstehen sie allmählich. In der oberen Führungsebene verhindern Konflikte und damit einhergehend destruktive Kommunikationsstrukturen die Kooperation und den Austausch. Die Schulleitungen sowie die Kollegien arbeiten zusammen und pflegen ein vertrauensvolles und offenes Verhältnis. Es bleibt unklar, wie stark die Lehrpersonen miteinander kooperieren (Dimension 2). Die Schulleitungen nehmen die Personalführung als wenig systematisch wahr und setzen das hierfür entwickelte gesamtschulische Konzept nicht um. Die Fluktuationen auf der oberen Führungsebene haben zu erheblichen Wissenslücken geführt (Dimension 3). Die obere Führungsebene weist keine der umschriebenen wünschenswerten Führungseigenschaften auf. Die meisten Schulleitungen artikulieren Visionen, setzen Projekte um, führen partizipativ, managen den Schulalltag und steuern die Unterrichtsentwicklung. Zusätzlich kommunizieren sie klar, pflegen eine gute Beziehung zu ihren Lehrpersonen, indem sie diese unterstützen und zu Neuerungen stimulieren. (Dimension 4). Auf gesamtschulischer Ebene ist sich die Schule ihrer Stärken und Schwächen nicht bewusst und überprüft ihre Arbeit nicht, in einigen wenigen Einheiten existiert eine Evaluationskultur (Dimension 5). Der Austausch mit der schulischen Umwelt gestaltet sich schwierig. Die Partizipation der Eltern ist strukturell geregelt, doch treten Akzeptanz- und Umsetzungsprobleme auf. An einer Einheit ergeben sich Probleme in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Differenzen mit dem Stadtrat haben sich weiter verstärkt (Dimension 6). Auf gesamtschulischer Ebene findet sich kein partizipatives Führungsverständnis. Entscheidungen der oberen Schulführung werden als intransparent empfunden und von den Führungsverantwortlichen selbst oft umgestossen. Infolgedessen sind auf gesamtschulischer Ebene Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse blockiert. Zusätzlich anerkennt die obere Führungsebene die Partizipationsstrukturen der Lehrpersonen und Eltern nicht. In den

Einheiten sind die Lehrpersonen zufrieden mit der Mitwirkung und der Transparenz von Entscheidungen (Dimension 7).

Die obere Führungsebene weist keinerlei Elemente Lernender Schulen auf. Die einzelnen Einheiten scheinen gut geführte Schulen mit einem unterstützenden, partizipativen Klima zu sein (Dimensionen 2, 4 und 7). Sie weisen lediglich auf organisatorischer Ebene Berührungspunkte auf. Die Empfehlungen stimmen mit den Merkmalen Lernender Schulen überein.

### **Schule Fichte**

Die Schule verfügt über Zusammenarbeitsstrukturen, die jedoch wenig Wirkung erzielen, da sie nur wenig und zudem praxisfern gesteuert sind (Dimension 1, 2 und 4). Die schulweite Vernetzung beschränkt sich auf Konzepte, Abläufe und Abmachungen, die jedoch die zentralen Bereiche der Ziele, der Kooperation und des Austauschs ausklammern und uneinheitlich umgesetzt werden (Dimension 1 + 2). Die Schule verfügt über einige Abhängigkeiten, dafür fehlen Strukturen der Partizipation (Dimension 1+7). Die Struktur der Schulführung erschwert eine lernförderliche Führung und ein effizientes Management (Dimension 1). Die Schule weist keine gesamtschulischen Werte oder Normen, die den Unterricht betreffen, auf; in den Einheiten existieren diese teilweise. Die Kooperation der Lehrpersonen funktioniert vor allem innerhalb der einzelnen Schulhäuser, ist informell und nimmt je nach Einheit einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Das Schul- und Unterrichtsklima an der Bezirksschule ist angespannt und wenig lernförderlich. Die Zusammenarbeit und Entwicklung der Schule ist aufgrund einer Vertrauenskrise zwischen der Schulpflege und den restlichen Akteuren erschwert (Dimension 2). Die Nutzung und Weiterentwicklung der Quellen des Wissens gelingt kaum, da Instrumente und Konzepte nicht bzw. unterschiedlich oder unregelmäßig umgesetzt werden. Zudem bestehen Wissenslücken, die vorhandenen Kompetenzen sind unbekannt und bleiben folglich oft ungenutzt. Die Akteure zeigen sich unterschiedlich offen gegenüber Veränderungen (Dimension 3).

Die Schulpflege führt Projekte zielbezogen und klar. Sie verfolgt eine Vision, doch tangiert diese kaum den pädagogischen Bereich. Ferner gelingt es dem Gremium aufgrund seines autoritären Führungsstils nicht, die anderen Akteure miteinzubeziehen. Dies wirkt sich negativ auf die Umsetzung und Nachhaltigkeit von Projekten aus und führt zu massivem Widerstand der Lehrpersonen. Der Führungsstil der Schulpflege und das Schulleitungsmodell erschweren die Führungsübernahme der operativen Ebene. In pädagogischen Belangen ist die Schule kaum geführt, da die diesbezüglichen Verantwortlichkeiten wenig geklärt sind. Dementsprechend findet Unterrichtsentwicklung individuell in den Einheiten statt, wodurch diese an unterschiedlichen Punkten stehen. Der Kontakt zwischen Schulleitung und Kollegium ist meist vertrauensvoll und unterstützend. Zahlreiche Lehrpersonen zeigen Vorbehalte gegenüber der Schulpflege und dem Konzept der Geleiteten Schule. Das Management der Schule ist aufgrund komplexer Strukturen, des Nicht-

befolgen von Vorgaben und damit einhergehender Rollenüberschreitungen sowie personeller Ausfälle gehemmt. Die administrativen Arbeiten gelingen dank eines kompetenten Sekretariats. Die gesamtschulischen Kommunikationswege sind lang (Dimension 4). Die Schule sammelt kaum als Ganzes Daten, da hierfür Konzepte, Instrumente und Qualitätsindikatoren fehlen. In den Einheiten treten unterschiedliche Kulturen und Praktiken im Umgang mit Daten und Rückmeldungen hervor (Dimension 5). Der Austausch mit der schulischen Umwelt beschränkt sich ausschliesslich auf die Kontakte mit den Eltern, die gesamtschulisch geregelt sind. Nicht alle Einheiten halten diese Vorgaben ein, was zu Konflikten zwischen Eltern und der Schule führt (Dimension 6). Das Schulpflegepräsidium bezieht die anderen Akteure nicht angemessen in Entscheidungs- und Veränderungsprozesse ein. Zudem sind die Partizipationsmöglichkeiten nicht geklärt, was sich negativ auf die Abstützung und Akzeptanz der Entscheide auswirkt. Die Autonomie der Lehrpersonen stellt einen zentralen Wert dar, den die Akteure verteidigen (Dimension 7).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Gesamtschule über einige Merkmale Lernender Schulen verfügt, die vor allem den strukturellen Bereich umfassen. Dennoch ist sie nicht als lernfähig einzuschätzen, da Defizite in den anderen Dimensionen Entwicklungen blockieren. So wirken sich der Führungsstil der Schulpflege sowie das Schulleitungsmodell negativ auf die anderen Dimensionen aus. Die einzelnen Einheiten haben sich teilweise abgekoppelt und sind als unterschiedlich lernfähig einzuschätzen. Die Empfehlungen beziehen sich alle auf Elemente der sieben Dimension der schulischen Lernfähigkeit. Es fällt auf, dass sich die meisten Hinweise auf den Bereich der Qualitätssicherung und Zielüberprüfung beziehen. Dies ist als Zeichen zu deuten, dass die Evaluation versucht, die Autonomie der Schule zu wahren, indem sie die Schule zum Aufbau von QM-Strukturen verpflichtet, damit sie selber in der Lage ist, die anderen Schwierigkeiten zu lösen.

### *4.2.1.2 Beantwortung der Fragestellung 1a*

Die Darstellung der sechs Fallstudien<sup>190</sup> belegt, dass Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnosen kaum Merkmale Lernender Schulen aufweisen und daher als wenig lernfähig einzuschätzen sind. Die schulischen Strukturen fehlen, sind wirkungslos oder stehen lose nebeneinander, wodurch sich wenige Vernetzungen und Interdependenzen ergeben (Dimension 1). Den Schulen mangelt es an gemeinsam explizierten pädagogischen Ziel- und Wertvorstellungen. Die Kooperation erfolgt meist informell und betrifft vorwiegend organisatorische Belange. Vertrauen und Offenheit sind teilweise vorhanden, doch weisen alle Schulen konflikthafte Beziehungen auf, die destruktive Kommunikationsmuster, Abkopplungstendenzen und Fluktuationen nach sich ziehen (Dimension 2). Die Führungsakteure vernachlässigen die Personalführung und -förderung. Als Folge sind Kompetenzen der verschiedenen Akteure nicht bekannt und bleiben meist ungenutzt. Die Schulen weisen Wissenslücken in zentralen Bereichen auf und reflektieren ihre Praxis höchstens individuell. Die meisten Akteure verhalten sich wenig offen gegenüber Neuem und reagieren teilweise mit

---

<sup>190</sup> Mit Ausnahme der Schule Clematis nach dem Wechsel des Schulleitungsmodells.



Widerstand auf Veränderungsbemühungen (Dimension 3). Keine der untersuchten Schulführungen vertritt pädagogische Visionen. Sie steuern Neuerungen meist unbefriedigend und vernachlässigen die Unterrichtsentwicklung. Führungsstile zeichnen sich durch Extrempositionen aus und sind nicht abgestimmt. Die Erreichbarkeit der Führungspersonen gestaltet sich unterschiedlich, ebenso wie die Beziehungen und die Unterstützung der Kollegien. Das Schulmanagement ist aufgrund fehlender, unklarer oder dysfunktionaler Strukturen und Abmachungen erschwert, gelingt derweil dennoch meist dank der Sekretariatspersonen. Die Informationsweitergabe erfolgt oft beliebig (Dimension 4). Die Schulen erheben kaum Daten oder Feedbacks, da hierfür Konzepte, Instrumente, Wissen und die Einsicht fehlen (Dimension 5). Der Austausch mit der schulischen Umwelt ist wenig entwickelt und teilweise konflikthaft (Dimension 6). Die Partizipation der Lehrpersonen ist nicht geklärt und institutionalisiert, wodurch der Mitwirkungsgrad stark variiert. Entscheidungswege sind meist unklar, was sich negativ auf deren Transparenz und Akzeptanz auswirkt. Fehlende Vorgaben sowie die schwache Schulführung erzeugen erhebliche Freiheiten für die Lehrpersonen (Dimension 7).

Daraus lässt sich schliessen, dass alle untersuchten Dimensionen Lernender Schulen Defizite oder fehlende Elemente aufweisen. Die vorhandenen lernförderlichen Merkmale beziehen sich vor allem auf positive zwischenmenschliche Beziehungen und förderliche Rahmenbedingungen wie die Schulgrösse.

### *4.2.1.3 Diskussion der Ergebnisse*

Der Befund, dass sich die untersuchten Schulen durchwegs durch schwache oder fehlender Ausprägungen in allen sieben Dimensionen Lernender Schulen auszeichnen, lässt sich mit GEIJSEL et al. (1999) als Indiz für eine niedrige Innovationskapazität deuten. Des Weiteren fällt auf, dass alle sechs Schulen erhebliche Defizite im Bereich der Führung aufweisen. Gemäss BONSEN (2009) unterscheiden sich besonders gute von verbesserungsbedürftigen Schulen in diesem Gebiet. Die von FELDHOFF (2014) untersuchten Schulen weisen weit mehr Merkmale Lernender Schulen auf. Dennoch folgert der Autor, dass sie nicht in der Lage sind, Entwicklungsprozesse selbstständig erfolgreich durchzuführen. Demzufolge ist nicht davon auszugehen, dass die hier untersuchten Schulen lernfähig und in der Lage sind, ihre Probleme selbst zu überwinden. Die Einschätzung der ungenügenden Funktionsfähigkeit der Schulen seitens der externen Evaluation ist deshalb als angemessen einzuschätzen. Zudem sind Krisendiagnosen als Zeichen zu deuten, dass diese Schulen externe Hilfe brauchen, um ihre Schwierigkeiten zu überwinden.

Um die Gemeinsamkeiten der untersuchten Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose weiter zu differenzieren, folgt im nächsten Schritt der Vergleich der Merkmale zwischen den Schulen.

## 4.2.2 Vergleich der Merkmale zum Zeitpunkt der Negativdiagnose

Um die Eigenschaften von Schulen mit Roter Ampel darzustellen, folgt diese Ergebnisdarstellung dem Strukturierungsvorschlag von DALIN (1986, S. 73), der Schulen anhand der Merkmale (Abschnitt 2.2.1.2) Strukturen, Werte, Relation, Umgebung und Strategie umschreibt<sup>191</sup>. Falls sich Unterschiede hinsichtlich der Samplingmerkmale der Schulgrösse oder des Defizitbereichs finden, wird speziell darauf verwiesen. In allen anderen Fällen treten keine Differenzen hervor. Der nächste Abschnitt beantwortet die Forschungsfrage. Das Unterkapitel schliesst mit der Reflexion der Befunde unter Bezugnahme anderer Forschungsergebnisse.

### 4.2.2.1 Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln

#### **Strukturen**<sup>192</sup>

Die Schulen verfügen kaum über (verschriftlichte)<sup>193</sup> Strukturen, die den administrativ-organisatorischen Bereich, die Sicherung<sup>194</sup> und Entwicklung<sup>195</sup> der Schul- und Unterrichtsqualität sowie die Kooperation und Partizipation<sup>196</sup> umfassen. Dementsprechend sind zahlreiche Bereiche ungeklärt oder nicht standardisiert. Die vorhandenen Strukturen stehen lose nebeneinander, erweisen sich in manchen Fällen als dysfunktional oder wenig adäquat (beispielsweise die Schulleitungsmodelle der Schulen B, C, F). Die Vorgaben sind von der Leitung wenig kontrolliert und geführt. Die Akteure erachten die Strukturierung entweder nicht als notwendig (A, B) oder konnten sie aufgrund zahlreicher Führungswechsel nicht aufbauen (C, D, E, F). Diese strukturellen Schwierigkeiten wirken sich nachteilig auf die Schulführung und -kultur aus.

Die Aufgabenverteilung innerhalb der Schulführung ist in den fünf Schulen mit Roter Ampel ungünstig. Es treten durchweg Unklarheiten der Rollen und Zuständigkeiten und damit einhergehend ungeklärte Schnittstellen auf. An den mittelgrossen und grossen Schulen sind die strategische und operative Führungsebene nicht getrennt. Diese Vermischung kommt in allen Fällen aufgrund von Schwierigkeiten, Ausfällen oder Abgängen der (Gesamt-) Schulleitung zustande. Zudem fällt auf, dass es die vier Schulpflegen sind, die einen starken Führungsanspruch haben, die „übergreifig“ werden. Die Vermischung der beiden Führungsebenen wirkt stabilisierend und stellt das Funktionieren des Schulalltags sicher – sie führt jedoch dazu, dass die Führung intransparent und folglich wenig berechenbar wirkt. Zusätzlich wird die Schulleitung geschwächt und die Lehrpersonen werden verunsichert. Die Untersuchung und das Angehen von Schwierigkeiten und Anliegen er-

---

<sup>191</sup> Um die abstrakten Umschreibungen zu verlebendigen sowie Ambivalenzen und Inkonsistenzen zu beleuchten, nutzt dieser Absatz Originalzitate, wie in den weiteren vergleichenden Abschnitten (vgl. 4.3.2.1, 4.4.2.1, 4.5.2).

<sup>192</sup> Unter Strukturen werden Abläufe, Prozesse, Regelungen, Vorgaben, Konzepte, Abmachungen sowie Verantwortlichkeiten verstanden.

<sup>193</sup> Die Schulleitungen erklären, dass diese Strukturen teilweise vorhanden seien, jedoch nirgends schriftlich festgehalten sind (VW\_SL). (Die Abkürzung VW steht für Validierungsworkshop)

<sup>194</sup> Keine der Schulen verfügt über ein umfassendes Qualitätskonzept.

<sup>195</sup> Die Schulen holen höchstens für einzelne Bereiche Rückmeldungen ein. Einzig die Schule Fichte erhebt zu unterschiedlichen Themen Daten. Die Schule besitzt jedoch kein gesamtschulisches Konzept oder entsprechende Instrumente, wodurch die Einheiten unterschiedlich damit umgehen. Zudem leiten die Akteure wenige Massnahmen aus den Daten ab.

<sup>196</sup> In den kleinen und mittelgrossen Schulen gibt es keine Partizipationsstrukturen, in den beiden grossen Schulen fehlen diese Strukturen auf gesamtschulischer Ebene. Teilweise (A, B) arbeiteten die Schulen in der Vergangenheit mit derartigen Strukturen, doch diese versandeten wieder.

folgen situativ, informell und erst aufgrund massiven Drucks. Administrative Arbeiten werden unzuverlässig und unkoordiniert erledigt (B, C, D).

Ungeklärte Kommunikationsstrukturen haben Informationsprobleme zwischen den Schuleinheiten zur Folge<sup>197</sup>. Die Akteure schätzen Entscheidungsprozesse als unbefriedigend ein<sup>198</sup>, wodurch Beschlüsse wenig Akzeptanz geniessen und umgestossen werden. Ferner setzen die Akteure die Strukturen uneinheitlich um, handeln nach ihrem Gutdünken, was gemeinsame Bestrebungen sowie Entwicklungen erschwert und die Schule von aussen angreifbar macht. Dies gibt Eigeninteressen und dem Informellen beträchtlichen Raum.

Diese Schwierigkeiten lösen bei den Akteuren Unzufriedenheit, Missverständnisse und Konflikte aus. Die Effizienz des Managements leidet zusätzlich unter Doppelspurigkeiten und Unordnung. Ferner zeichnet sich die Kultur durch Beliebigkeit, Intransparenz und Unverbindlichkeit aus, was sich negativ auf das Vertrauen auswirkt.

In den Validierungsworkshops stimmt das Inspektorat den Aussagen zu den Strukturen „voll und ganz“ zu, die Schulleitungen „eher“ und die Lehrpersonen teilweise „voll und ganz“ und mehrheitlich „eher“. Die Diskussionen verweisen darauf, dass die Schulen viele implizite Strukturen haben, die in den Einheiten unterschiedlich gehandhabt werden und von aussen schwer erschliessbar sind.

„Ja, wir haben sicher weniger geschriebene Strukturen gehabt. [...] Ja, es hat schon Regeln gehabt, aber sie sind einfach nicht in einem Buch gewesen, die man dem Kanton hätte schicken können. – Man hat es einfach so gewusst, die, die hier gearbeitet haben [...] also ich habe es nicht chaotisch empfunden oder Dschungel oder aber man hat vielleicht viel mehr die Schulleitung fragen müssen, wenn man etwas hat wollen wissen, man hat nicht in einem Buch nachschauen können“ (Schule Ahorn, LP 14:22).

Daher erstaunt es wenig, dass die innerschulischen Akteure den Aussagen nur bedingt zustimmen. Ferner ist zu erwarten, dass sie die beschriebenen Folgen nicht mit dem Fehlen gewisser Strukturen in Verbindung bringen. Dementsprechend werden die strukturellen Probleme nicht von allen innerschulischen Akteuren gleichermaßen wahrgenommen, und sie wirken sich nicht überall entsprechend gravierend aus, was auf den Aspekt der Schulgrösse verweist.

*Schulgrösse:* Grössere Schulen benötigen aufgrund ihrer Komplexität einen höheren Formalisierungs- und Strukturierungsgrad, zudem sind deren Strukturen komplizierter. Ferner erweist sich die einheitliche Umsetzung gesamtschulischer Vereinbarungen als schwieriger. Grosse Schulen scheinen daher besonders anfällig für strukturelle Probleme zu sein, und diese fallen an derartigen Schulen zusätzlich stärker ins Gewicht. Die Akteure an kleinen Schulen erkennen wenig den Sinn

---

<sup>197</sup> Innerhalb der Einheiten fühlen sich die Personen gut informiert.

<sup>198</sup> Die Akteure schätzen sie als zu lange, intransparent und unklar ein.

von Strukturen, da sie ihre Schule als überschaubar einschätzen: „Eine kleine Schule braucht doch das nicht“ (Schule Birke; SPF 62).

### Werte

Keine der Schulen verfügt über gemeinsam explizierte Werte und Ziele, die den pädagogischen Bereich betreffen.

„Es funktioniert ja jetzt so und wieso sollen wir uns irgendwie über gemeinsame Werte und Normen unterhalten“ – „Du bist halt so und ich bin halt so“ (Schule Fichte, SL 50).

Einige Schulen haben Leitbilder, die jedoch nicht thematisiert oder zu allgemein sind, sodass sich hieraus keine Qualitätsanforderungen für den Unterricht ableiten lassen. Die fehlenden gemeinsamen Zielvorstellungen verhindern eine strategische Ausrichtung und Profilierung der Schule (ausser Schule F<sup>199</sup>), wodurch das gesamtschulisch Verbindende fehlt. In keinem der untersuchten Fälle identifizieren sich die Lehrpersonen mit der Schule als Ganzes, sondern nur mit der Einheit oder der eigenen Klasse<sup>200</sup>. „Es sind drei Dörfer gewesen, drei Dörfer“ (Schule Clematis, Insp 244). Infolgedessen findet sich kein Gemeinschaftsgefühl über die Standorte hinweg, was beispielsweise die Umsetzung von gesamtschulischen Projekten erschwert. Zudem führt das niedrige Organisationsbewusstsein dazu, dass die Lehrpersonen wenig Verantwortung für das Gelingen von Vorhaben auf schulischer Ebene übernehmen. An den Schulen findet sich keine Qualitäts- und Reflexionskultur, die hierfür notwendigen Strukturen, Fähigkeiten und die Bereitschaft fehlen. Dementsprechend orientiert sich jede Person an individuellen Werten, wodurch sich Qualitätsunterschiede im Unterricht ergeben. Zusätzlich erschweren die fehlenden Wert- und Zielvorstellungen die Personalführung sowie kollegiale Hospitationen.

Nicht hinterfragte implizite Werte, Routinen sowie der Einfluss langjähriger Lehrpersonen prägen das tägliche Leben. Zudem bilden Autonomie, das Wohl des Einzelnen und das friedliche Auskommen zentrale Maximen. Einige Lehrpersonen sehen aufgrund der Einführung der Geleiteten Schule diese Werte in Gefahr und sprechen sich dementsprechend negativ gegenüber Führung aus. Daher ist die Bereitschaft der Lehrpersonen zur institutionalisierten Zusammenarbeit sowie zu Entwicklungen unterschiedlich<sup>201</sup>. Die Innovationsbereitschaft der Kollegien ist aufgrund negativer Projekterfahrungen zusätzlich gedämpft. Die Schulführungsmitglieder verhalten sich unterschiedlich entwicklungsbereit. Die oberen Führungsebenen (Schulpflege und Gesamtschulleitungen) hemmen oder beschränken die Dynamik der unteren Führungsebenen (C, E, F).

---

<sup>199</sup> Die Konzepte der Schule Fichte beziehen sich nicht auf den pädagogischen Bereich. Demnach ist zu vermuten, dass die Kollegien diese Profilierung wenig tragen.

<sup>200</sup> Die mangelnde Identifikation mit der Gesamtschule rührt in einigen Fällen daher, dass sich einzelne Schulhäuser oder Einheiten ungleich behandelt fühlen (A, B, E, F).

<sup>201</sup> An allen mittelgrossen und grossen Schulen gibt es einzelne Kollegien, die durchaus offen gegenüber Neuerungen sind.

Klimatische Spannungen (vgl. Punkt Relation) finden ihren Niederschlag in der Kommunikationskultur. An einigen Schulen (C, D, E, F) bestehen interne und externe informelle Kommunikationswege, die zu Misstrauen, Illoyalität und Missverständnissen führen.

„Es hat ganz viele Hinterbühnen gehabt, also du hast nie gewusst, wann da plötzlich noch der Leopard aus dem Dschungel herauskommt“ (Schule Eiche, Insp 29).

Zudem treten destruktive Gesprächsroutinen<sup>202</sup> auf, die eine sachliche Diskussion und Entwicklung verunmöglichen.

„Ich habe schon gemerkt, da hat jemand was gesagt, und dann sind die Augen verdreht worden, also so viel Nonverbales, es ist nicht mal mehr darüber gesprochen worden. -- Und wenn die Schulleitung irgendwie nach Vorschlägen gefragt hat, hat gar niemand was gesagt, weil man hat richtig gemerkt, das bringt # also wenn ich jetzt etwas sage, das bringt sowieso nichts, so ein bisschen so. Also es ist wirklich schon im Stadium gewesen, wo man eigentlich aufgegeben hat, glaube ich“ (Schule Dahlie, STG 27).

In den Validierungsworkshops stimmt das Inspektorat den Aussagen zu den Werten „voll und ganz“ und „eher“ zu, die Schulleitungen stimmen den Aussagen meist „eher“ zu und teilweise „voll und ganz“. Die Lehrpersonen stimmen den Aussagen zur Hälfte „voll und ganz“ und zur anderen Hälfte „eher zu“. Die Akteure führen aus, dass gemeinsame pädagogische Inhalte kein Thema gewesen seien. Die Aussage, dass das Konzept der Geleiteten Schule teilweise abgelehnt werde, weist bei allen Akteursgruppen eine erhebliche Streuung auf. Die Ausführungen machen deutlich, dass manche Lehrpersonen das Konzept abgelehnt hatten, „jetzt kommt aber jemand von aussen uns stören“ (Schule Birke, Insp 18). Andere hatten eher Schwierigkeiten mit einzelnen Personen oder es bestand eine generelle Unzufriedenheit, da die Führung nicht funktionierte. Die beiden letztgenannten Erklärungen richten sich deshalb nicht prinzipiell gegen das Konzept der Geleiteten Schule.

*Schulgrösse:* An Schulen mit mehreren Einheiten stellt nicht bloss die persönliche Autonomie, sondern ebenso diejenige des Schulkreises einen zentralen Wert dar<sup>203</sup>. So wehren sich Lehrpersonen gegen schulhausübergreifende Zusammenarbeitsstrukturen und Entwicklungen (Schulen B, C, D, F), da sie um die Eigenständigkeit ihres Standorts bangen. Sie befürchten, sich dem Diktat der Gesamtschule unterordnen zu müssen, wodurch die Profilierung des Standorts unterbunden wird.

*Defizitbereich:* In beiden Einheiten mit klimatischen Problemen werden die Akteure als wenig entwicklungsbereit umschrieben, und die Themen der Qualitätssicherung und -entwicklung bilden keine gemeinsamen Angelegenheiten.

---

<sup>202</sup> Dazu zählen: Drohungen, Schuldzuweisungen, Tabuisierung und Akteure, die nicht miteinander sprechen.

<sup>203</sup> An der Schule Fichte führt das Spannungsfeld der Profilierung und Weiterentwicklung der Schule als Ganzes und der Einheiten zu Konflikten.

## Relationen

Alle Schulen weisen Konflikte auf, die teilweise schon lange dauern, jedoch tabuisiert oder nicht aufgegriffen werden. Das Klima innerhalb der Schulpflege (oder zwischen den Schulpflegegremien der Schule B) zeigt sich in vier der untersuchten Schulen (B, D, E, F) als schwierig. Machtkämpfe, unterschiedliche Vorstellungen sowie Kommunikationsprobleme bilden Themen der Konflikte, die sich negativ auf die Zusammenarbeit auswirken.

„Und da gab es einen Konflikt, der dann auch mit Macht zu tun hatte oder halt wie es halt so schön ist, einfach total auf stur, und es entfacht dann Grundsatzdiskussionen, und da kann man 700-mal im Kreis drehen, aber eigentlich ging es ums Klima und ums gegenseitige Verstehen“ (Schule Fichte, SL 110).

Sämtliche Schulen mit mehreren Schulleitungspersonen weisen angespannte Beziehungen auf, die die Kooperation erschweren. Die Gesamtschulleitungen der Schulen Clematis und Eiche sind wenig akzeptiert.

„[...] man hat gesehen, dass es ihr nicht gelingt, Akzeptanz zu schaffen, das hat man sehr bald gesehen“ (Schule Eiche, Insp 43).

An der Schule Dahlie verstehen sich die Schulleitungspersonen nicht, und an der Schule Fichte entstehen Spannungen aufgrund ungleicher Stellenanteile der Gesamtschulleitungspersonen.

Die Beziehungen zwischen strategischer und operativer Führung gestalten sich in den mittelgrossen und grossen Schulen konflikthaft und wenig vertrauensvoll, was sich negativ auf die Zusammenarbeit auswirkt<sup>204</sup>. Die Kooperation ist wenig geklärt und unterschiedlich institutionalisiert<sup>205</sup> und betrifft vorwiegend organisatorische Aspekte.

„Da bin ich also wirklich - da bin ich mir alleine gelassen vorgekommen. Aber sie haben es ja nicht wissen können“ (Schule Ahorn, SL 170).

Die Zusammenarbeit zwischen Schulführung und administrativem Personal funktioniert an allen Einheiten, mit Ausnahme der Schule Dahlie.

Die Kollegien verstehen sich meist gut. In manchen Fällen (C, D, F) führt die Unzufriedenheit mit der Schulführung zu einem Gemeinschaftsgefühl nach dem Motto „zusammen gegen die Gesamtschulleitung/Schulleitung/Schulpflege.“ Zwei Schulen weisen gespaltene Teams auf, die sich in „Befürworter“ und „Gegner“ der Schulleitung aufteilen (A, E<sub>Bez</sub>). Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen verläuft meist informell, umfasst grösstenteils organisatorische Bereiche und ist selten schulhausübergreifend. Infolgedessen ist jeder vorwiegend auf sich angewiesen und kämpft sich alleine durch.

---

<sup>204</sup> In den Schulen Birke und Fichte steht die Schulleitung zwischen unterschiedlichen Gremien, die beide deren Loyalität beanspruchen.

<sup>205</sup> Eine Ausnahme bildet die Schule Fichte.

Das Klima zwischen Schulleitung und Kollegium wird in den meisten Fällen als unterstützend, und vertrauensvoll umschrieben (A, B, C, E<sub>alle Einheiten bis auf eine</sub>, E<sub>2</sub><sup>206</sup>). In der Schule Dahlie und an einer Einheit der Schule Eiche treten Konflikte zwischen der Schulleitung und den Kollegien auf. In beiden Fällen ist die Führung wenig akzeptiert. Die Erreichbarkeit der Schulleitungspersonen ist unterschiedlich. Schwierigkeiten wie personelle Abgänge oder Konflikte (A, D, E), mehrere Standorte sowie geringe Stellenprozente (B, C, E, F) führen dazu, dass die Schulleitungen wenig ansprechbar sind. Die Beziehungen zwischen Kollegium und Gesamtschulleitung (C, E und F) sowie zur Schulpflege (D, F) gestalten sich distanziert und wenig unterstützend.

Die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden verlaufen in den meisten Schulen unproblematisch. In zwei Bezirksschulen (E und F) ist der Kontakt kritisch<sup>207</sup>.

Sämtliche Schulen haben mit massiven Fluktuationen aller Akteursgruppen<sup>208</sup> zu kämpfen.

„[...] man hat gemerkt, ich sage jetzt, die Leitung oben, die Schulleitung und auch die Schulpflege, es hat keine Konstanz gehabt, wir haben vor allem in der Schulpflege sehr viel Wechsel gehabt, bei der Schulleitung dann auch“ (Schule Eiche, ER 16).

Die Abgänge gehen mit erheblichem Wissensverlust einher<sup>209</sup>. Zusätzlich ist die Schulführung mit der Suche und Einführung neuer Mitarbeitender absorbiert. Beide Folgen bremsen die schulische Entwicklung. An den Schulen Dahlie und Eiche sind sich wiederholende Muster bei personellen Wechseln innerhalb der Führungspositionen zu beobachten. Der Abgang von Personen führt zu Machtvakuen. Während der Einarbeitungszeit füllen andere Personen diese Lücken aus, was zu Beginn nützlich und notwendig ist. Dauern diese Kompetenzüberschreitungen jedoch an, entstehen Konflikte, die zu weiteren personellen Abgängen führen.

Jede Schule weist Abkopplungstendenzen auf. In den beiden kleinen Schulen koppeln sich die unterschiedlichen Standorte voneinander ab. In den beiden mittelgrossen Schulen lösen sich zum einen die einzelnen Einheiten voneinander, zum anderen ziehen sich die Lehrpersonen in ihre Klassenzimmer zurück.

„Das ist # das hat extrem stattgefunden, also man hat # also man ist gar nicht mehr ins Lehrerzimmer runtergekommen, man hat gesagt: also ich mache die Türe zu meinem Schulzimmer zu, ich und meine Klasse. Hört mir auf, ich will gar nichts mehr hören von diesem Mist, der da erzählt wird“ (Schule Dahlie, SL 62).

In den beiden grossen Schulen<sup>210</sup> koppeln sich die einzelnen Schulhäuser von der oberen Führungsebene ab und funktionieren in zahlreichen Bereichen eigenständig. Gründe für diese Ab-

---

<sup>206</sup> Die Bezeichnung E<sub>2</sub> bezieht sich auf die Schule Eiche zum Zeitpunkt der zweiten Negativdiagnose; also nach der ersten Nachevaluation.

<sup>207</sup> Die Beziehungen werden als distanziert, einschüchternd, wenig lernförderlich, demütigend und wenig respektvoll umschrieben.

<sup>208</sup> Schulpflege (B, C, D, E); Schulleitung (C, D, E, F); Lehrpersonen (A, D).

<sup>209</sup> Dies wird aufgrund des geringen Verschriftlichungsgrads von Strukturen zusätzlich erschwert.

<sup>210</sup> An der Schule Fichte bezieht sich die Abkopplung vor allem auf den pädagogischen Bereich, da dieser nicht gemeinsam definiert ist.

kopplungshandlungen liegen in der Bewahrung der eigenen Autonomie und in dem Bestreben, die darunterliegende Ebene vor Problemen zu bewahren.

„Also, wenn das da oben durch nicht stimmt, ist es unsere Aufgabe, wie einen Deckel zu machen“ (Schule Eiche, SL 153).

In den Validierungsworkshops stimmen alle drei Gruppen den Aussagen zur Relation „voll und ganz“ und „eher“ zu. Es fällt auf, dass vor allem die Aussagen der losen und informellen Zusammenarbeit hohe Zustimmung erhalten. Der Aussage zu den Konflikten und zum Gemeinschaftsgefühl wird „eher“ zugestimmt. Es ist zu vermuten, dass sich diese zurückhaltende Zustimmung dadurch erklären lässt, dass sich die Konflikte mehrheitlich auf der Schulführungsebene abspielten und sich das Zusammengehörigkeitsgefühl weniger auf pädagogische Elemente bezog, sondern eher als „Solidarisierung“ zu umschreiben ist. Zudem merken die Akteure an, dass es an den grossen Schulen nicht möglich sei, auf gesamtschulischer Ebene ein umfassendes Gemeinschaftsgefühl aufzubauen.

*Schulgrösse:* Grössere Schulen weisen mehr personelle Schnittstellen auf, wodurch sich die Konfliktmöglichkeiten potenzieren. Die informelle und unstrukturierte Zusammenarbeit erschwert die Kooperation und den Austausch für Teilzeitarbeitende sowie an Schulen mit mehreren Standorten. Der Kontakt zwischen Schulpflege und Lehrpersonen scheint mit zunehmender Schulgrösse abzunehmen<sup>211</sup>.

*Defizitbereich:* In beiden Schulen mit klimatischen Defiziten treten Probleme in der Zusammenarbeit von operativer und strategischer Führung auf. Dies lässt die Einschätzung entstehen, dass der Schulpflege die klimatischen Defizite nicht bekannt sind oder sie aufgrund eigener Konflikte absorbiert ist. Es fällt zudem auf, dass an beiden Schulen der Kontakt zwischen Kollegium und Schulpflege, im Unterschied zu den anderen Schulen, konflikthaft verläuft. Ferner zeichnen sich beide Einheiten mit klimatischen Defiziten durch ein besonders geringes Mass an Zusammenarbeit aus.

## Umgebung

Der Kontakt zwischen Schule und Gemeinde ist in den Schulen Dahlie und Eiche konflikthaft. Die Finanzhoheit des Gemeinde-/Stadtrats führt dazu, dass sich die Schulpflege finanziell zu wenig unterstützt fühlt und den Eindruck hat, die Gemeinde/Stadt greife zu stark in die Schulführung ein. „Immer ist der Stadtrat das Problem gewesen“ (Schule Eiche, Insp 450). Die Eltern sind an mehre-

---

<sup>211</sup> Der Kontakt zwischen Schulpflege und Kollegium gestaltet sich in den beiden kleinen Schulen unproblematisch, und die strategische Führung bemüht sich um den Kontakt. In den beiden mittelgrossen Schulen wird die Schulpflege als wenig transparent eingeschätzt. In den beiden grossen Schulen ist die Beziehung durch wenig Kontakt und Abstand gekennzeichnet.



ren Schulen unzufrieden mit der Information (Schule B, C, D, teilweise E, F). Beinahe alle Schulen<sup>212</sup> erhalten von externen Fachpersonen Unterstützung.

*Schulgrösse:* Die Eltern der beiden grossen Schulen fühlen sich zu wenig einbezogen und würden gerne mehr mitwirken.

### Strategien

„Im Bereich Führung hat wenig Klarheit bestanden und auch wenig Verlässlichkeit“ (Schule Birke, Insp 146). Die strategische Führung wird in vier Schulen als reaktiv, konzept- und visionslos umschrieben. Gründe liegen im Führungsverständnis (A, B) oder in Konflikten, die das Gremium absorbieren (B, D, E). An den beiden anderen Schulen (C, F) wird die strategische Führung als aktiv, planvoll und durchsetzungsfähig wahrgenommen. Diese beiden Schulpflegen sehen die Schulen als Unternehmen, das sie direktiv, leistungs- und zielorientiert führen. Die Schulpflegen der Schulen Dahlie und Eiche verfügen über ein ähnliches Führungsverständnis, sind jedoch aufgrund interner Konflikte handlungsunfähig.

„Die Schulpflege ist über lange Phasen so stark mit sich beschäftigt gewesen, dass sie uns nicht wirklich hat steuern können“ (Schule Eiche, SL 209).

Dominante Personen (C, E<sub>2</sub>, F) und Mitglieder, die Partikularinteressen (D, E) verfolgen, erschweren die Arbeit der strategischen Führung.

„Das ist einfach ein wilder Haufen von Einzelgängern gewesen, und die Interessen sind ganz unterschiedlich gewesen“ (Schule Eiche, Insp 85).

Sämtliche Hauptschulleitungen<sup>213</sup> erscheinen wenig zielorientiert und durchsetzungsfähig. Sie sind vor allem mit dem Organisatorischem sowie der Bewältigung des Tagesgeschäfts beschäftigt, wodurch sie reaktiv und kurzfristig führen. „Am Anfang [...] ist diese Führung fast nicht spürbar gewesen“ (Schule Ahorn, EB 134).

„[...] viel ist auch nicht klar gewesen und dann so Feuerwehrrübungen, also noch im letzten Moment hat man noch und so ein bisschen immer hintennach gehetzt“ (Schule Dahlie, STG 19).

Einzelne Schul- oder Teamleitungen (C, E, F) sind zielorientiert, planvoll und durchsetzungsfähig, werden jedoch von anderen Akteuren bzw. den Strukturen gehemmt. An allen Schulen mit mehreren Schulleitungspersonen fehlt ein gemeinsames Führungsverständnis.

---

<sup>212</sup> Die Schule Clematis bildet eine Ausnahme.

<sup>213</sup> Schulleitungen der Schule Ahorn, Birke, Dahlie, Gesamtschulleitungen Clematis, Eiche, Fichte.

„[...] wir haben sehr unterschiedliche Ansichten gehabt in gewissen Sachen, wieder schulpflegetern und in Zusammenarbeit mit der Schulleitung,, (Schule Fichte, SPF 45).

Die Führungsstile zeichnen sich meist durch Extrempositionen aus; einige Schulleitungen führen nach dem Laissez-faire-Prinzip (A, B, D, teilweise E und F), andere führen top-down (Gesamt-schulleitungen C, E, F).

„Also damals hatten wir eine Schulpflege, die war sehr leistungs- und erfolgsorientiert, das hatte auch seine Berechtigung in gewisser Hinsicht, weil auch erkannt wurde, dass gewisse Dinge einfach wirklich angegangen werden mussten, aber! das so stark im Zentrum stand, dass sich viele Lehrpersonen überhaupt nicht mehr wertgeschätzt gefühlt haben“ (Schule Fichte, SL 26).

In den mittelgrossen und grossen Schulen beziehen die (Gesamt-)Schulleitungspersonen die Lehrpersonen wenig<sup>214</sup> in Entwicklungsentscheidungen ein und wollen möglichst viel selbst entscheiden. Dieses Verhalten führt zu Unstimmigkeiten, Resignation und wenig Commitment der Lehrpersonen gegenüber Schul- und Unterrichtsprojekten. Die beschriebenen Führungsvakuen (A, B, C, D, E) werden von dominanten Lehrpersonen besetzt, die zwar wenig Verantwortung für die Schule übernehmen, allerdings in der Lage sind, Veränderungen zu sabotieren. Diese Personen wirken stabilisierend, erschweren der Leitung jedoch die Übernahme von Führung.

„Ich denke, da hat es eine ganz starke Führungsschicht gegeben in dem alten System, als die Führung informell gewesen ist, als sie bei den Silberrücken, wie wir jeweils sagen, gelegen ist. Ich bin auch einer gewesen, noch früher als Lehrer, einfach von diesen Personen, die diese Schule über Jahrzehnte mitgetragen haben, die die Struktur eigentlich gebildet haben, vielleicht wie bei einem Insekt der Chitinpanzer. Also mehr so etwas aussen, das es zusammenhält, und weniger ein Skelett, das das stützt. Und die sind da sehr stark gewesen, sehr stolz auch, eben sehr traditionsbewusst, qualitätsbewusst in ihrem Sinn, und haben sich schwer getan damit, hier eine Schulleitung zu akzeptieren, die jetzt bestimmte Mechanismen ablöst“ (Schule Eiche, SL 33).

Die Zusammenarbeit der Schulleitung beschränkt sich vorwiegend auf organisatorisch-administrative Themen, wodurch die einzelnen Einheiten unterschiedlich geführt sind.

„[...] weil wir sind da alle unterschiedlich gewesen. Wir haben dort diesen Zusammenhalt nicht gehabt“ (Schule Clematis, SL 231).

---

<sup>214</sup> An den beiden mittelgrossen Schulen fragt die Schulführung die Lehrpersonen zwar regelmässig zu ihrer Ansicht, setzt diese Anregungen jedoch nicht um. An den beiden grossen Schulen schätzen die Lehrpersonen Entscheidungen in den Einheiten als unproblematisch ein und fühlen sich genügend einbezogen. Sie zeigen sich hingegen unzufrieden mit Entscheidungen, die die gesamte Schule betreffen. Zudem beklagen sich die Schulkreis- bzw. Teamleitungen über unzureichende Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten.

An keiner Schule ist eine zielgerechte Personalführung<sup>215</sup> erkennbar. Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche werden nicht oder nur unsystematisch geführt, wodurch eine zuverlässige Defiziterkennung nicht gewährleistet ist. Gründe hierfür werden in fehlenden Ressourcen sowie häufigen Fluktuationen verortet. Zudem erschwert die fehlende gemeinsame pädagogische Ausrichtung eine zielführende Personalführung und -unterstützung, wodurch sich die Lehrpersonen wenig gefördert fühlen. Die Kollegien schätzen Weiterbildungen in den wenigsten Fällen als nützlich ein. Zudem sind sie nicht längerfristig geplant<sup>216</sup>. Die fehlende Steuerung und Kontrolle der Zusammenarbeitsstrukturen führt dazu, dass diese wenig funktionieren und qualitativ sehr unterschiedlich verlaufen. Es ist meist keine pädagogische Steuerung erkennbar, sodass die Sicherung und Entwicklung der Unterrichtsqualität eine individuelle Angelegenheit darstellt und dementsprechend abhängig von der Initiative des Einzelnen ist. Die Lehrpersonen aller Schulen geniessen aufgrund der fehlenden Führung reichlich Autonomie im Bereich des Unterrichts. Diese Freiräume sind jedoch nicht geklärt.

Für die gezielte Weiterentwicklung der Schulen fehlt das nötige Know-how zu evidenzbasierter Schulentwicklung<sup>217</sup>, zu Qualitäts- und Projektmanagement. Aufgrund von Konflikten, Fluktuationen oder Unterlassung fehlt eine längerfristige Orientierung<sup>218</sup>. Zudem holt keine Schule systematisch Rückmeldungen<sup>219</sup> ein. Dementsprechend werden Entwicklungen reaktiv, mit fehlenden oder mangelhaften Projektplänen durchgeführt. Zusätzlich sind sie wenig gesteuert und ausgewertet<sup>220</sup>. Dies führt bei den Beteiligten zu Unsicherheiten. Die Projekte stehen lose nebeneinander, wirken sich kaum auf den Unterricht aus und sind wenig nachhaltig.

Den Aussagen zur Strategie stimmt das Inspektorat am Validierungsworkshop „voll und ganz“ zu. Die Schulleitungen und Lehrpersonen stimmen zur Hälfte „voll und ganz“ und zur anderen Hälfte „eher“ zu. Die Lehrpersonen, die den Aussagen eher zustimmten, betonten, dass sie gute Schulleitungen hatten und sich ihre Einschätzung auf diese bezogen hätten und nicht auf die Gesamtschulleitung oder Schulpflege.

*Schulgrösse:* Aufgrund der geringen personalen Ressourcen können kleine Schulen weniger Projekte angehen.

*Defizitbereich:* Beide Schul- bzw. Teamleitungen der Schulen mit klimatischen Ampeln verfolgen einen Laissez-faire-Führungsstil und reagieren nicht auf Defizite.

Vielfach ist die eindeutige Zuteilung der Merkmale zu den Strukturierungsbereichen von DALIN (1986, S. 73) schwierig, da sich diese überschneiden. Bei den beschriebenen Eigenschaften bleibt

---

<sup>215</sup> Einzig in der Schule Clematis findet eine gezielte Personalentwicklung durch die Schulpflege statt.

<sup>216</sup> Ausser in zwei Einheiten der Schule Fichte.

<sup>217</sup> Es fällt beispielsweise auf, dass die Termini Evaluation und Feedback wenig geklärt und voneinander abgegrenzt sind.

<sup>218</sup> Die Schule Fichte besitzt klare Ziele, die jedoch vorwiegend organisatorischer Natur sind.

<sup>219</sup> Einzig die Schule Fichte erhebt Daten zu unterschiedlichen Bereichen. Die Schule besitzt jedoch keine gesamtschulischen Konzepte und Instrumente, wodurch die Einheiten unterschiedlich damit umgehen.

<sup>220</sup> Die Schule Fichte bildet eine Ausnahme.

oft unklar, was Ursache und was Wirkung ist. Dennoch versucht die nachstehende Beantwortung der Fragestellung, die Befunde zu verdichten.

### 4.2.2.2 *Beantwortung der Fragestellung 1b*

Die Darstellung der Merkmale macht deutlich, dass sich Schulen mit Problemen in den Prozessqualitäten durch eine Reihe von Gemeinsamkeiten auszeichnen.

Sie weisen wenige, ungeklärte oder dysfunktionale gesamtschulische **Strukturen** im pädagogischen und organisatorischen Bereich auf. Zentrale Konzepte zur Qualitätssicherung und Entwicklung fehlen. Vorhandene Strukturen werden nicht oder uneinheitlich realisiert und sind wenig geführt. Dieser Umstand führt zu unbefriedigenden Entscheidungsprozessen, ungeklärten Partizipationsmöglichkeiten und Missverständnissen. Als weitere Folge manifestiert sich eine Kultur der Unverbindlichkeit und Intransparenz, in der Eigeninteressen und das Informelle beträchtlichen Raum erhalten.

Den Schulen fehlen gemeinsam explizierte pädagogische **Normen und Ziele**. Implizierte Werte, Routinen, Autonomie und die Haltungen langjähriger Mitarbeitender haben einen hohen Stellenwert. Infolgedessen fehlen den Schulen ein eindeutiges pädagogisches Profil sowie etwas Verbindendes. Dies hat zur Folge, dass den Lehrpersonen die Orientierung und Identifikation schwer fällt und sie wenig Verantwortung für die Schule als Organisation übernehmen. Entwicklungshemmende Werte sowie schlechte Projekterfahrungen führen zu einer geringen Innovationsbereitschaft.

Die Schulen sind stark segmentiert, die **Zusammenarbeit** ist wenig geklärt, findet vor allem informell statt und bezieht sich vorwiegend auf organisatorische Belange. In allen Schulen treten kalte oder heisse Konflikte innerhalb oder zwischen Akteursgruppen auf. Diese Schwierigkeiten führen zu einer destruktiven Kommunikations- und Informationskultur und erschweren den Transfer und Austausch von Wissen. Weitere Folgen sind Abkopplungstendenzen und Fluktuationen.

Die **Aussenbeziehungen** sind kaum entwickelt und teilweise konflikthaft. Rollen, Erwartungen und Zuständigkeiten sind meist wenig geklärt, was zu Unzufriedenheiten der inner- und auserschulischen Akteure führt.

Die Akteure erleben die **Schulführung** als schwach, reaktiv und konzeptlos, was Intransparenz, Unberechenbarkeit und wenig Organisation zur Folge hat. Die Leitung ist vorwiegend mit der Bewältigung des Tagesgeschäfts beschäftigt, wodurch sie die anderen Führungsbereiche vernachlässigt. Die Aufgabenverteilung innerhalb der Schulführung erweist sich als unklar oder ungünstig. Der Leitung fehlt ein gemeinsames Führungsverständnis; die Führungsstile zeichnen sich anhand von Extrempositionen aus. Ausgehend davon gelingt keiner der Schulen eine befriedigende Balance zwischen Mitsprache und Führung. Den Schulführungsmitgliedern fehlen Erfahrung und Wissen für Entwicklungsprojekte, was zur Folge hat, dass die Sicherung und Entwicklung der

Schul- und Unterrichtsqualität individuelle Angelegenheiten darstellen. Dominante Lehrpersonen, die jedoch wenig Verantwortung für die Schule übernehmen, füllen die Führungsvakuen aus.

Ein Vergleich der Eigenschaften der untersuchten Fälle mit der Definition „fragmentierter“ Schulen von DALIN & ROLFF (1990, S. 30) sowie mit den weiteren Präzisierungen (Abschnitt 2.2.2), weist eine hohe Übereinstimmung auf. An Schulen mit Roten Ampeln treten zusätzlich Konflikte sowie dysfunktionale Strukturen auf, die die Lehrpersonen jedoch unterschiedlich stark tangieren. Keine Schule weist die vier von WEICK (2001) beschriebenen Bedingungen enger Kopplung auf. Die analysierten sechs Fälle präsentieren sich daher als lose gekoppelte Systeme (WEICK 2009), die kaum geleitet sind. Diese losen Beziehungen haben die umschriebenen Nachteile der erschwerten Führbarkeit, der geringen Nutzung des Innovationspotenzials sowie des Auseinanderdriftens der abgekoppelten Systeme (Abschnitt 2.2.2.2). In der Darstellung der Fälle werden zusätzlich die Vorteile dieser Beziehungen deutlich: Den abgekoppelten Elementen gelingt es demnach, Konflikte und Probleme der oberen Ebene gegen unten abzuschirmen. WEICK (2009) umschreibt diese Eindämmung negativer Entwicklungen als einen zentralen Vorteil derartiger Systeme. Dies bedeutet, dass trotz der Defizite der Gesamtschule einzelne Schulkreise oder Klassen hervorragend funktionieren können und deshalb Schulen mit Roten Ampeln keineswegs schlechten Unterricht aufweisen müssen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schulen mit Roten Ampeln kaum strukturierte und wenig geführte Profibükratien sind.

Hinsichtlich des Samplingmerkmals der **Schulgrösse** verweisen die Befunde darauf, dass sich mit zunehmender Schulgrösse die Möglichkeiten für Probleme potenzieren. So treten dieselben Schwierigkeiten auf Klassen-, Schulhaus-, Schulkreis- sowie Gesamtschulebene hervor. Zudem vervielfachen sich die Schnittstellen, was einen höheren Formalisierungs- und Standardisierungsgrad notwendig macht sowie höhere Anforderungen an Kommunikations- und Entscheidungsprozesse stellt. Ferner steigen die Ansprüche an die Schulführung, und das Konfliktpotenzial wächst. Die einheitliche Umsetzung von Strukturen stellt eine weitere Herausforderung dar.

Hinsichtlich des zweiten Stichprobenmerkmals, des **Defizitbereichs**, belegen die Befunde, dass sämtliche Schulen mit einer Roten oder Gelben Ampel im klimatischen Bereich die folgenden Merkmale aufweisen:

- Konflikte sowie dominante Mitglieder innerhalb der Schulpflege schränken die Handlungsfähigkeit der strategischen Führung ein.
- Es treten Schwierigkeiten zwischen strategischer und operativer Führung hervor.
- Die Schulen verfügen zwar über Konzepte zum Umgang mit Defiziten, die sie jedoch nicht befolgen bzw. realisieren.
- Die Schulleitung pflegt einen Laissez-faire-Führungsstil, reagiert nicht auf Defizite und nimmt keine Personalführung wahr.
- Die Lehrpersonen arbeiten wenig zusammen und haben ein erhebliches Autonomiebedürfnis, gleichzeitig schützen sie sich gegenseitig.

Schulen mit strukturellen Problemen verfügen ebenfalls über einige dieser Merkmale, jedoch nicht in dieser Kombination. Es ist zu vermuten, dass die Schulpflege die klimatischen Störungen aufgrund eigener Konflikte nicht registriert, dass sie nicht handlungsfähig oder zu beschäftigt ist, um darauf zu reagieren. Die Schulleitung greift nicht ein und toleriert die Defizite, und die Lehrpersonen schützen sich gegenseitig, wodurch die Defizite aufrechterhalten bleiben. Demnach ist anzunehmen, dass das Zusammentreffen dieser Aspekte für die Defizite verantwortlich ist.

### 4.2.2.3 *Diskussion der Ergebnisse*

Die hohe Übereinstimmung der Merkmale von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten mit der „fragmentierten“ Schule von DALIN & ROLFF (1990, S. 30) lässt die Frage aufkommen, ob die hier beschriebenen Probleme auf die Veränderung der Schulsteuerung zurückzuführen sind, kurz: ob diesen Schulen der Übergang zur Geleiteten Schule missglückt ist. BÜELER (2004) hat die Einführung des Konzepts „Schulen mit Profil“ untersucht. Diese Neuerung entspricht in seiner Ausrichtung der Geleiteten Schule im Kanton Aargau. Da das Projekt sämtliche Volksschulen des Kantons Luzerns umfasst, kann ausgeschlossen werden, dass sich die Ergebnisse ausschliesslich auf einige hochmotivierte Projektschulen beziehen. Die Befunde belegen, dass sich die schulischen Merkmale dank der Einführung des Projekts in die Richtung der beschriebenen Merkmale Lernender Schulen bewegen. LEUTWYLER (2004) beschreibt in seiner Studie, dass die Persönlichkeit der Schulleitung entscheidend sei für den Erfolg der erhöhten schulischen Autonomie. Als weitere Gelingensbedingung sieht er eine produktive Kommunikations- und Kooperationskultur im Kollegium und innerhalb der Führungsebenen. Zusätzlich sind im Hinblick auf organisatorische Einflussgrössen eine angemessene Zielsetzung, eine umsichtige und transparente Planung, klare Regelungen und Zuständigkeiten sowie ein möglichst früher Einbezug aller Beteiligten von Bedeutung. An allen hier untersuchten Schulen fehlt mindestens eine dieser Gelingensbedingungen. Dies legt die Einschätzung nahe, dass diesen Schulen die Adaption der erhöhten Autonomie und der damit verbundenen veränderten Anforderungen nicht gelungen ist. Daher präsentieren sich diese Schulen zum Zeitpunkt der Diagnose der Roten Ampel durchgängig als kaum geführte, „fragmentierte“ Schulen mit Konflikten. Dieser Befund legt die Frage nahe, ob sich die Defizite von Schulen mit Roten Ampeln mit zunehmender Institutionalisierung des Konzepts der Geleiteten Schule von den hier untersuchten Schulen unterscheiden werden.

Der Vergleich der analysierten Merkmale mit den Umschreibungen von STEINER (2013) macht deutlich, dass sich die von ihm umschriebenen Eigenschaften bei den hier untersuchten Schulen wiederfinden. Die vorliegende Analyse weist zusätzlich auf die marginale Formalisierung und Strukturierung sowie fehlende Profilierung und damit einhergehend auf eine Segmentierung der Schulen hin. Zudem belegen die Daten, dass Schulen mit einer Roten Ampel im Bereich des Unterrichts nicht geführt sind und der adäquate Einbezug der verschiedenen Akteure nur unzureichend gelingt. Ferner beleuchten die vorliegenden Befunde die Folgen dieser Defizite. Diese

Ergebnisse sind demnach als Bestätigung und Erweiterung der Befunde von STEINER (2013) einzuordnen.

#### 4.2.2.4 Beantwortung und Diskussion der Fragestellung 1c

Nach der Umschreibung der Gemeinsamkeiten von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten stellt dieser Abschnitt diese Merkmale den Eigenschaften von „Failing Schools“ gegenüber. Auf diese Weise lässt sich die Frage beantworten, inwiefern sich „Failing Schools“ von Schulen mit Roter Ampel unterscheiden (Frage 1c). Da es sich hierbei um einen Vergleich von bereits beschriebenen Merkmalen mit Forschungsbefunden handelt, wird auf die erneute Darstellung der Befunde verzichtet. Aus dem gleichen Grund sind die Beantwortung der Forschungsfrage und die Diskussion hier zusammengefasst.

Der Vergleich der im Abschnitt 1.2.1.2 dargestellten Eigenschaften von „Failing Schools“ mit den Merkmalen von Schulen mit Roter Ampel (Tabelle 13) macht deutlich, dass sich diese in zahlreichen Aspekten ähneln, obwohl sich die Defizitdiagnosen auf unterschiedliche Bereiche beziehen (Abschnitt 1.2.1.1).

Tabelle 13: Vergleich der Merkmale von Schulen mit Defiziten in den Outputqualitäten mit Eigenschaften von Schulen mit Krisendiagnosen im Bereich der Prozessqualitäten (Quelle: eigene Darstellung)

<b>Eigenschaften von Schulen mit Defiziten in den Outputqualitäten („Failing Schools“)</b>	<b>Eigenschaften von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten (Rote Ampeln)</b>
Fehlende gemeinsame Vision und irrelevante Ziele	Fehlende gemeinsam explizierte pädagogische Werte und Ziele
Fehlende Kompetenzen für die notwendigen Verbesserungen	Fehlende Kompetenzen der Schulführung im Bereich QM und Projektmanagement
Geringe Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft sowie viele eingeschliffene Praxen	Geringe Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft, hohe Bedeutung impliziter Werte
Schwache, passive und reaktive Führung	Schwache, reaktive und unberechenbare Führung
Wenig Zusammenarbeit, die von der Schulleitung kaum unterstützt wird	Zusammenarbeit ist wenig geklärt, findet informell statt und bezieht sich vorwiegend auf organisatorische Belange. Wird kaum von der Schulleitung unterstützt
Lehrpersonen setzen sich kaum für schulweite Belange ein	Lehrpersonen übernehmen wenig Verantwortung für die Schule als Organisation
Problematische klimatische Verhältnisse, Konflikte. Cliquesbildung sowie hohe Fluktuationsrate	Kalte oder warme Konflikte innerhalb oder zwischen verschiedenen Akteursgruppen, hohe Fluktuationsrate
Intransparente und wenig effektive Kommunikation	Gesamtschulische Informationsprobleme, destruktive Kommunikationskultur
Schulen verschliessen sich gegen Informationen zu ihrem Zustand. Probleme werden verleugnet und negiert	Probleme werden teilweise angegangen, wiederholen sich jedoch
Geringe Arbeitszufriedenheit	Unterschiedlich hohe Arbeitszufriedenheit
Geringe Selbstwirksamkeitserwartung, sowie die Einstellung, dass die Lernenden nicht die Fähigkeit haben, erfolgreich zu sein	-
-	Wenige, lose, ungeklärte und/oder dysfunktionale Strukturen

„Failing Schools“ sowie Schulen mit Roten Ampeln fehlen pädagogische Visionen und Ziele, was dazu führt, dass eine gemeinsame prospektive Orientierung und Verbindung fehlen. Infolgedessen bilden eingeschliffene Praxen sowie implizite Werte gemeinsame zentrale, eher rückwärtsgewendete Bezugspunkte. Die Akteure zeigen sich meist wenig entwicklungsbereit, und die für eine Entwicklung nötigen Fähigkeiten fehlen. Zudem scheinen die Lehrpersonen an beiden Schultypen wenig Verantwortung für die Schule als Ganzes zu übernehmen, was auf ein geringes Organisationsbewusstsein hindeutet. Die als defizitär eingeschätzten Schulen beider Systeme sind wenig geführt. Die Schulleitungen reagieren eher, anstatt zu agieren, und nehmen kaum Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen. Ferner weisen beide Schultypen problematische klimatische Verhältnisse und damit einhergehend häufige personelle Wechsel auf. Schulen mit Defiziten aus beiden Evaluationssystemen weisen intransparente und ineffektive Kommunikationspraktiken sowie einem geringen Stellenwert der Zusammenarbeit auf. Dementsprechend weisen beide Schultypen Probleme in den Bereichen der Führung und Kultur auf.

Ein genauerer Blick offenbart jedoch feine Unterschiede. Keine der Schulen mit Roten Ampeln befindet sich in einem sozioökonomisch problematischen Einzugsgebiet. Zudem ist zu vermuten, dass sich die fehlenden Kompetenzen in den „Failing Schools“ eher auf die Lehrpersonen und deren Fähigkeiten im Bereich der Schülerförderung beziehen. Die mangelnden Kompetenzen der Schulen mit Roten Ampeln beziehen sich vorwiegend auf die Schulleitung<sup>221</sup>. Die Zufriedenheit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen in den Schulen mit Roten Ampeln sind höher als in „Failing Schools“. So zweifeln ausschliesslich die Lehrpersonen der Schule Dahlie an der Qualität ihrer Schule. Diese Skepsis bezieht sich jedoch vorwiegend auf die Gesamtschule und nicht auf die Arbeit mit den Lernenden, denn Letztere wird als Quelle der Arbeitsmotivation gesehen. Die Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten verschliessen sich teilweise ebenfalls gegen die Probleme, doch scheinen sie weniger fatalistisch zu sein, da sie unterschiedliche Veränderungsbemühungen aufweisen, auch wenn diese nicht immer zielführend sind.

Die vorangegangene Darstellung der Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln hat die problematischen Konsequenzen des geringen Strukturierungs- und Formalisierungsgrads beleuchtet. Unterschiedliche Hinweise deuten darauf, dass diverse Schwierigkeiten der Schulen eine Folge davon sind. Es ist nicht bekannt, wie es um die Strukturen von „Failing Schools“ steht.

Abschliessend lässt sich feststellen, dass Schulen mit Defiziten im Bereich der Prozessqualitäten eine Reihe von Gemeinsamkeiten mit „Failing Schools“ aufweisen und bei beiden Defizitarten oft unklar bleibt, welche Merkmale Ursache und Wirkung darstellen. Wie im Abschnitt 1.2.1.2 vermutet, scheinen die schulischen Akteure von „Failing Schools“ stärker resigniert zu haben und mit klimatischen Problemen zu kämpfen, die sich auf die Arbeitsmoral auswirken. Zudem richten sich die festgestellten Defizite stärker auf das Kollegium als bei Schulen mit Roten Ampeln, die vor-

---

<sup>221</sup> Die externe Evaluation im Kanton Aargau erfasst nicht die Kompetenzen der Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 1.3.2).



nehmlich die Defizite der Schulführung fokussieren. Die Merkmale von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten weisen eher auf lose gekoppelte, wenig strukturierte und geführte Schulen hin als auf unterrichtliche Defizite. Die Frage der Übertragbarkeit der Resultate der beiden Evaluationssysteme lässt sich jedoch nicht abschliessend beantworten, solange keine Daten zum Output von Schulen mit Roten Ampeln vorliegen.

Es bleibt unklar, inwiefern die Probleme der Schulführung, die den Prozessqualitäten zuzurechnen sind, Einfluss auf Defizite der Output-Qualitäten der Lernenden haben. BONSEN (2010) kommt in seinem Literaturreview zum Schluss, dass sich der Einfluss der Schulleitung auf die Entwicklung der Lernleistungen ausschliesslich in komplexen Modellen nachweisen lässt. Die Schulleitung stellt dabei bloss eine Einflussgrösse innerhalb eines Bündels von Faktoren dar, bei dem mannigfache vorausgehende und moderierende Variablen gleichzeitig zu berücksichtigen sind. Daher lässt sich die Wirksamkeit von Schulleitungen auf die Lernleistungen beinahe ausschliesslich in Form „indirekter Effekte“ (BONSEN 2009, S. 200) quantifizieren. Die festgestellten Abkopplungstendenzen legen die Einschätzung nahe, dass die Unterrichtsqualitäten an Schulen mit Roten Ampeln heterogen sind und wenig von der Schulleitung abhängen. Diese Bewertung wird zusätzlich gestützt durch die Feststellung, dass an keiner der untersuchten Schulen eine systematische Personal- und Unterrichtsführung bzw. -entwicklung erkennbar ist.

Wodurch sich positiv nachevaluierte Schulen mit Roten Ampeln auszeichnen und wie es um deren Lernfähigkeit steht, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

### **4.3 Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen zum Zeitpunkt des positiven Nachevaluation**

Im Folgenden stehen die Daten der Schulen zum Zeitpunkt der positiven Nachdiagnose im Zentrum, um der Frage nach ihrer Lernfähigkeit (Frage 2a) und ihren Eigenschaften (Frage 2b) nachzugehen. Die Darstellung der Ergebnisse folgt wiederum der Logik, dass in einem ersten Schritt der Einzelfall betrachtet wird und der Vergleich der Fälle im zweiten Schritt folgt.

#### **4.3.1 Einschätzung der Lernfähigkeit**

Die Einschätzung der Lernfähigkeit der Schulen zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation erfolgt in einem ersten Schritt mithilfe der sieben Dimensionen von FELDHOF (2011, vgl. Abschnitt 2.2.3.1). Der Beurteilung der Lernfähigkeit der sechs Schulen folgen die Beantwortung der Forschungsfrage sowie eine Diskussion, die die Befunde mit bisherigen Forschungsergebnissen in Relation setzt.

4.3.1.1 *Einschätzung der Lernfähigkeit von Schulen mit Roten Ampeln zum Zeitpunkt Grün*

**Schule Ahorn**

Die Schule Ahorn weist zum Zeitpunkt Grün einige der umschriebenen Merkmale Lernender Schulen auf. Unterschiedliche Strukturen der Zusammenarbeit und Mitwirkung, die überschaubare Schulgrösse, Interdependenzen sowie gemeinsame Regelungen bilden strukturelle Rahmenbedingungen, die die Arbeit der Lehrpersonen und der Schule als Ganzes unterstützen. Es bleibt offen, wie sich die Abhängigkeit zwischen den Lehrpersonen gestaltet (Dimension 1). Für das „social processing“ (FELDHOFF 2011, S. 116) liegen günstige Bedingungen vor, da aufgrund des Qualitätsleitbilds ein bestimmtes gemeinsames Verständnis über Ziele und Werte vorhanden ist. Zudem nehmen gesamtschulische Strukturen, Abmachungen sowie professionelle Werte des Zusammenlebens einen hohen Stellenwert ein. Die Lehrpersonen nutzen die Kooperationsstrukturen rege für den Austausch und die Reflexion. Das Zusammenleben ist in hohem Masse von Vertrauen und Offenheit geprägt. Es bleibt unklar, welche Bereiche die Kooperation einschliesst (Dimension 2). Die Nutzung und Weiterentwicklung der Quellen des Wissens wird dank einer systematischen Personalentwicklung, regelmässiger Reflexionen und eines damit verknüpften Qualitätskonzepts (Q-Konzept) vorangetrieben. Die Schule nutzt die Kompetenzen der Akteure und entwickelt sie weiter. In einem Handbuch ist das vorhandene Wissen offengelegt und wird laufend ergänzt. Das Kollegium verhält sich prinzipiell offen gegenüber Neuem (Dimension 3), ist jedoch müde von den zahlreichen Evaluationen.

Die Schule verfügt dank des QMs über Ziele und Visionen, die sie strukturiert und zielbezogen realisiert. Die Schulpflege leitet partizipativ, die Durchsetzungsfähigkeit der Schulleitung ist eher schwach. Die Führung der strategischen Leitung, eine unterstützende Steuergruppe und klare Strukturen vermögen die Defizite der Schulleitung zu kompensieren. Die operative Führung ist präsent, pflegt eine gute Beziehung zu den Lehrpersonen und unterstützt Kooperation, Teambildung und Initiativen. Das Management der Schule gelingt störungsfrei dank klarer Regelungen. Die Führung der Unterrichtsentwicklung bleibt unklar (Dimension 4). Die Schule sammelt regelmässig Daten und nutzt hierfür Instrumente und Indikatoren. Die Akteure zeigen sich offen gegenüber dem QM, doch es ist wenig klar, welche konkreten Verbesserungsmassnahmen sie daraus ableiten (Dimension 5). Die Schule weisen Austauschpartner in Form von gemeindeübergreifenden Unterrichtsteams, den Eltern und einem Schulcoach auf (Dimension 6). Die Lehrpersonen identifizieren sich mit „ihrer“ Schule und engagieren sich in unterschiedlichen Partizipationsstrukturen. Entscheidungsfindungsprozesse verlaufen eher basisdemokratisch, geniessen allerdings eine hohe Akzeptanz, und die Akteure empfinden sie als transparent und fair. Im Unterricht geniessen die Lehrpersonen ein gutes Mass an Freiräumen (Dimension 7).

Die Schule verfügt insgesamt über gute Voraussetzungen, um zu lernen, obwohl die Ausprägung einiger Merkmale (wie beispielsweise die unterrichtliche Führung sowie die Inhalte der Zusammenarbeitsstrukturen) unklar bleibt. Es sind zahlreiche Variablen stark von den einzelnen Perso-

nen und deren Beziehungen abhängig, was sich an einer derart kleinen Schule bereits aufgrund weniger personeller Abgänge verändern kann. Daher sind die Strukturen besonders zentral, da diese eine bestimmte Kontinuität gewährleisten können. Die Schule verfügt über Optimierungsmöglichkeiten im Bereich der professionellen Kooperation und damit verbunden der Unterrichtsentwicklung (Dimensionen 2+4) sowie der effizienten Nutzung von Evidenzen (Dimension 5).

### **Schule Birke**

Die Schule Birke weist zum Zeitpunkt Grün einige der umschriebenen Merkmale Lernender Schulen auf. In struktureller Hinsicht finden sich mannigfache Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten, unterschiedliche Vernetzungen sowie hilfreiche organisatorische Grundlagen. Es bleibt unklar, wie umfangreich die Interdependenzen sind (Dimension 1). Die Schule weist dank ihres Q-Leitbilds ein gemeinsames Verständnis über Ziele und Werte auf. Formalien, Abmachungen sowie Traditionen bilden ebenfalls Teile der gemeinsamen Kultur. Kooperation und Austausch genießen bei den Lehrpersonen und innerhalb der Schulführung einen hohen Stellenwert. Im Kollegium A und der Schulführung sind die Beziehungen von Vertrauen und Offenheit geprägt, was ideale Voraussetzungen für die Wissensweitergabe bilden. Es bleibt unklar, wie weitreichend die klimatischen Probleme des Kollegiums B sind (Dimension 2). Das schulinterne Wissen wird dank der Personalführung der Schulleitung sowie mittels Weiterbildungen, die von der Steuergruppe organisiert sind, gefördert. Die Schule legt bislang nur geringen Wert auf die individuelle Weiterbildung. Der Turnaround-Prozess hat zu neuen Kompetenzen der Führungsverantwortlichen in relevanten Entwicklungsbereichen geführt. Das administrativ-organisatorische Wissen der Schule ist in einem Handbuch zusammengetragen und allen zugänglich. Das Kollegium verhält sich wenig offen gegenüber Neuerungen, leistet jedoch keinen Widerstand (Dimension 3).

Die Schulleitung weist Defizite im Bereich der zielbezogenen und durchsetzungsfähigen Führung auf. Dank einer engagierten Schulpflege und Steuergruppe sowie klarer Strukturen gelingt es dennoch, die Schule zu steuern. So werden Ziele verfolgt, Projekte zielbezogen angegangen und evaluiert. Das Q-Leitbild dient dabei als Orientierungspunkt. Die Schulleitung führt die Unterrichtsentwicklung wenig, dennoch stellt die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsqualität ein Dauerthema dar. Die Schulleitung ist präsent, delegiert und unterstützt die Lehrpersonen. Sie pflegt eine gute und unterstützende Beziehung zum Kollegium. Das Management und die Informationsweitergabe sind gut strukturiert und gelingen einwandfrei (Dimension 4). Die Schule setzt spezifische Instrumente ein, um Daten über sich zu gewinnen. Dabei orientiert sie sich an den verbindlichen Standards des Q-Leitbilds. Sie nutzt die gewonnenen Daten partizipativ für die Weiterentwicklung. Es ist unklar, wie und welche Daten die Schule sammelt (Dimension 5). Über den Austausch mit der schulischen Umwelt ist lediglich bekannt, dass die Schule die Eltern regelmässig informiert (Dimension 6). Die Lehrpersonen haben umfassende Mitspracherechte. Entscheidungsfindungsprozesse verlaufen stark basisdemokratisch, werden allerdings von der Steuergruppe struktu-

riert. Die Lehrpersonen schätzen ihren Gestaltungsspielraum als genügend umfangreich ein, nutzen ihn jedoch wenig (Dimension 7).

Eine engagierte Schulpflege und Steuergruppe vermögen die Schwächen der Schulleitung in einigen Bereichen auszugleichen. Es lässt sich fragen wie sich der Bereich der Führung im Falle von personellen Wechseln gestaltet, die an kleinen Schulen erhebliche Auswirkungen haben. Es bleibt unklar, inwiefern die Strukturen tatsächlich gelebt und verinnerlicht sind. Die Schule weist Optimierungsmöglichkeiten im Bereich des Schulklimas der Schule B (Dimension 2), der individuellen Förderung (Dimension 3), der Unterrichtsentwicklung (Dimension 2+4) sowie des Austauschs mit ausserschulischen Partnern (Dimension 6) auf.

### **Schule Clematis**

Die Schule verfügt zum Zeitpunkt grün über feste Zeitfenster sowie Formen der institutionalisierten Zusammenarbeit und Partizipation. Die schulischen Strukturen erweisen sich als adäquat und funktional. Es bleibt unklar, wie umfangreich die Interdependenzen zwischen den Lehrpersonen sind. Die schulweite Vernetzung ist auf organisatorischer Ebene sichergestellt, es bleibt offen, inwiefern diese die pädagogische Ebene miteinbezieht (Dimension 1). Die Schule verfügt über gemeinsame Ziele und Wertvorstellungen in Form eines Q-Leitbildes sowie entsprechender Regelungen. Es ist unklar, inwiefern diese verinnerlicht sind und pädagogische Bereiche betreffen. Die Kooperations- und Teamstrukturen auf der Ebene der Lehrpersonen und der Schulführung funktionieren gut. Zudem tritt eine Kultur des Vertrauens und der Offenheit innerhalb und zwischen allen Akteursgruppen hervor. Dies sind optimale Bedingungen für Wissensaustausch und -weitergabe. Es bleibt offen, inwiefern die Unterrichtsteams als professionelle Lerngemeinschaften einzuschätzen sind (Dimension 2). Die Schulführung unterstützt die Nutzung und Weiterentwicklung der Quellen des Wissens durch Personalentwicklung, den Einsatz vorhandener Kompetenzen, regelmässige Reflexionsanlässe sowie die Erstellung und Weiterführung des Schulhandbuchs. Das Kollegium zeigt sich wenig entwicklungsbereit, was die Frage aufkommen lässt, wie es um die Durchlässigkeit des Wissens steht (Dimension 3).

Die Schulführung verfolgt klare Ziele, die sie regelmässig anpasst. Die Zielerreichung gelingt dank einer umsichtigen, fähigen Planung und Umsetzung. Die hohen Kompetenzen der Schulpflege und eine engagierte Steuergruppe wirken zusätzlich unterstützend. Obwohl die Schulführung ein gemeinsames Führungsverständnis aufweist, bleibt aufgrund des klaren Führungsanspruchs der Schulpflege offen, wie umfangreich die Autonomie der Schulleitungen ist. Die Schulleitungen sind unterschiedlich durchsetzungsfähig. Die Unterrichtsentwicklung ist klar geführt und erzeugt ein Gemeinschaftsgefühl. Die Schulleitungen sind gut erreichbar, pflegen eine wertschätzende Beziehung zu den Kollegien und unterstützen ihre Initiativen. Die Führungspersonen sowie das Leitungsmodell sind äusserst gut akzeptiert. Das Management und die Informationsweitergabe

sind effizient strukturiert und bewähren sich, was sehr gute Voraussetzungen für die Lernfähigkeit auf Ebene der Führung bietet (Dimension 4). Die Schule überprüft regelmässig ihren Stand und zieht daraus Rückschlüsse für das weitere Vorgehen. Das Q-Leitbild dient dabei als Orientierung. Die Lehrpersonen verhalten sich prinzipiell offen gegenüber dieser Feedback-Kultur (Dimension 5). Die Schule kommuniziert bewusst nach aussen. Dabei scheint es sich jedoch eher um ein Informieren als um einen Austausch zu handeln. Beziehungen zu anderen Schulen existieren nicht (Dimension 6). Die Partizipation der Lehrpersonen und der Steuergruppe geniesst einen hohen Stellenwert, wird rege genutzt und geschätzt. Die Lehrpersonen fühlen sich ernst genommen, empfinden Entscheide als transparent und schätzen trotz stärkerer Reglementierung ihre Freiräume als genügend gross ein (Dimension 7).

Dementsprechend lässt sich sagen, dass in allen sieben Dimensionen positive Lernvoraussetzungen vorliegen. Die Dimensionen 1 und 6 weisen Optimierungsmöglichkeiten auf, die sich vor allem auf den schul- und schulkreisübergreifenden Austausch beziehen. Zudem bleibt in manchen Dimensionen offen, wie stark die Ausprägung der Elemente ist und wen sie betreffen.

### **Schule Dahlie**

Die Schule verfügt zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation über unterschiedliche lernförderliche Kooperations-, Partizipations- und Organisationsstrukturen. Es bleibt unklar, wie umfangreich die Abhängigkeit zwischen den Lehrpersonen ist und mit den neuen Lehrpersonen der anderen Oberstufe sein wird (Dimension 1). Das gemeinsame Schul- und Unterrichtsverständnis, das vertrauensvolle und offene Klima sowie die vorhandenen Kooperations- und Teamstrukturen auf Ebene der Lehrpersonen und Schulführung bilden optimale Voraussetzungen für die Weitergabe und Reflexion von Wissen. Die Unterrichtsteams weisen Elemente professioneller Lerngemeinschaften auf (Dimension 2). Die systematische Personalentwicklung, gemeinsame Weiterbildungen, die Offenheit gegenüber Neuerungen sowie die Kenntnis der gegenseitigen Kompetenzen bilden lernförderliche Bedingungen. Es bleibt offen, wie gezielt die Schulleitung die vorhandenen Kompetenzen einsetzt und fördert. Ferner ist unklar, inwiefern sich die beschriebene Reformmüdigkeit weiter verstärkt, wenn die umfassenden Entwicklungsprojekte abgeschlossen sind (Dimension 3).

Die Schulführung versucht Projekte strukturiert und zielbezogen anzugehen. Dabei fehlt ihr die Vision, deren Festschreibung durch die anstehende Fusion mit der Nachbargemeinde erschwert wird. Die Schulleitung ist präsent, unterstützt und stimuliert die Lehrpersonen. Sie pflegt eine gute Beziehung zum Kollegium, führt partizipativ-situativ, kann sich durchsetzen und ist äusserst akzeptiert. Die Schulleitung greift pädagogische Themen auf, stellt Anforderungen an den Unterricht und die Lehrpersonen und überprüft die Erfüllung dieser Vorgaben. Das Management und die Wissensweitergabe funktionieren einwandfrei dank klarer Organisationsstrukturen und Abma-

chungen. Infolgedessen liegen auf der Ebene der Führung, mit Ausnahme der fehlenden Vision, sehr gute Lernvoraussetzungen vor (Dimension 4). Die Schule sammelt unterschiedliche Daten, und die Akteure zeigen sich offen gegenüber der Qualitätssicherung. Der Schule fehlen jedoch Qualitätsindikatoren<sup>222</sup>, zudem scheint sie wenig geübt in der evidenzbasierten Schulentwicklung. Die Daten verweisen darauf, dass die Entwicklung im Bereich der Qualitätssicherung und Zielüberprüfung aufgrund der anstehenden Fusion gehemmt wird, da die andere Schule weniger weit entwickelt ist (Dimension 5). Die Schule tauscht sich mit zuliefernden und abnehmenden Schulen sowie Eltern aus. Es bleibt unklar, inwiefern die Schule diese Informationen für die Weiterentwicklung nutzt (Dimension 6). Entscheidungsprozesse sind nachvollziehbar gestaltet, und die Lehrpersonen fühlen sich genügend einbezogen. Die Lehrpersonen zeigen eine erhebliche Bereitschaft, an der Schulentwicklung mitzuarbeiten, und sie können sich in unterschiedlichen Strukturen einbringen. Trotz der Vorgaben geniessen sie weiterhin genügend Freiheiten im Bereich des Unterrichts (Dimension 7).

Insgesamt ist aus dieser Darstellung zu schliessen, dass die Schule vielfältige lernförderliche Elemente in den Bereichen Klima (Dimension 2), Strukturen (Dimension 1 und 4), Führung (Dimension 3 und 4) und Haltungen (Dimension 2, 3, 4, 5 und 6) aufweist. Einige Elemente bleiben unklar, und die anstehende Fusion hemmt die Entwicklungen, vor allem im Bereich des QMs (Dimension 2, 4 und 5).

### **Schule Eiche**

Die Schule Eiche weist zum Zeitpunkt grün unterschiedliche Strukturen der Kooperation und Partizipation auf. Es treten gesamtschulische Vernetzungen und Abhängigkeiten auf. Die schulweiten Organisationsstrukturen erweisen sich als funktionsfähig, wirken unterstützend und profilbildend. Dennoch erschwert die Grösse und Komplexität die Übersicht. Es bleibt offen, wie die Zusammenarbeit der Lehrpersonen strukturiert ist und wie stark die Schule sich als Einheit sieht (Dimension 1). Die Schule weist trotz eines gesamtschulischen Leitbilds wenig gemeinsame Werte und Normen auf, erste Entwicklungen diesbezüglich sind erkennbar. Auf organisatorischer Ebene funktioniert die Schule in erheblichen Bereichen einheitlich, dennoch identifizieren sich die Akteure vorwiegend mit ihrer Einheit. Innerhalb und zwischen den verschiedenen Akteursgruppen sind die Beziehungen von Vertrauen, Austausch und Offenheit geprägt. Die Kooperations- und Teamstrukturen funktionieren und werden intensiv genutzt. Es lässt sich fragen, wie umfangreich die gemeinsame Schnittmenge der Wertvorstellungen und der Zusammenarbeit aller Akteure bei einer derart komplexen Schule wünsch- und machbar ist (Dimension 2). Die Nutzung und Weiterentwicklung des Wissens stellt in einer derart grossen Schule eine Herausforderung dar. Durch

---

<sup>222</sup> Die Schule hat die Erstellung gemeinsamer Qualitätsindikatoren zurückgestellt, da diese gemeinsam mit der fusionierten Schule erarbeitet werden sollen.

gemeinsame Weiterbildung und Personalführung soll sich das Wissen der Akteure weiterentwickeln. Es bleibt unklar, inwiefern die Schule individuelle Weiterbildungen sowie die Offenlegung und gezielte Nutzung von Kompetenzen und Wissen nutzt. Die Schule als Ganzes präsentiert sich wenig offen gegenüber Neuem, wobei sich die Kollegien unterscheiden. Die Schulführung möchte sich zuerst wieder konsolidieren, bevor sie weitere Neuerungen angeht (Dimension 3).

Die Führung setzt die schulischen Ziele professionell um. Die beiden Führungsebenen arbeiten dabei gut zusammen und werden von den anderen Akteuren als klar und verlässlich erlebt. Bislang setzt die Schule jedoch wenig eigene Ideen um, da diverse Veränderungen von aussen vorgegeben sind. Es ist abzuwarten, ob die Schule Visionen entwickelt, wenn die umfassenden kantonalen Projekte abgeschlossen sind und sich die Schule stabilisiert hat. Innerhalb sowie zwischen den Führungsgremien zeigt sich ein partizipatives Führungsverständnis. Die Entwicklung in den einzelnen Schulhäusern ist abhängig von den jeweiligen Schulleitungen. Diese werden als unterschiedlich transparent, berechenbar und durchsetzungsfähig beschrieben. Es bleibt unklar, ob und in welchem Mass diese pädagogische Führung in allen Schuleinheiten vorhanden ist und ob gesamtschulische Absprachen existieren. Die verschiedenen Akteure der Schulführung pflegen eine vertrauensvolle und dialogorientierte Beziehung zu den Lehrpersonen. Sie sind präsent und schnell verfügbar. Die Strukturen, Regelungen und Abläufe der Schule sind klar und gut gegliedert. Die Akteure nehmen sie als nachvollziehbar und effizient wahr. Die Zuständigkeiten sind geklärt, und die Informationsweitergabe funktioniert störungsfrei (Dimension 4). Die Überprüfung des Unterrichts erfolgt regelmässig im Zuge von kollegialen Hospitationen und Unterrichtsbesuchen. Das Q-Leitbild dient dabei als Orientierungsrahmen. Die Qualität der Schule wird weder in den Einheiten noch auf gesamtschulischer Ebene überprüft (Dimension 5).

Die Beziehung und Kooperation zu den politischen Gremien und dem Elternrat gestaltet sich konstruktiv. Mit beiden aussenstehenden Gremien tauscht sich die Schule regelmässig aus (Dimension 6). Die Schulführung weist ein partizipatives Führungsverständnis auf und bezieht die verschiedenen Akteure aktiv ein. Die Entscheidungswege sind geklärt und transparent. Lehrpersonen können sich im Lehrerkonvent, in Sitzungen und in unterschiedlichen Arbeitsgruppen einbringen. Die Rolle der gesamtschulischen Steuergruppe ist ungeklärt. Trotz der verstärkten Regulierung schätzen die Lehrpersonen ihre eigenen Freiräume als genügend ein (Dimension 7).

Aus diesen Darstellungen lässt sich folgern, dass die Schule Eiche über einige Merkmale Lerner der Schulen verfügt. Es ist abzuwarten, ob sich diese in den bislang eher schwach ausgeprägten Bereichen der Werte, Vision (Dimension 2) und Evaluation (Dimension 5) weiter verstärken. Zudem bleibt offen, wie stark eine so grosse Schule mit unterschiedlichen Einheiten zusammenwachsen kann und soll.

## Schule Fichte

Die Schule Fichte verfügt nach dem Turnaround über effektive und unterstützende Organisationsstrukturen und weist dank schulweit standardisierter Prozesse sowie gemeinsamer Themen einige Vernetzungen auf. Für die Lehrpersonen existieren Strukturen der Kooperation und Partizipation. Es bleibt unklar, wie es um die Interdependenzen der Lehrpersonen steht (Dimension 1). Die Schule weist gemeinsam definierte Wert- und Zielvorstellungen auf, die jede Einheit individuell priorisieren und realisieren kann. Das Klima innerhalb und zwischen allen Akteursgruppen gestaltet sich offen und vertrauensvoll. Die Kooperationsstrukturen der Schulführung und des Kollegiums sind etabliert und werden für die Reflexion, Vorbereitung und Weiterentwicklung genutzt. Dennoch sieht sich eine Vielzahl der Lehrpersonen als Einzelkämpfer. Es ist ungewiss, wie stark die verschiedenen Akteure die gemeinsamen Wert- und Zielvorstellungen verinnerlicht haben (Dimension 2). Die Schule verfügt über ein Personalführungskonzept, das die individuelle Weiterentwicklung der Lehrpersonen vorsieht und einen hohen Stellenwert genießt. Personelle Veränderungen der Schulleitungen führen dazu, dass die Umsetzung je nach Standort unterschiedlich weit vorangeschritten ist. Die schulischen Akteure reflektieren und entwickeln ihr Wissen in unterschiedlichen Formen. Die Wissensbestände der Schule sind systematisch verschriftlicht. Es bleibt unklar, wie offen sich die Akteure gegenüber Neuerungen verhalten. Einerseits zeigt sich das Kollegium eher verhalten, andererseits berichten einige Akteure von einer zunehmenden Offenheit. Es ist möglich, dass die Entwicklungsbereitschaft der Akteure aufgrund zahlreicher kantonal vorgegebener Projekte eingedämmt wird (Dimension 3).

Die einzelnen Schuleinheiten entwickeln sich gemeinsam in eine Richtung. Dabei steuert die Schulführung diesen Schritt gezielt und strukturiert. Projekte sind sorgfältig geplant, werden partizipativ angegangen und evaluiert. Die Umsetzung erscheint nicht immer leicht. Konkrete Zielvorstellungen und die engere Zusammenarbeit der Schulführung lassen die Steuerung klarer und verlässlicher<sup>223</sup> wirken. Die Daten belegen, dass die einzelnen Schulleitungspersonen unterschiedlich planvoll, zielorientiert und durchsetzungsfähig sind. Die Schulführung verfolgt ein gemeinsames partizipatives Führungsverständnis. Die Schulleitung stellt Strukturen zur Verfügung, damit die Lehrpersonen ihren Unterricht sichern und weiterentwickeln können. Die operativen Leitungspersonen pflegen eine vertrauensvolle und unterstützende Beziehung zu ihren Kollegien und sind gut akzeptiert. Es bleibt unklar, wie stark der Austausch und die Präsenz sind. Die Schule präsentiert sich als gut strukturierte Organisation, in der Regelungen, Zuständigkeiten und Abläufe bekannt und geklärt sind. Die Schulleitung delegiert gezielt Aufgaben. Einige Akteure schätzen diese Vorgaben als passend ein, andere als überreglementiert. Das Informationsmanagement erfolgt offen und sorgfältig (Dimension 4).

---

<sup>223</sup> Die Autorin ist sich bewusst, dass die Beschreibung zum Zeitpunkt Grün an manchen Stellen wertende Vergleiche hinsichtlich des Zeitpunkts Rot enthält. Diese lassen sich nicht vermeiden, da eine Weglassung dieser Wertungen die Beschreibungen zu absolut erscheinen lassen würde. So hätte beispielsweise die Auslassung des Adjektivs „mehr“ zur Folge, dass die Schule zu einem Ort der Klarheit wird, was eine sehr uneingeschränkte Aussage darstellt. Wo möglich, wird auf diese Vergleiche verzichtet und erst im Abschnitt 4.4 darauf eingegangen.



Die (Bezirks-)Schule prüft regelmässig die Schul- und Unterrichtsqualität und nutzt die gesammelten Daten für die Qualitätssicherung und -entwicklung. Dabei orientiert sie sich an gemeinsam definierten Indikatoren. Die Lehrpersonen zeigen sich kritisch gegenüber dem schulinternen QM, dennoch finden sich Ansätze einer „Kultur der Offenheit“. Bei den Ausführungen bleibt unklar, inwiefern die Aussagen zur Qualitätssicherung und Zielüberprüfung die gesamte Schule betreffen oder ausschliesslich die Bezirksschule. Damit diese Dimension vollends ihre Wirkung entfalten kann, muss das Konzept erfolgreich in die Betriebsphase überführt werden, was eine erhebliche Herausforderung darstellt (Dimension 5). Die Schule gestaltet den Austausch mit der schulischen Umwelt bewusster und einheitlicher. Sie scheint sich dennoch gegen aussen eher zu verschliessen als zu öffnen. Infolgedessen ist zu vermuten, dass sich der Austausch mit der schulischen Umwelt eher wenig gezielt gestaltet (Dimension 6). Entscheidungs- und Partizipationsmöglichkeiten sind weitgehend geklärt. Die Schulführung fördert und fordert die Mitwirkung der Lehrpersonen ein. Entscheide werden als transparent eingeschätzt und konsequent umgesetzt. Die Rolle der gesamtschulischen Steuergruppe ist nicht geklärt. Die Lehrpersonen fühlen sich in ihren persönlichen Freiräumen beschnitten. Es ist zu vermuten, dass einige Entscheide infolgedessen weniger Akzeptanz vonseiten der Lehrpersonen geniessen (Dimension 7).

Diese Darstellung lässt den Schluss zu, dass die Schule Fichte über zahlreiche Elemente Lernender Organisationen verfügt. Es bleibt unklar, inwiefern diese bei allen schulischen Akteuren verinnerlicht und gelebt werden, da sich an gewissen Stellen Ambivalenzen zeigen (Dimension 2, 5 und 7). Als Folge können unterschiedliche Elemente infrage gestellt werden, wodurch sie ihre Wirkung verlieren.

### *4.3.1.2 Beantwortung der Fragestellung 2a*

Die Darstellung der sechs Fälle zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation verweist darauf, dass die Schulen verschiedene Merkmale Lernender Organisationen aufweisen. Sie verfügen allesamt über Strukturen der Partizipation und Kooperation. Die Organisationsstrukturen scheinen adäquat und unterstützend zu sein. Die Schulen besitzen einige Vernetzungen und teilweise Interdependenzen<sup>224</sup> zwischen den Akteuren. Es bleibt allerdings oft unklar, wie stark diese sind (Dimension 1). Alle Schulen verfügen über gemeinsame Wertvorstellungen in Form von gemeinsamen Q-Leitbildern. Es bleibt offen, wie stark diese verinnerlicht sind und gelebt werden und welchen Stellenwert sie einnehmen. Das Klima gestaltet sich mehrheitlich offen und vertrauensvoll. Kooperation und Austausch nehmen einen wichtigen Platz ein, wobei unklar bleibt, inwiefern die Unterrichtsteams als professionelle Lerngemeinschaften einzuschätzen sind. Einige Gruppen weisen durchaus derartige Qualitäten auf, bei anderen ist dies fraglich (Dimension 2). Sämtliche Schulführungsmitglieder nehmen die Personalführung wahr, wobei die individuelle Förderung an

---

<sup>224</sup> Interdependenzen sind nicht in jedem Fall positiv und wünschenswert. Sie weisen dieselben Schwierigkeiten wie eng gekoppelte Systeme auf (Abschnitt 2.2.2.2). Die Arbeit verweist dennoch darauf, da die Umschreibung der Merkmale Lernender Schulen diese als wünschenswert beschreibt (Abschnitt 2.2.3.1). Es ist zu erwarten, dass ein bestimmtes Mass an Interdependenzen notwendig ist, jedoch nicht in allen Bereichen.

den meisten Schulen ausbaufähig ist. Die schulischen Akteure schätzen gesamtschulische Fort- und Weiterbildungen, die einen hohen Stellenwert einnehmen. Der gezielte Einsatz von Kompetenzen und Wissen ist teilweise erkennbar, umfasst dabei meist die Führungspersonen. Die kritische Reflexion des eigenen Handelns ist unterschiedlich institutionalisiert. Die Akteure zeigen sich tendenziell eher verhalten gegenüber Neuerungen. Die Anstrengungen des Turnaround-Prozesses sowie die vielen kantonal vorgegebenen Reformen wirken sich hemmend auf die Entwicklungsbereitschaft aus (Dimension 3).

Die Schulen verfügen allesamt über Ziele und Projekte, die die Führung klar und zielbezogen angeht. Die Führungspersonen verfolgen ein gemeinsames partizipatives Führungsverständnis. Die Schulleitungen sind leicht erreichbar, unterstützen ihre Kollegien und pflegen eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen. Die Schulen sind gut gemanagte und strukturierte Organisationen, die ihre Akteure angebracht informieren. Die Daten belegen, dass an allen Schulen Bemühungen der Schulleitungen um eine Führung des Unterrichts hervortreten. Es bleibt in den meisten Fällen offen, wie stark und umfassend diese Führung ist. Einige Schulen können aufgrund zahlreicher extern vorgegebener Projekte wenig eigene Visionen entwickeln (Dimension 4). Alle Schulen sammeln unterschiedliche Daten und orientieren sich dabei an den schuleigenen Qualitätsindikatoren. Die Kollegien zeigen sich verschieden offen gegenüber diesen Rückmeldungen. Zudem scheinen an den meisten Schulen der Umgang mit den Daten sowie die Ableitung konkreter Konsequenzen wenig institutionalisiert zu sein. Die flächendeckende Umsetzung des schulinternen QMs ist als Bewährungsprüfung einzuschätzen, die den Schulen noch bevorsteht, da sie sich zu meist in der Übergangsphase von Konstitution zur Implementation befinden (Dimension 5).

Der Austausch mit der schulischen Umwelt beschränkt sich an den meisten Schulen auf Eltern und Beratungspersonen. In einigen Fällen werden zusätzlich Kontakte zu anderen Schulen und Einrichtungen gepflegt (Dimension 6). Entscheidungswege und Partizipationsmöglichkeiten sind an allen Schulen geklärt, wodurch Entscheide mehrheitlich als transparent wahrgenommen und akzeptiert werden. Die Mitwirkung der Lehrpersonen nimmt ausnahmslos einen prominenten, jedoch reflektierten Stellenwert ein. Trotz Vorgaben genießen die Einheiten und Lehrpersonen Freiräume und Autonomie in der Unterrichts- bzw. Schulkreisgestaltung. Allein einige Akteure der Schule Fichte sehen sich in ihrer Freiheit beschnitten. Die Steuergruppen nehmen einen hohen Stellenwert ein, es bleibt die Frage, wie sich diese nach der ersten „Anfangseuphorie“ positionieren. Zudem ist ihre Rolle nicht an allen Schulen geklärt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schulen über lernförderliche Organisationsstrukturen (Dimension 1), dienliche klimatische Verhältnisse (Teile der Dimension 2), unterstützende Führung (Dimension 4) sowie einen hohen Stellenwert der Partizipation (Dimension 7) verfügen. Die anderen Dimensionen weisen bereits lernförderliche Elemente auf, die jedoch Entwicklungspotenzial offenbaren. Insgesamt fällt auf, dass vor allem strukturelle Elemente sowie die Führung als besonders lernunterstützend einzuschätzen sind. Es bleibt unklar, inwiefern der Unterricht sowie

die Haltungen der Lehrpersonen als lernförderlich einzuschätzen sind. Zudem befinden sich unterschiedliche Elemente erst in der Konstitutionsphase. Ihre Bewährung in der Praxis steht noch bevor oder hat erst begonnen, wodurch ihre Entwicklung sowie die Auswirkung auf andere Bereiche ungewiss bleiben.

### *4.3.1.3 Diskussion der Ergebnisse*

Der Vergleich dieser Befunde mit den Ergebnissen von FELDHOFF (2014) offenbart, dass die hier untersuchten Schulen ebenfalls vor allem in den Bereichen „Evaluation“, „gezielte Förderung“, „Nutzung des Wissens und Könnens durch Personal- und Wissensmanagement“, „Kooperation“, „Austausch mit der Umwelt“ sowie „unterrichtsbezogene Führung“ geringe Kompetenzen aufweisen oder unklar ist, wie stark diese ausgeprägt sind (S. 237). Diese Kongruenz der Befunde lässt unterschiedliche Deutungen zu. Es wäre möglich, dass sich diese Bereiche methodologisch schwieriger erfassen lassen als beispielsweise eher strukturelle Eigenschaften. Es ist zu vermuten, dass in vielen dieser Bereiche eine kulturelle Veränderung stattfindet, die, wie im Abschnitt 3.2.1 beschrieben wurde, schwierig erfassbar ist. Es wäre denkbar, dass sich die schulischen Kompetenzen in einer bestimmten Reihenfolge entwickeln und strukturelle, klimatische sowie führungsbezogene Elemente sich zuerst entwickeln müssen, bevor sich die anderen Elemente entfalten können. Für diese These spricht, dass sowohl die untersuchten Schulen von FELDHOFF (2014) als auch die hier erforschten Fälle Schulen sind, die sich in einer Übergangphase zur erhöhten Selbstständigkeit befinden, die hohe Anforderungen an Schulen stellt. Es ist ebenfalls vorstellbar, dass diese Befunde auf eine Beschränkung schulischer Entwicklungsfähigkeit und Steuerbarkeit hindeuten. Dies will heissen, dass sich eine Mehrheit der Schulen bis zu einem bestimmten Punkt entwickelt und nicht weiter, bzw. dass die Erreichung der als defizitär eingeschätzten Kompetenzen besonders schwierig ist. DALIN et al. (1996) umschreiben die Lernende Schule (S. 121) als Zielvorstellung und betonen, dass sie keine Lernende Schule in Reinform angetroffen haben. Daher lässt sich fragen, inwiefern die Umschreibung der Lernenden Schule eine realistische Zielvorstellung ist und wie stark sich das Gros der Schulen diesem Ideal nähern kann.

FELDHOFF (2014) vermutet, dass die als eher schwach eingeschätzten Kompetenzen notwendig sind, damit Schulen autonom Entwicklungsprozesse durchführen können. Die Autorin dieser Arbeit folgert aus dieser Aussage nicht, dass die positiv nahevaluierten Schulen unfähig sind, Entwicklungsprozesse selbstständig umzusetzen. Dies begründet sich darin, dass die Schulen gute Ansatzpunkte in den ausbaufähigen Kompetenzbereichen aufweisen. ROLFF (2011) betont zudem, dass Schulleitungen den Schlüssel für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse darstellen. Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass an allen Schulen positive Führungsvoraussetzungen vorliegen. Diese können sich aufgrund personeller Wechsel verändern – besonders schnell und gravierend an kleinen Schulen. Deshalb ist abzuwarten, welche der aufgeworfenen Entwicklungsthese sich bewahrheitet. Hinweise können die Analyse der Veränderungen zwischen den beiden

Evaluationszeitpunkten sowie weitere Evaluationsberichte liefern, die Gegenstand des Abschnitts 4.4.1.3 bilden.

### 4.3.2 Vergleich der Merkmale zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation

Nachdem im Abschnitt 4.2.2 die Merkmale der sechs Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose miteinander verglichen wurden, werden in diesem Abschnitt dieselben Eigenschaften zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation einander gegenübergestellt. Als Strukturierungshilfe dienen wiederum die Dimensionen: Struktur, Werte, Relation, Umgebung sowie Strategien von DALIN (1986, S. 73). Der ausführlichen Darstellung der einzelnen Dimensionen folgt die Beantwortung der Frage 2b sowie die Diskussion.

#### 4.3.2.1 Merkmale von Grüne-Ampel-Schulen

##### Strukturen<sup>225</sup>

Die Schulen sind adäquat strukturierte und formalisierte<sup>226</sup> Organisationen mit allen nötigen Führungsdokumenten<sup>227</sup>, unterschiedlichen Mitwirkungsstrukturen wie Steuer- und Arbeitsgruppen sowie einer Lehrervertretung an den beiden grossen Schulen<sup>228</sup>. Alle untersuchten Fälle verfügen über ein massgeschneidertes QM-Konzept und Q-Leitbild<sup>229</sup>. Die schulischen Akteure schätzen die vorhandenen Strukturen wie etwa die Schulleitungsmodelle oder Entscheidungsprozesse als hilfreich und funktionsfähig ein. Die Strukturen sind schulweit definiert und verschriftlicht. Zudem steuert und kontrolliert die Schulführung vorhandene Strukturen wie etwa die der Zusammenarbeit. Dank bewusst gestalteter Kommunikationswege innerhalb und zwischen den Akteursgruppen fühlen sich diese gut informiert. Abmachungen und Entscheide werden umgesetzt und sind verbindlich. Sie helfen den Schulleitungen der beiden kleinen Schulen bei der Durchsetzung von Ansprüchen. Die schulischen Strukturen sind in vier Schulen (A, B, C, F) in einem Handbuch zusammengetragen, das allen Akteuren vorliegt, rege benutzt und laufend weiterentwickelt wird. Dies macht deutlich, dass die Akteure die Strukturen als Zwischenprodukte sehen, die laufend anzupassen und weiterzuentwickeln sind. Die Schuladministration funktioniert problemlos. Die Aufgaben, Schnittstellen und Zuständigkeiten der Schulführung sind geregelt. Zudem sind die beiden Führungsebenen sauber voneinander getrennt. Die Akteure erleben diese Abmachungen als effizient, da sie die Zusammenarbeit der Schulführung erleichtern und für die Lehrpersonen nachvollziehbar sind. Mittels Beschwerdemanagement ist sicherstellt, dass Hinweise bearbeitet werden. Fünf der sechs Schulen<sup>230</sup> verfügen über Instrumente und Verfahren, um Qualitätsdefizite zu

---

<sup>225</sup> Unter Strukturen versteht diese Arbeit Abläufe, Absprachen, Vereinbarungen, Konzepte, Prozesse, Verantwortlichkeiten, Regelungen sowie Vorgaben.

<sup>226</sup> Lediglich einige Akteure an der Schule Fichte monieren, dass die vielen Papiere zu Unübersichtlichkeit führen.

<sup>227</sup> Mit Ausnahme der Schule Dahlie, bei der dies aufgrund der anstehenden Fusion mit der Nachbargemeinde hinausgeschoben wurde.

<sup>228</sup> In den Q-Steuergruppen sind alle Stufen/Standorte vertreten. Arbeitsgruppen bearbeiten spezifische Themen. Im Lehrerkonvent werden die Ansichten der unterschiedlichen Stufen und Schulhäuser gesammelt. Diese Lehrpersonenvertretung trifft sich regelmässig mit Vertretern der Schulführung.

<sup>229</sup> Die Schule Dahlie besitzt kein Q-Leitbild, da die Fusion mit der Nachbargemeinde ansteht und dieser Schritt gemeinsam angegangen werden soll.

<sup>230</sup> Mit Ausnahme der Schule Eiche, da diese noch nicht so weit ist.

erkennen und zu behandeln. An allen Schulen existieren Konzepte zur Einführung neuer Lehrpersonen.

Die Schulen zeichnen sich durch verstärkte Klarheit, Verbindlichkeit und Berechenbarkeit aus. Dies wirkt sich positiv auf die Verlässlichkeit und das gegenseitige Vertrauen aus.

In den Validierungsworkshops stimmt das Inspektorat der Aussage, dass die Strukturen verbindlich sind und realisiert werden „voll und ganz“ zu, die Schulleitungen schätzen die Aussage zur Hälfte als „voll und ganz“ und zur anderen Hälfte als „eher zutreffend“ ein, die Lehrpersonen stimmen der Aussage mehrheitlich „eher“ zu. Die Lehrpersonen ergänzen, dass die Umsetzung der Strukturen sehr stark von der Schulleitung abhängt. Die Strukturen scheinen nicht an allen Schulen gleichermassen gelebt zu werden: „Also wirklich, jetzt ist es ein Papiertiger“ (Schule Birke, SL 165). Der Aussage, dass die Strukturen geklärt, zusammenhängend und adäquat seien, stimmen das Inspektorat, die Schulleitung und die Lehrpersonen mehrheitlich „eher“ zu. In den Diskussionen wird klar, dass die Strukturierung einen steten Prozess darstellt und daher nie abgeschlossen ist. Die Lehrpersonen ergänzen, dass die Strukturen in einigen Fällen zu mehr Bürokratie geführt hätten und die Schulleitungen teilweise in beträchtlichem Mass absorbieren würden. Zudem verweist folgendes Zitat darauf, dass zu viele Strukturen eine Organisation überfordern können:

„Ja, es ist einfach fast zu viele Sachen, immer. Also was man immer machen sollte, das ist“ (Schule Ahorn, LP 94).

Dies scheint nicht an allen Schulen der Fall zu sein, andere empfinden die Strukturierung als hilfreich: „Ich würde sagen, relativ gut strukturiert, so, ich weiss, wo ich was finde“ (Schule Clematis, STG 30). Dementsprechend schätzen die Akteure die Strukturen in der Praxis als unterschiedlich nützlich ein. Andere erkennen sowohl Schwierigkeiten als auch Chancen darin:

„Wir haben sehr viel Papier in der Schule, das haben wir auch im Zuge dieser Nachevaluation [...] Ich habe fast das Gefühl heute, fast ein wenig zu viel zum Teil. Dass manchmal der gesunde Menschenverstand, ist die Gefahr da, dass der auf der Strecke bleibt. Aber wir sind # es wird auch in der Schulleitung sehr viel, sehr gut gearbeitet, um Abläufe und Prozesse zu beschreiben, und das ist wirklich eine grosse Arbeit, und das wird gemacht, und man schaut dann diese Prozesse hat, dass man sich danach verhalten kann. Hat auch eine Verbindlichkeit dann für die Beteiligten, das ist der Vorteil“ (Schule Fichte, SPF 13).

Demzufolge weist die verstärkte Strukturierung sowohl Vorteile als auch Nachteile auf. Damit sich die Struktur nicht zu einem Hemmnis entwickelt, ist die kritische Reflexion und Klärung zentral, um das adäquate Mass zu finden. Dies stellt einen steten Prozess dar.

*Schulgrösse:* Mit zunehmender Schulgrösse sind die Strukturen wie beispielsweise die Partizipationsmöglichkeiten mannigfacher und komplexer. So zeigen sich etwa an der Schule Fichte Partizipationsstrukturen auf der Ebene der Gesamtschule und der einzelnen Schulhäuser.

### Werte

Den Schulen ist neben den professionellen Werten des Zusammenlebens<sup>231</sup> die kontinuierliche Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität ein Anliegen. Die Akteure der Schulen Ahorn, Clematis, Dahlie und Fichte thematisieren und reflektieren regelmässig ihre Qualitäts- und Unterrichtspraxis. In partizipativ erarbeiteten Q-Leitbildern mit verbindlichen Indikatoren sind die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit sowie die angestrebte Qualitätspraxis umschrieben. Diese Leitbilder besitzen eine profilbildende Funktion und dienen bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung als Orientierungshilfe „[...] und eben dann auch so letztendlich wie eine Art Rahmen“ (Schule Fichte, SL 58). Die Lehrpersonen der Schulen Ahorn, Birke, Clematis und Dahlie legen tendenziell eine positive Einstellung gegenüber dem QM an den Tag, da sie den Nutzen erkennen. An der Schule Fichte äussern sich die Lehrpersonen eher kritisch, jedoch nicht ablehnend, da sie die Zusammenhänge wenig verstehen. Die Schule Eiche hat noch nicht mit der Umsetzung begonnen.

Gemeinsame Strukturen, Projekte, die optimierten Informationsflüsse und die verbesserte Zusammenarbeit führen zu einem Zusammengehörigkeitsgefühl. Die Identifikation aller Akteure ist stark, bezieht sich jedoch auf den Schulkreis und weniger auf die Gesamtschule. Konsens und Mitwirkung<sup>232</sup> haben bei den Schulleitungen einen hohen Stellenwert, da sie wissen, dass Entwicklungen so besser gelingen.

„Also wir haben gemerkt, dass sämtliche Entwicklungen an einer Schule ohne die Möglichkeit von, Konsens und Mitwirkung, Freiräumen und Experimentierfreudigkeit nicht möglich ist“ (Schule Fichte, SL 22).

Dennoch scheint dies kein basisdemokratisches allumfassendes Partizipationsverständnis zu sein. Traditionen bilden an den beiden grossen Schulen wichtige Grundwerte. Die Autonomie des Einzelnen ist in der Schule Ahorn, Dahlie und Fichte zentral.

Die Akteure umschreiben die Kommunikationskultur als dialogorientiert, transparent und offen.

„Ich habe jetzt nicht Angst, dass die Schulleitung da irgendwo ein Süpplein kocht und plötzlich kommen sie dann zu uns oder tun uns klammheimlich da irgendwo zur Hintertür reinführen, oder. Also da ist wirklich eine offene Kommunikation vorhanden“ (Schule Fichte, SPF 78).

---

<sup>231</sup> Damit sind Vertrauen, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit gemeint.

<sup>232</sup> Der hohe Stellenwert der Partizipation findet sich an den Schulen Dahlie und Fichte auch auf der Ebene der Lernenden in Form von Klassenparlamenten sowie Ideenbüros.

Die Strukturen der Zusammenarbeit funktionieren besser, wodurch die Lehrpersonen den Nutzen erkennen und der Widerstand gegenüber institutionalisierter Zusammenarbeit abnimmt. Die Akteure der Schulen Ahorn, Clematis und Dahlie bezeichnen sich als prinzipiell offen gegenüber Neuerungen. Sie zeigen sich allerdings erschöpft aufgrund der diversen Veränderungen und Evaluationen infolge der Krisendiagnose sowie kantonaler Reformen<sup>233</sup>. Dennoch fassen die Akteure der Schulen Ahorn und Dahlie Entwicklung als steten, gemeinsamen Prozess auf. An der Schule Ahorn gelingt es einer motivierten Schulpflege und Steuergruppe, die Lehrpersonen für Veränderungen zu begeistern. An der Schule Clematis steuert die Schulpflege dynamisch und dominant, was zur Folge hat, dass die Schulleitungspersonen gezwungen sind, laufend Vorhaben umzusetzen. An der Schule Dahlie gelingt es einer tatkräftigen Schulleitung, das Kollegium für Neuerungen zu begeistern. Trotz dieser Bemühungen sind sämtliche Schulen<sup>234</sup> eher wenig dynamisch und reformfreudig und setzen lieber auf Bewährtes

„[...] ja, wir kommen an unsere Grenzen und wir haben noch anderes zu tun“ (Schule Clematis, STG 34).

Die Kollegien lassen sich jedoch auf Neuerungen ein, blocken diese nicht ab und übernehmen Verantwortung für die Schule als Ganzes.

„Eine Mehrheit der Lehrpersonen hat sich somit auf den Weg gemacht hat, und so auch -- sich einlässt, auf Dinge die kommen“ (Schule Fichte, SL 14).

An den Validierungworkshops stimmen das Inspektorat und die Schulleitungen den Aussagen zu den Werten „voll und ganz“ und „eher“ zu. Die Lehrpersonen beurteilen diesen Aspekt kritischer und stimmen zu einem Drittel der Aussage zu den gemeinsam explizierten pädagogischen Werten, Zielen und Themen „eher nicht“ zu. Sie begründen ihre Einschätzung damit, dass dieser Teil durchgängig eher zu kurz komme und von anderen Projekten verdrängt werde. Zudem verweist das folgende Zitat darauf, dass die Werte erst im Zuge der Unterrichtsentwicklung entstehen:

„Also -- aber die haben wir schon noch nicht # das ist # das kommt jetzt erst, wenn man nachher so pädagogische Sachen anspricht“ (Schule Ahorn, LP 251).

Dementsprechend ist zu erwarten, dass sich dieser Bereich anhand einer guten pädagogischen Führung noch stärker entwickeln wird.

*Schulgrösse:* Da sich die Akteure vornehmlich mit ihrer Einheit identifizieren, ist zu erwarten, dass Wissen und Entwicklungen einfacher und in kleinen Schulen mit nur einer Einheit schneller zirkulieren als in grösseren Schulen. Die Schulgrösse sowie zahlreiche Entwicklungen von aussen wirken sich negativ auf die Entwicklung(-sbereitschaft) der schulischen Akteure aus.

---

<sup>233</sup> Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten die Schulen umfassende kantonale Reformen der Beurteilung, der integrativen Beschulung sowie strukturelle Veränderungen hinter bzw. noch vor sich.

<sup>234</sup> Eine Ausnahme bildet die Schule Dahlie.

## Relation

Die Zusammenarbeit der Schulführung ist sowohl innerhalb als auch zwischen den Führungsebenen eng. Die Kooperation ist geklärt, findet regelmässig statt und gestaltet sich vertrauensvoll und unterstützend: „Die harmonieren sehr gut [...]“ (Schule Eiche, ER 20).

Das Klima innerhalb der Kollegien ist von Vertrauen, Gemeinschaftsgefühl und Hilfsbereitschaft geprägt. Ihre Zusammenarbeit gelingt an allen Schulen gut, nimmt einen hohen Stellenwert ein und ist durch ausgiebigen Austausch gekennzeichnet.

„Mein Schulzimmer und ich, mein Königreich, das ist eigentlich nicht mehr so. - Also das ist, das spielt eigentlich keine Rolle“ (Schule Clematis, SL 143).

Die stufen- und schulhausübergreifende Zusammenarbeit nimmt einen unterschiedlichen Stellenwert ein.

Der Umgang der Schulleitungen mit ihren Lehrpersonen ist dialogorientiert, vertrauensvoll und unterstützend.

„Und sie ist sehr offen, man kann super mit ihr reden, auch Sachen, die # wenn man jetzt nicht gleicher Meinung ist und so, das ist von der Kommunikation her, ist das super“ (Schule Ahorn, LP 130).

Die Kollegien sind zufrieden mit ihren Schulleitungen und akzeptieren diese. Die Lehrpersonen fühlen sich in ihren Leistungen anerkannt und ernst genommen. Die Erreichbarkeit sowie die Möglichkeit, die operative Schulführung anzusprechen, werden als gut eingeschätzt. An den beiden grossen Schulen ist die Gesamtschulleitung wahrnehmbar und präsent. Der Kontakt zwischen Schulpflege und Kollegium gestaltet sich wertschätzend und vertrauensvoll. Das Schul- und Unterrichtsklima ist in allen Schulen positiv.

Während des Turnaround-Prozesses vollziehen sich an allen Schulen erhebliche personelle Veränderungen, die Gegenstand des Abschnitts 4.5.2 sind. Nach der positiven Nachevaluation gestaltet sich die Personalsituation stabiler. Einzig an den beiden kleinen Schulen kommt es zu entscheidenden Wechseln in der Schulpflege. Die Lehrpersonen, Schulkreise und Schulstufen weisen keine Abkopplungstendenzen auf.

Das Inspektorat, die Schulleitungen sowie ein Grossteil der Lehrpersonen stimmen der Aussage, dass die Schulen stärker vernetzt seien, die Zusammenarbeit und der Austausch einen höheren Stellenwert habe, „voll und ganz“ zu. Der Aussage, dass die Beziehungen vertrauensvoll seien, wird vom Inspektorat „eher“ zugestimmt, von der Schulleitung zur Hälfte „voll und ganz“ und von der anderen Hälfte „eher“, von den Lehrpersonen mehrheitlich „voll und ganz“. Das Inspektorat begründet seine Einschätzung damit, dass es wenig Einblicke in die klimatischen Verhältnisse in den Kollegien habe. Die Schulleitungen erklären, dass sich das Verhältnis zu neu gewählten Schulpflegemitgliedern teilweise schwierig darstelle.



## Umgebung

Die Beziehung zwischen Schule und Gemeinde/Stadt gestaltet sind in allen Schulen unproblematisch. Die Schulen akzeptieren die Regeln des politischen Systems, und die Schule Eiche arbeitet regelmässig und konstruktiv mit den politischen Systemen zusammen.

„Und jetzt ist es dieser Schulpflege auch gelungen, jetzt diesen Kontakt zu formalisieren, und es ist dann wie kein Thema mehr gewesen am Schluss“ (Schule Eiche, Insp 135).

Die Kontakte zwischen Schule und Elternhaus verlaufen meist unproblematisch. Die Schulen Dahlie und Eiche besitzen Elternräte. Aus Sicht der Lehrpersonen der Schule Dahlie entsteht dadurch zusätzlicher Druck vonseiten der Eltern gegenüber der Schule. An der Schule Eiche ist die Mitwirkung dank eines Konzepts klar geregelt. Die Etablierung braucht an beiden Schulen Zeit. An der Schule Fichte sind die Elternkontakte schriftlich definiert, wobei unklar bleibt, wie es um deren Realisierung steht.

## Strategien

Alle Schulpflegen nehmen die Führung der Schulleitung oder der Gesamtschulleitung (E, F) wahr. Sie setzen strategische Ziele, erteilen Aufträge und überwachen deren Umsetzung. Die schulischen Akteure schätzen die strategische Führung als engagiert, zielorientiert und transparent ein. Den Schulpflegen der Schulen Ahorn, Birke, Dahlie und Eiche<sup>235</sup> ist der Einbezug der Schulleitung bei Entscheidungen und der Festlegung von strategischen Zielen wichtig.

Die Schulleitungen der mittelgrossen und grossen Schulen werden als transparent, verlässlich und planvoll erlebt. Die Schulleitungen der beiden kleinen Schulen weisen diese Fähigkeiten in geringem Mass auf. An Schulen mit mehreren Schulleitungspersonen sind diese unterschiedlich durchsetzungsfähig. Dennoch erteilten sämtliche Schulleitungen Vorgaben, deren Erfüllung sie einfordern.

Die Schulführung verfolgt ein gemeinsames, partizipatives Führungsverständnis. An den Schulen mit mehreren Schulleitungspersonen sprechen sich diese gut ab, wodurch sie geschlossen auftreten und Verbindlichkeit entsteht. Die Entscheidungsfindung verläuft an den meisten Schulen demokratisch und partizipativ mittels gut gestalteter und transparenter Prozesse (A, B, D, E). Die Lehrpersonen der Schulen Ahorn, Birke und Dahlie<sup>236</sup> fühlen sich genügend einbezogen und akzeptieren, dass die Schulleitung das letzte Wort hat. Die Schulführung bezieht die Kollegien angemessen in Prozesse der Veränderungen ein. Sie dürfen ihre Ansicht äussern, Vorschläge einbringen, und die betroffenen Akteure können sich meist in Arbeitsgruppen engagieren. An der Schule Fich-

---

<sup>235</sup> Die Schulpflege der Schule Clematis wird von ausserschulischen Akteuren als direktiv, dominant und wenig dialogorientiert beschrieben. Die inner-schulischen Akteure empfinden dies nicht so. Für die Schule Fichte bleibt dieser Aspekt unklar.

<sup>236</sup> Von den anderen Schulen ist dieser Aspekt nicht bekannt.

te wird deutlich, dass Mitwirkung nicht nur ein Privileg, sondern auch eine Pflicht darstellt, die von der Schulführung eingefordert wird, damit sich die Akteure in eine ähnliche Richtung entwickeln. An allen Schulen unterstützen Steuergruppen die Schulleitungen, indem sie wichtige inhaltliche, konzeptionelle Reflexions- und Steuerungsarbeit leisten. Sie tragen viel Verantwortung im Bereich des QMs und arbeiten engagiert. Die Mitglieder der Partizipationsstrukturen sind gut im Team verankert und partizipieren bei allen wichtigen Qualitätsentscheidungen (A, B, C, D). Infolgedessen gelingt es, praxisnahe QM-Aktivitäten zu initiieren.

Alle Schulen nutzen Konzepte und Instrumente zur Personalführung. Die Schulleitungen gehen dabei wertschätzend und förderorientiert vor. Die Lehrpersonen akzeptieren und schätzen die Personalführung sehr, die bei den Schulleitungen einen hohen Stellenwert einnimmt. Die Schulleitungen motivieren die Lehrpersonen, neue Dinge auszuprobieren, und delegieren bewusst Aufgaben, um sich zu entlasten und um den Kompetenzaufbau der Lehrpersonen gezielt zu fördern (B, C und F<sup>237</sup>). Praxisnahe Weiterbildungen haben einen festen und wichtigen Platz. Die individuelle Förderung ist an einigen Schulen<sup>238</sup> (B, D) ausbaufähig.

An den Schulen Ahorn und Birke übernehmen die Steuergruppen eine wichtige Rolle bei der Planung und Organisation von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten. Der Entwicklungsschwerpunkt liegt bei den meisten Schulen auf unterrichtsnahen Elementen des QMs, wie der Einführung von Unterrichtsteams oder Feedback-Gruppen. Die Projekte und deren Zielerreichung werden evaluiert (B, C, F). Es bleibt unklar, wie stark die Schulleitungen konkrete Anforderungen an den Unterricht stellen.

Trotz schulweiter Vorgaben und Abmachungen fühlen sich die Lehrpersonen<sup>239</sup> nicht in ihrer Autonomie beschnitten. Die Eigenständigkeit der Schulkreise ist geregelt, wodurch den Einheiten immer noch genügend Gestaltungsspielraum bleibt.

Sämtliche Schulen nutzen die beruflichen Kompetenzen der Schulpflegemitglieder und Schulleitungen. Weiterbildungen sowie die Erfahrungen des Turnarounds haben zu einem guten Fundament an Wissen und Können geführt. Projekte sind langfristig geplant, verfolgen klare Ziele und sind in eine zeitliche Abfolge gebracht. Die einzelnen Schritte der verschiedenen Projekte finden sich in der Jahresplanung wider. Den schulischen Akteuren ist daher klar, wohin sich die Schule als Ganzes entwickeln will. Die Neuerungen werden an allen Schulen umsichtig und gezielt gesteuert.

„Läck, die haben es geschafft, irgendwie systematisch zu arbeiten und haben einen Plan und auch ein bisschen lustvoll, vor allem“ (Schule Ahorn, EB 259).

---

<sup>237</sup> Über die Delegation in den anderen Schulen liegen keine Informationen vor.

<sup>238</sup> Bei den anderen Schulen finden sich zu diesem Aspekt keine Aussagen.

<sup>239</sup> Einige Lehrpersonen der Schule Fichte fühlen sich in ihrer Freiheit eingeschränkt.

An Schulen mit mehreren Schulleitungspersonen sprechen sich diese hinsichtlich der Umsetzung gut ab:

„Wie gehen wir als Gremium damit um, wie geht jede oder jeder Einzelne damit um? Und das geht ja dann wiederum in die Kollegien, sage ich jetzt mal, als Haltung von uns. Also bestimmte Gemeinsamkeiten stellen wir einfach her, und die sind verbindlich für uns, und wenn sie für uns verbindlich sind, gehen sie auch weiter nach unten“ (Schule Clematis, SL 62).

Als Basis für neue Projekte dienen an den Schulen Ahorn und Birke das Q-Leitbild, bei der Schule Fichte Evaluationsdaten<sup>240</sup>. Der Fall der Schule Dahlie verweist darauf, dass die langfristige Planung und Visionen aufgrund unklarer äusserer Umstände erschwert wird. Mehrere Schulen betonen, dass neben den kantonal vorgegebenen Projekten wenig Raum und Ressourcen für eigene Ideen bleibe.

Die Schulführungen schätzen den Aufbau und die Führung des QMs als wichtigen Bestandteil ihrer Aufgabe ein. Die Schulen sind unterschiedlich weit in der Umsetzung<sup>241</sup>. Für die Sicherung und Entwicklung der Qualität sammeln sie mittels schulinterner Evaluation (A, B, C, D, F) sowie Projektevaluationen (B, C, F), Hospitationen (A, D, E, F) und teilweise Intervision (Teile von E) unterschiedliche Daten. Der Umgang mit diesen Evidenzen gelingt noch nicht an allen Schulen, denn bei Schule Ahorn und Dahlie ist unklar, welche Verbesserungsmaßnahmen sie daraus abgeleitet haben.

Der Aussage zur Strategie stimmt an den Validierungsworkshops nur eine Person des Inspektorats „voll und ganz“ zu, die anderen vier Mitglieder bejahen die Aussage „eher“, die Schulleitungen stimmen alle der Aussage „voll und ganz“ zu. Die Lehrpersonen pflichten der Aussage zur Hälfte „voll und ganz“ bei und zur anderen Hälfte „eher“. Es ist zu vermuten, dass die volle Zustimmung der Schulleitungen darauf zurückzuführen ist, dass sie erhebliche Veränderungen wahrgenommen haben. Die etwas weniger starke Zustimmung des Inspektorats kann dahingehend gedeutet werden, dass sie Vergleichswerte von anderen Schulen haben. Die Lehrpersonen betonen, dass der Bereich der Strategie sehr stark von der Person der Schulleitung abhängt.

*Schulgrösse:* An den beiden kleinen Schulen mit schwachen Schulleitungspersonen unterstützt die Schulpflege und Steuergruppe diese, wodurch deren Defizite teilweise kompensiert werden können. Es ist zu vermuten, dass dies ausschliesslich an kleinen Schulen möglich ist. An kleinen Schulen ist der Stellenwert der Steuergruppe höher bei der Planung und Organisation von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten. An den beiden grossen Schulen sind die Aufgaben der Steuergruppe noch nicht geklärt. Zudem ist die Umsetzung der Personalführungskonzepte nicht überall auf demselben Stand. Dies können Hinweise sein, dass Entscheidungs- und Entwicklungs-

---

<sup>240</sup> Von den anderen Schulen finden sich hierzu keine Aussagen.

<sup>241</sup> Die Schulen Dahlie und Eiche sind in der Aufbauphase, Schule Birke, Clematis und Fichte stehen auf der Schwelle zur Institutionalisierung, und an der Schule Ahorn ist das QM bereits institutionalisiert.

prozesse an grossen Schulen länger dauern. Eine gesamtschulische Entwicklungsplanung gibt den grossen Schulen ein gemeinsames „Dach“.

### 4.3.2.2 *Beantwortung der Fragestellung 2b*

Die beschriebenen Merkmale der sechs untersuchten Schulen zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Die Zusammenfassung dieser Merkmale stellt die Beantwortung der Frage nach den Merkmalen positiv nachevaluierter Schulen dar.

Die Schulen weisen zusammenhängende, definierte und funktionsfähige **Strukturen** im pädagogischen und organisatorischen Bereich auf. Zentrale Konzepte zur Qualitätssicherung und Entwicklung liegen vor. Entscheidungsprozesse, Partizipationsmöglichkeiten, Informationskanäle sowie die Zusammenarbeit sind geklärt. Diese Strukturen sind verbindlich und werden realisiert. Sie verleihen den Schulen Klarheit, Verbindlichkeit sowie ein gemeinsames Dach. Eine zu starke Strukturierung kann vermehrte Bürokratisierung, Überforderung sowie eine Vernachlässigung der Strukturen zur Folge haben.

Die Schulen weisen gemeinsam explizierte pädagogische **Werte, Ziele, Projekte und Themen** auf, die der Schule ein Profil verleihen und verbindend wirken. Professionelle Werte der Zusammenarbeit, Partizipation und Weiterentwicklung haben einen hohen Wert. Traditionen, die Autonomie und das Wohl des Einzelnen verlieren teilweise an Bedeutung oder werden durch andere Prioritäten ersetzt. Die Akteure sind unterschiedlich entwicklungsbereit und zeigen sich erschöpft von den Anstrengungen der letzten Jahre.

Die Schulen sind intern stärker vernetzt, und die Akteure tauschen sich häufiger aus. Die **Zusammenarbeit** ist geklärt und weist einen hohen Stellenwert auf. Die Beziehungen innerhalb sowie zwischen allen Akteursgruppen gestalten sich offen und vertrauensvoll, was sich ebenfalls in der Kommunikation widerspiegelt. Infolgedessen treten keine Konflikte und Abkopplungstendenzen sowie wenige personelle Wechsel auf.

Die Zusammenarbeit mit anderen **ausserschulischen Akteuren** ist geklärt und verläuft meist problemlos.

Die **Schulführungen** steuern effektiv, aktiv und zielorientiert. Dabei nehmen sie sämtliche Führungsbereiche wahr, wobei die Entwicklung des Unterrichts am wenigsten ausgeprägt ist. Die Akteure akzeptieren die Schulführungen und nehmen sie als engagiert, transparent und verlässlich wahr. Die Schulführung spricht sich gut ab und tritt geschlossen auf. Sie verfolgt ein gemeinsames partizipatives Führungsverständnis, wodurch der angemessene Einbezug der Kollegien gelingt. Die Schulführung verfügt über die nötigen Kompetenzen, um Entwicklungsprozesse zu leiten, wodurch diese umsichtig geplant und gesteuert sind. Trotz dieser positiven Voraussetzungen können personelle Veränderungen der Führung viele dieser positiven Voraussetzungen infrage stellen, da diese häufig an einzelne Personen gebunden sind.

Der Vergleich der Merkmale positiv nahevaluierter Schulen mit dem Stufenmodell von DALIN & ROLFF (1990) macht deutlich, dass sich diese als „Projektschulen“ (S. 30) mit einigen Prädispositionen von „Problemlöseschulen“ (ebd.) präsentieren. Es erscheint so, als müssten sich die Schulen zuerst wieder stabilisieren und zu Kräften kommen, bevor sie weitere Neuerungen angehen. Diese wiederholt gehörte Aussage erinnert an den „Re-Freezing-Process“, den SCHEIN (2010, S. 240) mit Bezug auf LEWIN (1958) als dritten abschliessenden Lernschritt umschreibt. Dieser drückt aus, dass nach Veränderungen die neuen Strukturen sich zuerst festigen müssen. Diese Phase gehört ebenfalls zum Lernprozess und gewährleistet, dass alle Akteure folgen können. Es besteht jedoch die Gefahr, dass infolgedessen angefangene Entwicklungen zum Stillstand kommen. Demnach lässt sich fragen, wie viele Veränderungen in welchem Tempo Schulen verkraften können und ob sich dieses Entwicklungspotenzial mit zunehmender Lernfähigkeit verstärkt. Es manifestieren sich an allen untersuchten Schulen dynamische Kräfte, denen es gelingt, andere mitzuziehen, sodass die Hoffnung besteht, dass sich die Schulen weiterentwickeln. Der Vergleich der Merkmale positiv nahevaluierter Schulen mit den vier Bedingungen enger Kopplungen von WEICK (2001, vgl. Abschnitt 2.2.2.2) macht deutlich, dass sich diese Voraussetzungen in der Mehrzahl der Schulen in den Bereichen der Führung, Kooperation, Qualitätssicherung und -prüfung wiederfinden. So sind beispielsweise Qualitätsdefizite und Anforderungen an den Unterricht klar umschrieben (1) und allen Akteuren bekannt (2). Mittels Unterrichtsbesuchen, Hospitationen sowie Schülerbefragungen wird die Erfüllung dieser Anforderungen überprüft (3), und Defizite werden nötigenfalls sanktioniert (4). Diese enge Kopplung hat den Vorteil, dass sich Veränderungen und infolgedessen neue Wissensbestände besser implementieren lassen. Andere Elemente hingegen, wie beispielsweise der Austausch mit der schulischen Umwelt, scheinen lose gekoppelt zu sein. Die Befunde verweisen jedoch auch darauf, dass viele Bereiche regelmässiger Reflexion bedürfen, um das richtige Mass an Kopplung zu eruieren, damit die Entwicklungen nicht zu Formalismen oder Hemmnissen verkommen.

Hinsichtlich des Samplingmerkmals der **Schulgrösse** findet sich eine Reihe von Merkmalen, die sich bereits zum Zeitpunkt der Negativdiagnose manifestierten. So weisen vor allem die positiv nahevaluerten grossen Schulen komplexere Strukturen mit verbindender Funktion auf. Dies legt die Einschätzung nahe, dass Strukturen an komplexeren Schulen einen höheren Stellenwert einnehmen als an kleineren Schulen. Zudem verweisen die Daten darauf, dass die Umsetzung von Neuerungen an komplexeren Schulen in den verschiedenen Einheiten unterschiedlich schnell vorgeht. Die fehlende Identifikation der Akteure mit der Gesamtschule erschwert diese Prozesse sowie den Wissensaustausch zusätzlich. An kleinen Schulen nehmen die Steuergruppen einen höheren Stellenwert ein.

Hinsichtlich des **Defizitbereichs** belegen die Daten, dass an den beiden Schulen mit klimatischen Defiziten sowohl die Schulleitung als auch erhebliche Teile der Schulpflege gewechselt haben<sup>242</sup>. Ansonsten finden sich keinerlei Unterschiede zwischen „Turnaround-Schulen“ mit rein strukturellen und solchen mit sowohl strukturellen als auch kulturellen Defiziten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass positiv nachevaluierte Schulen gut strukturierte, vernetzte und gesteuerte Organisationen mit positiven zwischenmenschlichen Beziehungen sind. Diese Merkmale bilden günstige Voraussetzungen für das Zusammenwachsen der Schulen, den gegenseitigen Wissensaufbau und -austausch, sowie die Weiterentwicklung der Schule.

### 4.3.2.3 Diskussion der Ergebnisse

Bei der Betrachtung der vier Bedingungen von WEICK (2001, vgl. Abschnitt 2.2.2.2) lässt sich fragen, ob sich Veränderungen in eng gekoppelten Systemen tatsächlich aufgrund von Einsichten und nicht aus Angst vor möglichen Sanktionen (4. Bedingung) durchsetzen. Dies entspräche eher einem behavioristischen Lernverständnis, was, wie in Abschnitt 2.1.1.2 beschrieben, mannigfache unbeabsichtigte Folgen haben kann. Das von WEICK (2001) beschriebene Kopplungsverständnis erscheint eher strukturell. Dem hier vertretenen kognitiven (organisationalen) Lernverständnis nachkommend, müsste sich die Kopplung ebenfalls auf kognitive Elemente beziehen und sich durch gemeinsam geteilte Sinnstrukturen (1) auszeichnen, die einen bestimmten Stellenwert in der Organisation einnehmen (2). Organisationsmitglieder geben diese geteilten Elemente an neu eintretende Mitglieder mittels Sozialisation weiter. Die Missachtung dieser gemeinsamen Sinnstrukturen wird sanktioniert (3). Die Akteure verteidigen diese Werte, wenn sie diese in Gefahr sehen (4). Diese Umschreibung ähnelt der im Abschnitt 2.1.4.3 dargelegten Definition der organisationalen Wissensstruktur. Eine derartige kognitive Kopplung weist ähnliche Vor- und Nachteile auf, wie WEICK (2009) sie umschreibt. Wird diese Perspektive auf das Konzept Lernender Organisationen übertragen, bedeutet dies, dass organisationale Lernprozesse zu neuen oder veränderten kognitiven Kopplungen führen. Dabei lässt sich fragen, welche Mechanismen nötig sind, damit es zu Kopplungs- bzw. Abkopplungshandlungen kommt. Auf der Grundlage dieser Überlegungen sollen im nächsten Abschnitt (Abschnitt 4.4) die Veränderungen der schulischen Merkmale zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten qualitativ eingeschätzt werden.

Es ist zu vermuten, dass es nicht ausschliesslich strukturelle und kognitive Kopplungen gibt, sondern auch zwischenmenschliche Aspekte eine Rolle spielen. So belegen die Fälle der Schulen Ahorn und Birke, dass andere Akteure Führungsdefizite kompensieren können, solange die zwischenmenschliche Kopplung eng ist. Daher ist zu vermuten, dass diese weichen Einflussgrößen zentraler sind als strukturelle, zumal auffällt, dass vor allem die zwischenmenschlichen Aspekte

---

<sup>242</sup> Die Schule Eiche weist ebenfalls erhebliche Veränderungen in der Schulpflege und Schulleitung auf.

einen hohen Stellenwert einnehmen. Diese Vermutung impliziert, dass Schulen mit häufigen personellen Wechseln labile Gebilde darstellen.

#### **4.4 Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen zu den Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten**

Dieser Abschnitt fokussiert die Befunde, die sich mit der Frage der Veränderung zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten beschäftigen. Es ist zu klären, welche Dimensionen der Lernfähigkeit sich in den einzelnen Schulen verändert haben, ob sich nicht-intendierte Nebenwirkungen manifestieren und inwiefern die festgestellten Veränderungen als Organisationales Lernen einzuschätzen sind (Frage 3a). Darauf folgt der Vergleich zwischen den Schulen, um Gemeinsamkeiten feststellen zu können, die sich aufgrund erfolgreicher Turnaround-Prozesse verändern (Frage 3b).

##### **4.4.1 Veränderung der Lernfähigkeit**

Um die Frage nach der veränderten Lernfähigkeit möglichst differenziert beantworten zu können, analysiert dieser Abschnitt die Entwicklung jeder Schule einzeln. Hierfür werden die festgestellten Veränderungen für jede der sieben Dimensionen Lernender Schulen umschrieben. Ein nächster Schritt fasst die Entwicklungen zusammen, um die Bereiche der Veränderungen fokussieren zu können. Zusätzlich folgt die Darlegung der Nebenwirkungen. Diese Ausführungen bilden die Basis, um einschätzen zu können, inwiefern die einzelnen Schulen als Organisation gelernt haben. Der zweite Abschnitt dieses Unterkapitels versucht eine allgemeine Antwort auf die Frage zu geben, inwiefern die zuvor analysierten Veränderungen als organisationale Lernprozesse einzuschätzen sind. Diese Ausführungen beziehen sich auf die in Kapitel 2 erarbeiteten Theorien. Der Abschnitt schliesst mit einer Diskussion, in der die Befunde mit anderen Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt werden.

##### *4.4.1.1 Einschätzung der Veränderungen der Lernfähigkeit zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten*

###### **Schule Ahorn**

**Organisationsstruktur:** Die Schule hat ihre Strukturen der Organisation, Partizipation und Kooperation expliziert und differenziert. Sie sind verstärkt geführt, wodurch sie ihre Wirkung entfalten. Wechselseitige Abhängigkeiten zwischen den Akteuren haben zugenommen. Es bleibt unklar, inwiefern sich die Vernetzung verändert hat.

**Wertvorstellungen und Kooperation:** Die Schule hat gemeinsame Werte, Normen und Zielvorstellungen entwickelt. Infolgedessen sind neu Massstäbe im Bereich des Pädagogischen und Organisatorischen entstanden. Die Werte des Zusammenlebens sind nach wie vor zentral, das Wohl der Gemeinschaft und nicht mehr des Einzelnen steht im Vordergrund. Personelle Veränderungen hatten zur Folge, dass die Akteure bestehende Traditionen infrage stellten und teilweise durch neue Werte ersetzen. Dank personeller Wechsel sowie eines sorgfältigen Teambildungsprozesses

gelang es, die klimatischen Schwierigkeiten im Team zu überwinden. Das Kollegium und die beiden Führungsebenen arbeiten enger zusammen, wobei offen bleibt, inwiefern die Unterrichtsteams als professionelle Lerngemeinschaften einzuschätzen sind. Die Veränderungen führten zu mehr Ordnung, Identifikation sowie Verantwortungsübernahme der Akteure.

**Wissen und Fertigkeiten:** Die Personalführung und -förderung wurde definiert und systematisch umgesetzt. Die Schule hat das organisationale Wissen zusammengetragen, verschriftlicht und ergänzt es laufend. Weiterbildung und Reflexion haben einen festen Platz erhalten, wodurch Wissenslücken geschlossen werden konnten und die Bedeutung der kritischen Reflexion zugenommen hat. Das Qualitätsbewusstsein hat sich von einer individuellen zu einer gemeinsamen Angelegenheit gewandelt. Das Kollegium weist ein grösseres Verständnis, Interesse sowie Bereitschaft auf, Verantwortung für Entwicklungs- und Verbesserungsprozesse zu übernehmen. Diese Veränderungen werden der stärkeren Identifikation der Lehrpersonen mit der Schule zugeschrieben. Die Schulführung setzt die Fähigkeiten aller Akteure gezielter ein.

**Führung und Management:** Die Steuerung der Schulen und Projekte hat sich von reaktiv und ziellos hin zu aktiv und planvoll gewandelt. Die Schulpflege nimmt neu ihre Führungsrolle wahr. Die Führungskompetenzen der Schulleitung haben sich wenig verändert, Defizite werden dank der Führung der Schulpflege, der Unterstützung durch die Steuergruppe, des harmonischen Kollegiums sowie der verbesserten Strukturen kompensiert. Die Schule ist neu im Bereich der Unterrichtsentwicklung geführt, wobei das Q-Leitbild richtungsweisender ist als die geringe Steuerung der Schulleitung. Die operative Führung konnte ihre gute Beziehung zu den Lehrpersonen beibehalten und wird stärker von der Schulpflege unterstützt. Auf der strukturellen Ebene hat die Schule viel geregelt, formalisiert und verschriftlicht, wodurch sich das Management der Schule vereinfachte. Die Schule hat an Klarheit, Verlässlichkeit und Berechenbarkeit gewonnen.

**Qualitätssicherung, Zielüberprüfung:** Die Schule hat unterschiedliche Strukturen und Instrumente eingeführt, um systematisch Daten zu erheben. Dadurch kann sie zugleich Unzufriedenheiten erfassen und Defizite erkennen und geht diese an. Zudem hat das Kollegium gemeinsam Qualitätsindikatoren definiert, wodurch die Akteure Verantwortung für ihre Arbeit und deren Entwicklung übernommen haben.

**Austausch mit der schulischen Umwelt:** Die Schule hat den Kontakt mit anderen Schulen gesucht, um den Austausch zwischen den Lehrpersonen auszubauen.

**Partizipation:** Die Transparenz der Entscheidungen auf der Ebene der Schulleitung hat für die Lehrpersonen dank der geklärten Abläufe zugenommen. Entscheidungsprozesse der Lehrpersonen verlaufen nach wie vor basisdemokratisch, sind jedoch dank der Unterstützung der Steuergruppe zielführender. Die Schulführung bezieht das Kollegium nach wie vor angemessen in Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse ein. Die Schule hat ihre Partizipationsmöglichkeiten geklärt, und die Lehrpersonen sind zufrieden mit ihrer Autonomie.



Die Darstellung belegt, dass sich Veränderungen in allen sieben Dimensionen Lernender Schulen finden, die in die von FELDHOF (2011, Abschnitt 2.2.3.1) umschriebene Richtung weisen. Zudem hat die Schule sämtliche an sie gestellten Empfehlungen umgesetzt. Der Output des Turnaround-Prozesses lässt sich über alle Dimensionen hinweg zu den nachstehenden Bereichen zusammenfassen:

**Verstärkte Strukturierung und Verschriftlichung:** Die Schule hat neue Strukturen geschaffen, andere geklärt, differenziert sowie miteinander vernetzt. Das organisationale Wissen wurde während dieses Prozesses zusammengetragen, abgeglichen und definiert. Infolgedessen bekam der strukturelle Bereich eine höhere Bedeutung, und die gemeinsame Wissensbasis hat sich erweitert. Die Strukturen nehmen Einfluss auf die Führung sowie auf die geltenden Werte und Normen.

**Neue Werte und Grundsatzdiskussionen:** Die professionellen Werte des Zusammenlebens sind weiterhin zentral und haben sich weiterentwickelt. Im pädagogischen Bereich hat die Schule gemeinsame Werte, Normen und Ziele im Rahmen von Grundsatzdiskussionen erarbeitet. Zudem hat die Schule das Bewusstsein aufgebaut, dass es klare Vereinbarungen und Abläufe braucht. Demnach hat sich das Organisations- und Qualitätsbewusstsein entwickelt, die Bedeutung von Verlässlichkeit, Klarheit und Kooperation haben zugenommen.

**Führungs- und Verantwortungsübernahme:** Die Schulpflege nimmt aktiv ihre Führungsaufgabe wahr und unterstützt damit die Schulleitung. Das Kollegium identifiziert sich stärker mit der Schule und übernimmt neu Verantwortung für die Gesamtschule.

**Kompetenzaufbau und optimaler Einsatz von Ressourcen:** Die Schule hat beachtliches Wissen aufgebaut und setzt Ressourcen gezielter ein.

Die Akteure deuten die Krisendiagnose als Entwicklungsansub, den es für die Veränderungen brauchte (SPF 158).

**Nicht-intendierte Effekte des Turnaround-Prozesses:** Neben diesen erwünschten Veränderungen manifestieren sich einige nicht-intendierte Folgen. Die Schule fühlt sich aufgrund der Negativdiagnose an den „Pranger“ (LP 90; 98) gestellt. „Kommt schauen, schaut, diese Schule hat etwas nicht gut gemacht“ (LP 98). Es folgen auch negative Reaktionen in der Presse und von anderen Schulen (LP 102). Während des Prozesses erarbeitet die Schule einige Dokumente ausschliesslich aufgrund des Drucks durch das Inspektorat, obwohl sie den Sinn dahinter nicht erkennt: „[...] da schreiben wir einfach etwas hin“ (SL 234). „Manchmal fragt man sich schon, ob es diesen theoretischen Überbau braucht“ (LP 351), „Warum müssen wir jetzt das?“ – „Ja, für das, weil wir eine Rote Ampel gehabt haben“ (LP 78). Zudem schätzen einige Akteure den Nutzen der Veränderungen kritisch ein im Verhältnis zu dem, was sonst noch gemacht werden muss (LP 347). Nach der positiven Nachevaluation tritt eines der beiden Schulpflegemitglieder zurück, das den Turnaround-Prozess massgeblich geleitet hat, aufgrund von Erschöpfung (SPF 124). Die schuli-

schen Akteure geben an, dass sie bei einer nächsten Evaluation wissen, was sie machen müssen, damit die Ampeln auf Grün stehen (LP 106).

„[...] das ist wie bei den Schülern, die genau wissen, was sie lernen müssen, weil sie genau wissen, was an der Prüfung kommt, und dann tun sie das halt so genau“  
(Schule Ahorn, LP 110).

Diese Nebenwirkungen lassen sich mit den Stichworten der Stigmatisierung, Teaching to the test, Windowdressing sowie Abwanderung der Akteure infolge von Erschöpfung zusammenfassen.

**Fazit:** FINNIGAN et al. (2012) beschreiben, dass die Forschung zu Organisationalem Lernen belegt hat, dass die Kultur, die Strukturen sowie die Führung die Schlüsselbedingungen für organisationale Lernprozesse darstellen. Diese Faktoren haben sich allesamt an der Schule Ahorn in die von FELDHOFF (2011, vgl. Abschnitt 2.2.3.1) umschriebene Richtung entwickelt, was den Schluss zulässt, dass sich die Bedingungen für organisationale Lernprozesse verbessert haben. Die zusammengefassten Veränderungen verweisen darauf, dass sich die gemeinsame Wissensbasis erweitert, der Stellenwert der pädagogischen Werte und Strukturen sowie die Rolle einiger Akteure verändert haben. Die von den Akteuren gemeinsam festgelegten Prozesse, Ziele und Strukturen sind gemäss ARGYRIS & SCHÖN (2006) als Erweiterungen der vertretenen Theorien einzuschätzen. Es bleibt unklar, inwiefern diese Zuwächse als handlungsleitend einzuschätzen sind. Es ist zu vermuten, dass manche Veränderungen zu Einsichten geführt haben, die den handlungsleitenden Theorien zumindest einzelner Akteure zuzurechnen sind. Ein Beispiel ist die höhere Bedeutung von gemeinsamen Zielen und Strukturen. Gegen diese Annahme spricht, dass die Schule die meisten Veränderungen weniger aufgrund organisationaler Untersuchungen als aufgrund von Druck und normativen Vorgaben vorgenommen hat und sich die Einsicht erst in einem zweiten Schritt einstellte. Es lässt sich fragen, ob derartige Lernprozesse ebenfalls als organisationale Lernprozesse einzuschätzen sind. Die Befunde verweisen darauf, dass einzelne Personen der Schulpflege und des Kollegiums tiefgreifende Lernprozesse vollzogen haben aufgrund von Reflexionen, Weiterbildungen sowie Erfahrungen. Wie und ob sich diese Veränderungen in der Schule ausbreiten, bleibt unklar. Die Struktur und Kultur bieten gute Voraussetzungen für die Wissensweitergabe.

Indem die Schule ihre Strukturen geklärt und verschriftlicht hat und diese von den Akteuren akzeptiert und von der Leitung kontrolliert und eingefordert werden, finden sich alle vier von WEICK (2001, S. 43) genannten Merkmale enger Kopplung. Dementsprechend verweisen die Daten darauf, dass sich die innerschulische Kopplung im Bereich der Strukturen verstärkt hat. Es bleibt unklar, wie tiefgreifend die kognitiven Kopplungen sind und ob sie grundlegende Werte der Organisation tangieren.

### Schule Birke

**Organisationsstruktur:** Die Schulführung hat die Strukturen ihrer Zusammenarbeit geklärt und optimiert, diejenige der Lehrpersonen genauer definiert, wodurch nun beide ihre Wirkung entfalten.

ten. Neu sind Strukturen der Partizipation der Lehrpersonen sowie des Austauschs zwischen Kollegium und Schulpflege entstanden. Die Schule ist stärker reglementiert und formalisiert, was die Vernetzung und Informationsweitergabe zwischen den beiden Schulhäusern verbessert. Es bleibt unklar, wie es um die Interdependenzen zwischen den Lehrpersonen steht.

**Gemeinsame Wertvorstellungen und Kooperation:** Die gemeinsam geteilten Wertvorstellungen haben sich dank der partizipativen Entwicklung von Erwartungen und Zielen erweitert. Die Bedeutung von Formalien und Abmachungen hat zugenommen. Traditionen und Erfahrungen sowie die Nähe im Kollegium sind nach wie vor zentral. Die Zahl der Einzelkämpfer hat abgenommen. Zusammenarbeit und Austausch nehmen in den Kollegien sowie in der Schulführung einen höheren Stellenwert ein. Es bleibt offen, inwieweit das auch für die Lehrerkooperation gilt. Die Lehrpersonen identifizieren sich nach wie vor vornehmlich mit ihrem Schulstandort. Es bleibt unklar, wie sich das Vertrauen und die Offenheit in den beiden Kollegien entwickelt haben. Die beiden Schulpflegen sind wieder handlungsfähig und arbeiten nicht mehr gegeneinander, sondern unterstützen sich.

**Wissen und Fertigkeiten:** Die Schulleitung hat ein Personalführungs- und Entwicklungskonzept erarbeitet, das sie systematisch und sorgfältig umsetzt und nutzt, um die Kompetenzen der Lehrpersonen zu erfassen. Das schulische Wissen wurde in einem praxisnahen Handbuch zusammengetragen. Die Steuergruppe und Schulpflege haben ihre Wissenslücken im Bereich QM und Projektmanagement geschlossen. Die Steuergruppe organisiert neu Weiterbildungen, wodurch sich ihre Bedeutsamkeit erhöht hat. Das Kollegium präsentiert sich nach wie vor als wenig entwicklungsfreudig, leistet jedoch keinen Widerstand mehr. Diese Veränderung wird auf personelle Wechsel zurückgeführt.

**Führung und Management:** Dank der Entwicklung des Q-Leitbilds sowie strategischer Ziele hat die Schule an Orientierung gewonnen. Die Einführung von Mehrjahres- und Jahresplanungen sowie die Steuerung und Evaluation durch die neu gebildete Steuergruppe haben dazu geführt, dass es gelingt, gesetzte Ziele umzusetzen. Die Schulpflege nimmt neu ihre Führungsrolle wahr. Das Führungsverständnis, die Führungskompetenzen und insbesondere die Durchsetzungsfähigkeit der Schulleitung haben sich wenig verändert, wodurch der pädagogische Bereich immer noch wenig geführt ist. Das Verhältnis der operativen Führung zum Kollegium hat sich aufgrund der verbesserten Erreichbarkeit und Zusammenarbeit verstärkt. Dank der Gründung und Delegation von Aufgaben an die Steuergruppe fühlen sich die Lehrpersonen stärker für das Geschehen an der Schule verantwortlich. Im Bereich des Administrativen wurden die Aufgaben, Schnittstellen sowie die Zusammenarbeit der Schulführung geklärt, was zu mehr Effizienz und Klarheit bei allen Akteuren führt. Auf struktureller Ebene hat die Schule neue Konzepte und Abläufe entwickelt, andere überarbeitet. Die Strukturen sind definiert, formalisiert und verschriftlicht worden. Administrative Arbeiten werden infolgedessen neu vorausschauend und fristgerecht erledigt. Die Schule hat an

Klarheit, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit gewonnen, was sich positiv auf das Vertrauen auswirkt.

**Qualitätssicherung, Zielüberprüfung:** Die Schule hat ein Q-Leitbild mit Indikatoren erstellt. Sie sammelt neu systematisch Daten, interpretiert diese und leitet Massnahmen ab. Zudem hat sie Strukturen und Konzepte geschaffen, um Defizite zu entdecken und damit umzugehen.

**Austausch mit der schulischen Umwelt:** Die Beziehungen zur schulischen Umwelt haben sich nicht verändert.

**Partizipation:** Durch Gründung der Steuergruppe wurden die Partizipationsmöglichkeiten geklärt. Dieses Gremium steuert die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse und bearbeitet Entscheide der Lehrerkonferenz, wodurch Entscheidungsprozesse stärker gesteuert und dadurch zielführender und transparenter verlaufen. Die Akteure stossen Entscheide nicht mehr um, und deren Akzeptanz hat zugenommen. Die Lehrpersonen sind zufrieden mit ihren Mitsprachemöglichkeiten sowie ihrer Autonomie, deren Stellenwert abgenommen hat.

Die Schule Birke weist, mit Ausnahme der Dimension des Austausches mit der schulischen Umwelt, in allen Dimensionen Veränderungen auf, die in Richtung Lernender Schulen weisen. Sie hat sämtliche an sie gestellten Empfehlungen umgesetzt. Zusammenfassend lassen sich Veränderungen in folgenden Bereichen erkennen:

**Höhere Gewichtung von Strukturen und Verbindlichkeit:** Die Schule hat Strukturen wie etwa der Zusammenarbeit oder der Personalführung optimiert, definiert und systematisch implementiert. Als Folge ist die Schule stärker formalisiert, und Abmachungen besitzen einen höheren Stellenwert. Diese Prozesse haben zu mehr Effizienz geführt und die (Ziel-)Orientierung und den Informationsaustausch unterstützt. Ferner konnten Konflikte bereinigt werden, und die Zusammenarbeit hat sich verstärkt.

**Erweiterung der gemeinsamen Werte- und Wissensbasis:** Die Definition von strategischen Zielen, Qualitätskriterien und Konzepten hat der Schule ein pädagogisch ausgerichtetes Profil verliehen. Die Führungsverantwortlichen haben die Abmachungen zusammengetragen und verschriftlicht, wodurch das institutionelle Wissen erfasst, expliziert und abgeglichen wurde. Teile der Schulführung haben ihre Wissensbasis durch Fortbildungen vergrössert, das Kollegium mittels gemeinsamer Weiterbildungen. Der Stellenwert einiger Werte hat abgenommen (beispielsweise Autonomie), andere sind konstant geblieben (etwa Entwicklungsbereitschaft) oder haben zugenommen (beispielsweise Zusammenarbeit).

**Klärung und Übernahme von Führung:** Die Klärung des Schulleitungsmodells und des Führungsverständnisses führen dazu, dass die Schulpflege handlungsfähig ist und ihre Führungsaufgabe wahrnimmt. Dank der Gründung der Steuergruppe übernehmen die Lehrpersonen mehr Verantwortung für die Schule als Organisation. Die schulische Steuerung gestaltet sich infolgedessen aktiver.

**Nicht-intendierte Effekte des Turnaround-Prozesses:** An der Schule verlassen mehrere Mitglieder der Schulpflege während oder kurz nach dem Turnaround-Prozess die Schule aufgrund von Erschöpfung.

**Fazit:** Es manifestieren sich lernförderliche Veränderungen in den Bereichen der Struktur, gemeinsamer Wertebasis sowie Führung. Diese bilden gemäss FINNIGAN et al. (2012) Schlüsselbedingungen für organisationale Lernprozesse. Dementsprechend lässt sich sagen, dass sich die schulische Lernfähigkeit verbessert hat. Die schulischen Akteure haben ihre gemeinsame Wissens- und Wertebasis erweitert. Hier lässt sich fragen, ob dies bloss vertretene oder handlungsleitende Theorien umfasst (ARGYRIS & SCHÖN 2006). Die Schulpflege und die Steuergruppe haben sich während des Turnaround-Prozesses am meisten verändert und vermutlich gelernt. Es bleibt unklar, inwiefern diese Prozesse die Schulleitung und das Kollegium tangieren. Schulpflege und Steuergruppe übernehmen mehr Verantwortung für die Gesamtschule, was vermutlich als Erweiterung der vertretenen Theorien (ARGYRIS & SCHÖN 2006) zu betrachten ist. Diese Veränderung ist jedoch eher als individueller Lernprozess bzw. Lernprozess einer kleinen Gruppe einzuschätzen. In kleinen Schulen ist denkbar, dass sich derartige Veränderungen gut weiterverbreiten. Personelle Veränderungen an einigen wenigen Schlüsselpositionen können jedoch die gesamten Entwicklungen infrage stellen. Zudem bleibt unklar, inwiefern sich die klimatischen Probleme eines der Kollegien sowie die geringe Entwicklungsbereitschaft auf die Wissensweitergabe und die personelle Situation auswirken.

Der Stellenwert und die Akzeptanz der Vorschriften haben sich verstärkt, und deren Umsetzung wird von der Führung stärker eingefordert und kontrolliert. Zudem schenkt die Führung der Zusammenarbeit mehr Aufmerksamkeit und holt neu Daten zum eigenen Handeln ein. Damit haben sich alle vier von WEICK (2001, S. 3) genannten Merkmale enger Kopplung verstärkt. Dies lässt den Schluss zu, dass die Schule Birke im Bereich der Strukturen enger gekoppelt ist. Es ist abzuwarten, ob und wie sich diese Veränderungen auf die organisationale Wertebasis auswirken.

### Schule Clematis

**Organisationsstruktur:** Die Schule Clematis hat Strukturen der Partizipation eingerichtet. Die Formen der Zusammenarbeit und des Austauschs innerhalb der einzelnen Schulkreise haben sich erweitert und institutionalisiert. Es entstanden viele verbindliche Regelungen und Vereinbarungen, die die gesamte Schule betreffen und verbindend wirken. Die veränderten Schulleitungsstrukturen haben sich institutionalisiert und bewähren sich.

**Gemeinsame Wertvorstellungen und Kooperation:** Die partizipative Erarbeitung eines neuen Q-Leitbildes hat zu gemeinsamen Wertvorstellungen zur Schul- und Unterrichtsqualität geführt. Diese geniessen einen hohen Stellenwert und haben die Orientierung und Identifikation der Akteure verbessert. Die Werte Ordnung und Verbindlichkeit sind aufgrund der neu entwickelten Struk-

turen wichtiger geworden. Das Klima zwischen allen Akteuren hat sich weiter verbessert, indem der Austausch, die Zusammenarbeit und die Nähe sich verstärkt haben. An die Stelle von Traditionen und Vorstellungen langjähriger Lehrpersonen sind klare Visionen getreten. Die Identifikation der Akteure bezieht sich nach wie vor vorwiegend auf die eigene Einheit.

**Wissen und Fertigkeiten:** Die operative Führung nimmt neu die Personalführung und -förderung wahr. Infolgedessen erfasst und fördert sie Fertigkeiten und Kompetenzen der Lehrpersonen. Die Schulleitungen haben das organisationale Wissen zusammengetragen, vereinheitlicht und verschriftlicht. Neben den bereits einbezogenen Kompetenzen der Schulpflege werden zusätzlich die Fähigkeiten der Lehrpersonen und der Schulleitung eingesetzt. Neu bilden der Austausch und die Reflexion der Führungs-, Qualitäts- und Unterrichtsarbeit feste Elemente. Die Entwicklungsbereitschaft der Lehrpersonen hat sich wenig verändert.

**Führung und Management:** Die Neuausrichtung des Schulleitungsmodells hat dazu geführt, dass die Schulleitung ihre Führungsdefizite überwinden konnte. Infolgedessen führen nicht mehr dominante Lehrpersonen die Schule, sondern die Schulführung. Die operative Ebene hat sich von planlos, wenig durchsetzungsfähig und intransparent hin zu zielorientiert, transparent und verlässlich entwickelt. Die Schulpflege führt nach wie vor top-down, wirkt jedoch dialogorientierter und unterstützender. Die Schulführung hat dank der Absprache von Entscheidungen und Haltungen ein gemeinsames Führungsverständnis erarbeitet. Sie hat Führungsdokumente, Konzepte und damit einhergehend Aufgaben und Schnittstellen geklärt, optimiert und definiert. Dienstwege haben sich infolgedessen verkürzt und vereinfacht, die Management- und Administrationsarbeiten erfolgen koordinierter und pünktlicher. Zusätzlich wurden die beiden Führungsebenen getrennt. Die Projektplanung und -umsetzung hat sich von kurzfristig, wenig wirkungsvoll und schulkreisintern hin zu langfristig, umsichtig und gesamtschulisch entwickelt. Den Ertrag von durchgeführten Projekten schätzen die Akteure äusserst positiv ein. Die Schule ist neu zusätzlich im pädagogischen Bereich geführt mittels eingeführter pädagogischer Sitzungen sowie geführter Unterrichtsteams. Unterrichtsentwicklung<sup>243</sup> hat sich dementsprechend von einer individuellen zu einer gemeinsamen, verbindlichen Aktivität entwickelt, die ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt. Das gute Verhältnis von Schulleitung und Kollegium konnte beibehalten werden. Die Modelländerung hat die Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit der Schulleitungen verbessert. Die Schulführung legt noch mehr Wert auf die transparente und flächendeckende Information aller Beteiligten. Dank der genannten Veränderungen in der Schulführung hat die Schule an Klarheit, Verlässlichkeit, und Verbindlichkeit gewonnen.

**Qualitätssicherung, Zielüberprüfung:** Eine Schulleitung hat die fehlenden Instrumente und Konzepte der Qualitätssicherung und -überprüfung ergänzt und ein umfassendes QM entwickelt,

---

<sup>243</sup> Die Akteure sehen die Erarbeitung des Leitbilds als Startschuss für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung (SL 245:259; STG 344; IP 111120 S. 3) die viel „Schwung“ (EB 238) gab. (Die Abkürzung „IP“ steht für Aussagen aus den Inspektoratsprotokollen. Die anschliessende Zahl bezieht sich auf das Entstehungsdatum (JJMMDD)).

das die Schule schrittweise umsetzt. Die Sicherung und Überprüfung der Qualität hat sich infolgedessen von einer individuellen und ungeführten Angelegenheit zu einem wichtigen Bestandteil der Schulführungsaufgabe und einem gemeinsamen Anliegen entwickelt<sup>244</sup>, das sich am Q-Leitbild orientiert. Die Einholung von Feedbacks<sup>245</sup> hat sich institutionalisiert.

**Austausch mit der schulischen Umwelt:** Der Austausch mit der schulischen Umwelt hat sich wenig verändert; einzig die Elterninformation wurde optimiert.

**Partizipation:** Die Transparenz und Akzeptanz von Führungsentscheidungen hat sich stark verbessert. Die Partizipation der Lehrpersonen wurde geklärt, erweitert und besitzt einen höheren Stellenwert. Infolgedessen ist die Zufriedenheit der Lehrpersonen in diesem Bereich gestiegen. Die Schule hat die geplante Steuergruppe eingeführt und ihre Rolle geklärt. Die Autonomie der Schulkreise<sup>246</sup> und der Lehrpersonen wurde definiert.

Die Schule Clematis weist lernförderliche Veränderungen in sechs der sieben untersuchten Dimensionen auf. Einzig im Bereich des außerschulischen Austauschs weist die Schule kaum Entwicklungen auf. Die Schule hat sämtliche Empfehlungen der externen Evaluation umgesetzt. Die Veränderungen lassen sich in die folgenden Kategorien zusammenfassen:

**Klärung, Differenzierung und Vernetzung von gesamtschulischen Strukturen:** Diese betreffen den Bereich der Führung, Partizipation und Kooperation und bewähren sich. Die Schule ist infolgedessen enger zusammengedrückt, kooperativer und agiert vorausschauender.

**Veränderung und Vergrößerung der gemeinsamen Wertebasis:** Der Stellenwert der Partizipation, Kooperation und des Austauschs hat stark zugenommen. Die Führungs-, Qualitäts- und Unterrichtsarbeit haben sich zu gemeinsamen Themen entwickelt, die die Akteure bearbeiten und reflektieren. Die neuen Strukturen führen dazu, dass Ordnung und Verbindlichkeit wichtige Werte darstellen.

**Verstärkte Profilierung sowie Klärung der Gestaltungsräume:** Die gesamtschulischen Strukturen und die gemeinsamen Wertvorstellungen haben der Schule als Gesamtheit ein Profil gegeben, wirken dadurch identitätsbildend und erhöhen die Orientierung. Dennoch besitzen die Schulkreise definierte Freiräume.

**Stärkere und verbesserte operative Führung:** Die Veränderung des Schulleitungsmodells und damit verbunden die Optimierung der Führungsstrukturen sowie die förderlichen zwischenmenschlichen Bedingungen haben dazu geführt, dass die operative Leitung aktiv ihre Führung in den Bereichen Personal- Organisations- sowie Unterrichtsentwicklung wahrnimmt.

**Nicht-intendierte Effekte des Turnaround-Prozesses:** Bei einigen Führungsakteuren hat die Verkündung der Negativdiagnose Stress (SL 635), Verunsicherung und Resignation ausgelöst und

---

<sup>244</sup> Die Personalentwicklung und damit verbunden das Ermitteln von Qualitätsdefiziten wird beispielsweise nun von der Schulleitung umgesetzt.

<sup>245</sup> Klausurtag stellen den Start für die Feedback-Kultur dar (Insp 456).

<sup>246</sup> So hat die Schule beispielsweise geklärt, welche Abläufe zu vereinheitlichen sind und wo die Spielräume der Schuleinheiten liegen (EB 90).

dazu geführt, dass eigene Handlungsspielräume nicht mehr gesehen werden (EB 102). Teilen der Schulpflege gelingt es während des gesamten Prozesses nicht, ihre Verletzungen und Kränkungen zu überwinden (Insp 396). Die Schulführung hat das Gefühl, dass sie bloss Papiere produziert, damit die Nachevaluation positiv ausfällt, und dass der zwischenmenschliche Prozess nicht zählt (SL 463). Die Lehrpersonen reagieren mit massiven Ängsten auf die Erhöhung der Verbindlichkeit (SL 100:203). Zusammenfassend finden sich als nicht-intendierte Folgen Beeinträchtigungen der Entwicklung, tiefe Verletzung, „teaching to the test“ sowie Ängste vor dem Verlust der Autonomie.

**Fazit:** Gemäss FINNIGAN et al. (2012) bilden die Kultur, Struktur sowie die Führung einer Schule Schlüsselemente für organisationale Lernprozesse. Die dargestellten Veränderungen und das Fazit zu den intendierten Wirkungen verweisen darauf, dass sich die Schule vor allem in diesen drei Bereichen in die Richtung Lernender Schulen entwickelt hat. Demnach ist davon auszugehen, dass gute Voraussetzungen für organisationale Lernprozesse vorliegen. Die wenig veränderte Entwicklungsbereitschaft und der starke Führungsanspruch der Schulpflege können Hindernisse darstellen. Es haben sich ebenfalls alle vier von WEICK (2001, S. 43) genannten Elemente enger Kopplungen verstärkt, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass die Schule nun in strukturellen Bereichen enger gekoppelt ist. Die Schule hat ihre gemeinsame Wissens- und Wertebasis vergrössert und mittels entsprechender Strukturen sichergestellt. Demnach entstanden neue sowie veränderte vertretene Theorien. Es bleibt unklar, inwiefern diese als handlungsleitend einzuschätzen sind (ARGYRIS & SCHÖN 2006) und wie die engere strukturelle Kopplung sich auf diese Theorien auswirkt. Der höhere Stellenwert der Partizipation, der sich nicht nur in den Strukturen, sondern auch im Alltag manifestiert, könnte ein handlungsleitender Wert sein, der sich auf organisationaler Ebene verändert hat. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die grössten Veränderungen in der Führung und in der Steuergruppe hervortreten.

### Schule Dahlie

**Organisationsstruktur:** Die Schule hat die Strukturen der Zusammenarbeit angepasst und differenziert, sodass diese funktionsfähig sind. Die Partizipation unterschiedlicher Akteursgruppen ist neu durch entsprechende Strukturen gewährleistet. Infolge dieser Strukturen hat die Vernetzung innerhalb der Schule zugenommen. Die Abhängigkeit zur Primarstufe hat sich aufgrund des Wechsels des Schulleitungsmodells weiter vermindert.

**Gemeinsame Wertvorstellung und Kooperation:** Die bevorstehende Schulfusion mit der Nachbargemeinde hat die Entwicklung eines Leitbilds und entsprechender Ziele verhindert. Die Entwicklung pädagogischer Absprachen und Vereinbarungen hat dazu geführt, dass das Kollegium ein gemeinsames Schul- und Unterrichtsverständnis aufweist und sich die Unterrichtspraxis angenähert hat. Der Stellenwert von Traditionen, langjährigen Mitarbeitenden sowie der eigenen Auto-



nomie haben abgenommen, nachdem die Akteure diese hinterfragt haben<sup>247</sup> und neue Elemente dazukamen. Die Konflikte innerhalb der strategischen Führung, zwischen Schulpflege und Schulleitung sowie zwischen Schulführung und Kollegium haben sich aufgrund personeller Wechsel und der Bearbeitung alter Verletzungen gelöst. Das Arbeitsklima hat sich infolgedessen von Misstrauen, Resignation und Abkopplung zu einem persönlichen Ort mit Rücksichtnahme, hoher Arbeitszufriedenheit und Gemeinschaftsgefühl entwickelt<sup>248</sup>. Damit einhergehend haben das Selbstvertrauen, der Stolz sowie die Identifikation mit der Schule stark zugenommen, ebenso das gegenseitige Vertrauen. Dieses wurde über die gegenseitige Verlässlichkeit aufgebaut. Der Stellenwert und die Intensität der Kooperation zwischen den Lehrpersonen sowie zwischen den beiden Führungsebenen<sup>249</sup> sind gestiegen. Die Kommunikationskultur hat sich von destruktiven und informellen Handlungsritualen hin zu Offenheit und Loyalität verändert.

**Wissen und Fertigkeiten:** Die Personalführung und -entwicklung hat sich von unsystematisch und unbefriedigend hin zu sorgfältig, förderorientiert und hilfreich entwickelt. Die Schulführung hat hierfür Konzepte und schriftliche Unterlagen entwickelt und umgesetzt. Die Lehrpersonen schätzen Weiterbildungen nicht mehr als praxisfern und unwirksam ein, sondern als hilfreich und unterstützend, da sie dadurch Wissen sowie ein gemeinsames Schul- und Unterrichtsverständnis aufgebaut haben. Die Bereitschaft, sich für gesamtschulische Entwicklungen zu engagieren und sich auf diese einzulassen, hat bei den Lehrpersonen stark zugenommen, wird jedoch aufgrund vieler externer Projekte strapaziert. Die Fluktuation und der damit einhergehende Wissensverlust haben sich gelegt.

**Führung und Management:** Die personellen Neubesetzungen und damit einhergehend die Beendigung der Konflikte sowie die Klärung von Zuständigkeiten, Schnittstellen und Führungsverständnissen führen dazu, dass die Schulführung ihre Handlungsfähigkeit zurückgewinnt. Die neue Schulleitung ist im Gegensatz zu ihrem Vorgänger hoch anerkannt, erreichbar und nimmt ihre Führungsrolle in allen drei Entwicklungsbereichen wahr, sodass die Schule nicht mehr von langjährigen Lehrpersonen geführt wird. Dank einer vorausschauenden Planung hat die Führung an Transparenz, Verlässlichkeit und Orientierung gewonnen und wirkt nicht mehr reaktiv, unberechenbar und planlos. Eine schulische Vision konnte sich jedoch nicht entwickeln. Die Partizipation von Schulleitung und Kollegium haben einen höheren Stellenwert, und die Lehrpersonen sind neu bereit, Verantwortung für die Schule als Ganzes zu übernehmen. Das Sekretariat ist wieder besetzt, und die Abläufe sind geklärt und standardisiert. Infolgedessen hat der Stellenwert des Formalen zugenommen, und der Bereich Organisation und Administration wurde wieder funktionsfähig. Die Schulführung hat an Zielorientierung, Klarheit, und Verbindlichkeit gewonnen.

---

<sup>247</sup> Die Schule hat viele tradierte Dinge hinterfragt, „alte Zöpfe abgeschnitten“ (STG 11) und neue Dinge ausprobiert. Daraus ergaben sich diverse neue Impulse (STG 11).

<sup>248</sup> Der Turnaround-Prozess hat das Kollegium zusammengeschweisst (STG 15).

<sup>249</sup> Die Kooperation innerhalb und zwischen den beiden Führungsebenen hat sich von marginal und konflikthaft hin zu vertrauensvoll und gut entwickelt.

**Qualitätssicherung, Zielüberprüfung:** Formen der Qualitätsarbeit wie beispielsweise das Einholen von Rückmeldungen oder das Eingehen auf Beschwerden haben an Verbindlichkeit, Akzeptanz und Vielfalt gewonnen. Der Schule fehlen jedoch nach wie vor Instrumente und Konzepte, die dem QM einen grösseren Rahmen geben. Diese wollen die schulischen Akteure nach der Fusion gemeinsam erarbeiten.

**Austausch mit der schulischen Umwelt:** Der Stellenwert der Elternkontakte hat zugenommen. Ihre Partizipation ist dank der Entwicklung entsprechender Strukturen sichergestellt. Die schulische Vernetzung mit Zubringer- sowie Abnehmerschulen ist entstanden.

**Partizipation:** Die Akzeptanz der Lehrpersonen gegenüber den Entscheidungskompetenzen der Schulleitung ist gestiegen, ebenso die Transparenz von Entscheidungen. Die Partizipationsmöglichkeiten der Lehrpersonen und der Schulleitung nehmen einen höheren Stellenwert ein und sind dank der Einrichtung entsprechender Partizipationsstrukturen sichergestellt. Entscheidungsprozesse verlaufen konsensorientiert, sodass sie nicht mehr umgestossen werden. Die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit ihren Mitsprachemöglichkeiten hat sich stark verbessert. Sie fühlen sich trotz höherer Reglementierungen nicht in ihrer Autonomie beschnitten.

Die Schule Dahlie weist positive Entwicklungen in allen untersuchten Dimensionen Lernender Schulen auf. Diese Veränderungen kamen unter anderem dadurch zustande, dass die Schule alle Empfehlungen des Evaluationsberichts umgesetzt hat. Die Entwicklungen lassen sich in die nachstehenden Bereiche zusammenfassen:

**Entwicklung und Veränderung gemeinsamer Werte:** Die schulischen Akteure haben pädagogische Leitwerte entwickelt, die sie festhalten und reflektieren. Die Bedeutung der Partizipation und Zusammenarbeit aller Parteien hat zugenommen. Infolgedessen haben sich das Organisationsbewusstsein und damit einhergehend die Identifikation der Lehrpersonen verstärkt sowie der Unterricht angeglichen. Bestehende Traditionen, insbesondere Kommunikationspraktiken sowie Machtstrukturen, wurden thematisiert und haben infolgedessen einen anderen Stellenwert. Die Schulführung hat ein gemeinsames Führungsverständnis entwickelt.

**Stärkere Strukturierung und Formalisierung:** Aufgrund der Entwicklung, Klärung und Verschriftlichung gemeinsamer Strukturen und Abmachungen nehmen diese einen höheren Stellenwert ein. Dies hat zu mehr Transparenz und Verlässlichkeit geführt, was zentral für den Vertrauensaufbau war.

**Verbesserung des Klimas:** Die Schule hat ihre Konflikte gelöst, indem sie alte Konflikte aufgearbeitet sowie die Schlüsselpersonen ausgewechselt hat. Als Folge haben sich die Kommunikation und Kooperation zwischen allen Akteuren stark verbessert, und Vertrauen konnte aufgebaut werden.

**Optimierung und Stärkung der Schulführung:** Die zwischenmenschlichen und strukturellen Klärungsprozesse, die personellen Veränderungen sowie der Aufbau des nötigen Vertrauens ha-

ben dazu geführt, dass die Führung handlungsfähig ist und ihre Führungsrolle partizipativ in allen Bereichen wahrnimmt.

**Nicht-intendierte Effekte des Turnaround-Prozesses:** Als Nebenwirkung beschreiben die schulischen Akteure das erhebliche Aufsehen, das die Negativdiagnose bei den Eltern und in der Presse ausgelöst hat (IP<sup>250</sup> 101213, S. 1; LP 178; SPF\_2<sup>251</sup> 94) und das dazu führte, dass Eltern ihre Kinder nicht mehr an die Schule schicken wollten (EB 511). Diese Nebenwirkung lässt sich als Stigmatisierung beschreiben.

**Fazit:** Im Prozess treten Veränderungen im Bereich der Kultur hervor, da sich die gemeinsame Werte- und Wissensbasis verändert und vergrössert. Diese Entwicklungen beinhalten zudem verbesserte zwischenmenschliche Beziehungen, die sich vermutlich in veränderten Annahmen gegenüber verschiedenen Akteuren bzw. Akteursgruppen manifestieren. Dementsprechend ist anzunehmen, dass sich im kulturellen Bereich Veränderungen der handlungsleitenden Theorien finden, die als Doppel-Schleifen-Lernen einzuschätzen sind (ARGYRIS & SCHÖN 2006). Diese Entwicklungen manifestieren sich auch in den Strukturen und sind verschriftlicht. Da diese Abmachungen bekannt, akzeptiert und geführt sind und ihre Nichtbefolgung sanktioniert wird, weisen sie alle vier von WEICK (2001, S. 43) umschriebenen Merkmale enger Kopplung auf. Die Führung ist wieder handlungsfähig und akzeptiert. Folglich haben sich die Bereiche Führung, Strukturen und Kultur positiv verändert, die gemäss FINNIGAN et al. (2012) Schlüsselbedingungen für organisationale Lernprozesse darstellen. Der Veränderungsprozess wurde durch die anstehende Fusion beeinträchtigt, und es ist unklar, wie sich diese auf den weiteren Prozess auswirken wird. Gemäss SCHEIN (2010) wäre denkbar, dass die neuen bzw. veränderten organisationalen Theorien keine Zeit haben werden, sich zu festigen, da die anstehenden Veränderungen sie wieder infrage stellen. Es ist zu vermuten, dass die Entwicklungen während des Turnarounds von der verkleinerten Schulgrösse profitiert haben, da die Schule infolgedessen dynamischer war. Inwiefern sich die mit der Fusion einhergehende Vergrösserung auswirkt, ist unklar.

### Schule Eiche

Die nachstehende Darstellung der Veränderungen der Lernfähigkeit der Schule Eiche fasst die Entwicklungen für den gesamten Turnaround-Prozess zusammen. Falls Entwicklungen bereits zum Zeitpunkt der ersten Nachevaluation hervortreten, wird darauf verwiesen.

**Organisationsstruktur:** Es entstanden Strukturen des gesamtschulischen Austauschs, der Zusammenarbeit und der Partizipation der Lehrpersonen. Die Schulführung hat das Schulleitungsmodell geklärt sowie eine zusätzliche Schulleitungsperson eingestellt, wodurch die Unterbeset-

---

<sup>250</sup> Die Abkürzung „IP“ steht für Aussagen aus den Inspektorsprotokollen, die anschliessende Zahl für das Entstehungsdatum (JJMMDD).

<sup>251</sup> Die Abkürzungen „SPF\_1“ und „SPF\_2“ verweisen darauf, dass es sich um zwei unterschiedliche Interviews mit Mitgliedern der Schulpflege handelt. Das Mitglied eins ist Mitglied der Schulpflege der Primarstufe, und Mitglied zwei gehört der Schulpflege der Sekundarstufe an. Zum Zeitpunkt der Negativdiagnose waren die Schulpflegen noch nicht getrennt.

zung der Stellenanteile zweier Schuleinheiten behoben wurde. Die schulweite Vernetzung und Profilierung hat zugenommen dank organisatorisch-administrativer Vereinheitlichungen, Zusammenarbeit der Schulleitenden sowie gemeinsamer Themen.

**Gemeinsame Wertvorstellungen und Kooperation:** Die Schule hat ein Leitbild mit Ziel- und Führungsgrundsätzen erarbeitet, dessen Stellenwert unterschiedlich beurteilt wird. In den Einheiten hat die Auseinandersetzung mit Werten und Normen begonnen. Die Konflikte und destruktiven Kommunikationsroutinen wurden überwunden<sup>252</sup>. Die Schulleitungen steuern neu die Kooperation der Lehrpersonen mittels Strukturen und Vorgaben. Die Lehrpersonen identifizieren sich immer noch vorwiegend mit ihrer Einheit und wenig mit der Gesamtschule, dennoch hat die Bedeutung der schulhausübergreifenden Zusammenarbeit zugenommen. Austausch, Absprachen und Zusammenarbeit<sup>253</sup> haben sich innerhalb und zwischen allen Akteursgruppen verbessert, was sich positiv auf das Gemeinschaftsgefühl und das Vertrauen auswirkt. Die Werte der Ordnung und Verbindlichkeit nehmen neuerdings einen hohen Stellenwert ein, wodurch Entscheide nicht mehr umgestossen werden.

**Wissen und Fertigkeiten:** Die Schulführung hat die konzeptionellen Grundlagen und Instrumente der Personalführung und -entwicklung erarbeitet und schulweit vereinheitlicht. Die Schulpflege kontrolliert deren Umsetzung. Der Stellenwert von Weiterbildungen hat zugenommen. Die neue Schulpflege verhält sich offener gegenüber Anregungen, bildet sich weiter und bringt einen breiten Erfahrungshintergrund mit. Die Entwicklungsbereitschaft der Akteure hat sich wenig verändert.

**Führung und Management:** Die strategische Führung hat Konflikte überwunden, Ziele und Aufgaben geklärt<sup>254</sup> sowie fehlende Führungsinstrumente erarbeitet. Diese Entwicklungen bildeten die Basis für den Vertrauensaufbau zu den anderen Akteuren und stellten die Handlungsfähigkeit der Schulpflege her. Diese führt planvoller, verlässlicher und dialogorientierter. Der Schulleitung gelingt die Verbesserung der Zielorientierung, Verlässlichkeit und Partizipation bereits bei der ersten Nachevaluation. Der Teambildungsprozess sowie die Erarbeitung eines gemeinsamen Führungsverständnisses gelingen der operativen Führung bis zur ersten, der strategischen Führung bis zur zweiten Nachevaluation. Die Schulpflege ändert ihr Führungsverständnis von top-down und undemokratisch hin zu partizipativ, bezieht die Schulleitung stärker ein und delegiert vermehrt. Die Planung, Steuerung und Umsetzung von gesamtschulischen Projekten hat sich verbessert, indem Aufgaben und Zuständigkeiten geklärt, Instrumente entwickelt wurden und sich das Führungsverständnis der Schulpflege verändert hat. Die Schulleitungen beginnen infolge der ersten Negativdiagnose, ihre pädagogische Führung verstärkt wahrzunehmen. Es bleibt unklar, inwiefern diese Aktivitäten gesamtschulisch abgesprochen oder koordiniert sind. Die Erreichbarkeit der Schullei-

---

<sup>252</sup> „Die Schulpflege streitet nicht mehr, sondern macht nun ihren Job“ (SPF 164).

<sup>253</sup> Es bleibt unklar, ob die verstärkte Zusammenarbeit eine Folge des Turnaround-Prozesses ist oder sich nicht eher aufgrund der grösseren Anzahl an Fachkräften, Teamteaching, QM sowie der Einführung der integrativen Schulung entwickelt hat.

<sup>254</sup> Infolgedessen konnte die Machtkumulation des Präsidiums entschärft werden (Evalb 204:205; Insp 139:145).

tungen hat zugenommen. Die Beziehung, Akzeptanz und das Vertrauen zwischen Kollegium und den verschiedenen Führungsgremien haben sich verbessert und intensiviert. Die Führungspersonen haben ihre Rollen, Aufgaben sowie Schnittstellen geklärt und verschriftlicht; Gleiches gilt für die Sekretariatskräfte. Infolgedessen wurden die Führung und das Management klarer und effizienter sowie die beiden Führungsebenen getrennt. Es entstanden gesamtschulische sowie schulkreisinterne Strukturen, wodurch vieles expliziert, formalisiert und vereinheitlicht wurde. Die Schulführung hat die gesamtschulischen Informationsprozesse optimiert.

**Qualitätssicherung, Zielüberprüfung:** Die Schule hat ein Q-Konzept mit allen nötigen Instrumenten sowie Qualitätsindikatoren für den Unterricht erarbeitet. Die schulischen Akteure sammeln vermehrt Daten, die kollegiale Hospitation wurde wieder eingeführt, und auf Anregungen wird eingegangen.

**Austausch mit der schulischen Umwelt:** Es ist nicht bekannt, ob und inwiefern die Schule die Elternarbeit schulweit geregelt hat. Dank der Gründung des Elternrats erhalten die Eltern formal mehr Mitsprache. Diese stellte sich zum Zeitpunkt der ersten Nachevaluation noch sehr unbefriedigend dar, hat sich jedoch anschliessend zunehmend verbessert. Das Verhältnis zwischen Schule und Stadt hat sich zuerst weiter verschlechtert, konnte dann aber bis zur zweiten Nachevaluation geklärt werden.

**Partizipation:** Die Schulführung hat die Projektsteuerung dahingehend angepasst, dass sie Lehrpersonen stärker gesamtschulisch sowie schulkreisintern in Entwicklungsprozesse einbezieht. Mit dem Lehrpersonenausschuss entstand ein Mitwirkungsorgan, das sich die nötige Akzeptanz erarbeitet hat, dessen Rolle und Aufgabe jedoch noch nicht geklärt ist. Bei Entscheidungsfindungsprozessen auf gesamtschulischer Ebene haben der Stellenwert des Konsenses sowie der Einbezug anderer Sichtweisen zugenommen, ebenso wie Transparenz, Akzeptanz und Verbindlichkeit der Entscheide. Der Stellenwert der Autonomie ist gesunken, und die Lehrpersonen geniessen trotz stärkerer Reglementierung nach wie vor ihre Freiheiten.

Die Schule hat im Zeitraum zwischen der ersten und zweiten Negativdiagnose lediglich die Empfehlungen der Schulkreise umgesetzt sowie die Zusammenarbeit der operativen Führung ausgebaut. Zusätzlich hat die Schule Partizipationsstrukturen für Eltern und Lehrpersonen geschaffen, die die obere Führung jedoch wenig akzeptierte. Die restlichen gesamtschulischen Empfehlungen hat die Schule nicht realisiert, oder die Massnahmen blieben wirkungslos. Erst im Nachgang der zweiten Krisendiagnose gelang es der Schule, die Empfehlungen umzusetzen. Als Folge manifestieren sich auf gesamtschulischer Ebene lernförderliche Veränderungen in allen von FELDHOF (2011, vgl. Abschnitt 2.2.3.1) umschriebenen Dimensionen. Für viele Bereiche bleibt unklar, wie sich die Situation in den einzelnen Einheiten darstellt. Zusammenfassend lassen sich über die Zeitdauer von der ersten Negativdiagnose bis zur positiven Nachevaluation diverse Veränderun-

gen feststellen. Die beiden Roten Ampeln haben das System aufgerüttelt (ER\_2<sup>255</sup> 80; 124; STG\_1<sup>256</sup> 234) wodurch hingeschaut (STG\_1 234), innegehalten (ER\_1 275) wurde und Probleme angegangen wurden (EB 94; ER\_1 295; LP\_3 346). Die daraus resultierenden Veränderungen lassen sich in vier Bereiche zusammenfassen:

**Ausbau der (gesamtschulischen) Struktur:** Die Schule hat gesamtschulische Strukturen der Führung, Organisation, Kooperation und Partizipation erarbeitet, zusammengetragen und vereinheitlicht. Diese unterstützen die Profilbildung, Transparenz und Stabilisierung der Schule.

**Explikation, Veränderung und Erweiterung der gemeinsamen Wertebasis:** Die schulischen Akteure haben Werte thematisiert, expliziert und bearbeitet. Der Stellenwert und die Akzeptanz unterschiedlicher Werte wie etwa der Zusammenarbeit, Partizipation und Verbindlichkeit haben zugenommen.

**Verbesserung der Relationen:** Den Akteuren gelang es, Konflikte zu überwinden, Vertrauen aufzubauen und wieder miteinander zu kooperieren. Dies manifestiert sich in verstärkten Beziehungen innerhalb und zwischen den Einheiten und Akteursgruppen.

**Stärkung und Klärung der Führung:** Die Führung hat ihre Handlungsfähigkeit zurückerlangt, wodurch sie stärker die Umsetzung von Strukturen und Projekten sowie die Unterrichts- und Personalentwicklung führt und kontrolliert. Sie hat Ziele, Zuständigkeiten und das Führungsverständnis geklärt sowie die beiden Führungsebenen getrennt. Dies verleiht der Führung Verbindlichkeit, Klarheit und Durchsetzungsfähigkeit.

**Nicht-intendierte Effekte des Turnaround-Prozesses:** Als nicht-intendierte Effekte beschreiben die schulischen Akteure die öffentliche Stigmatisierung der Schule (STG\_2 418; SL 41; LP\_1<sup>257</sup> 94) sowie die Schwächung der Akzeptanz der Schulleitung (SL 37). Des Weiteren wirkt die Defizitorientierung wenig motivierend und entwicklungsförderlich (IP 130702 S. 6; IP 130701 S. 3; SL 53). Im Prozess treten zudem nicht-intendierte Reaktionen auf, die im Abschnitt 4.5 thematisiert werden. Die Nebenwirkungen lassen sich als Stigmatisierung und Demotivation einordnen.

**Fazit:** Die Schule hat sich in den von FINNIGAN et al. (2012) umschriebenen Schlüsselbereichen der Strukturen, Kultur und Führung in Richtung der umschriebenen Merkmale Lernender Schulen entwickelt. Demzufolge ist festzuhalten, dass sich die schulische Lernfähigkeit verbessert hat. Grundlage dieser Veränderungen bildete die Klärung der Relationen. Dies gelang ausschliesslich aufgrund personeller Neubesetzungen, die gemäss SCHEIN (2010) einen guten Ausgangspunkt für organisationale Lernprozesse darstellen. Die Veränderungen und Erweiterungen der gemeinsamen Wissens- und Wertebasis auf der Ebene der Schulführung beinhalten Annahmen, Normen und

---

<sup>255</sup> Die Abkürzung „ER“ steht für Aussagen des Elternrats. Die Zahl dahinter verweist darauf, dass es sich um zwei unterschiedliche Interviews mit Mitgliedern des Elternrats handelt.

<sup>256</sup> Die Abkürzung „STG“ steht für Aussagen der Steuergruppe. Die Abkürzungen „STG\_1“ und „STG\_2“ verweisen darauf, dass es sich um zwei unterschiedliche Interviews mit Mitgliedern der Steuergruppe handelt.

<sup>257</sup> Die Abkürzungen „LP\_1“; „LP\_2“ und „LP\_3“ verweisen darauf, dass es sich um drei unterschiedliche Interviews mit Lehrpersonen handelt.

Regeln, wodurch diese den handlungsleitenden Theorien zuzurechnen sind (ARGYRIS & SCHÖN 2006). Diese Veränderungen lassen sich nur teilweise auf Lernprozesse der Akteure zurückführen, da es mehrheitlich neue Personen sind, die zu dieser Entwicklung geführt haben. Es bleibt offen, ob und wie sich die veränderten handlungsleitenden Theorien der Führung in der komplexen Schule verbreiten und infolgedessen organisational werden. Die geringe Entwicklungsbereitschaft und Identifikation der Akteure mit der Gesamtschule könnte diesen Prozess erschweren. Die veränderten handlungsleitenden Theorien der Führung manifestieren sich jedoch in den Strukturen. Diese weisen mehrheitlich die vier von WEICK (2001, S. 43) genannten Bedingungen enger Koppelung auf. Dementsprechend ist die Dissemination dennoch denkbar. Inwiefern derartige Veränderungen als Organisationales Lernen einzuschätzen sind, bleibt offen. Innerhalb der einzelnen Einheiten deuten einige Veränderungen, etwa der höhere Stellenwert der Zusammenarbeit, auf tieferegreifende Lernprozesse hin. Es ist zu vermuten, dass sich an komplexen Schulen mit mehreren Einheiten organisationale Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen abspielen und sich dadurch teilweise verstärken, jedoch auch behindern können.

### **Schule Fichte**

**Organisationsstruktur:** An der Schule Fichte entstanden neue gesamtschulische unterrichtsbezogene Austauschstrukturen sowie verschiedene Formen der Partizipation. Zusätzlich hat die Schulführung das Schulleitungsmodell vereinfacht sowie diverse Prozesse schulweit standardisiert und geregelt. Diese gemeinsamen Strukturen geben der Schulen ein verbindendes Dach. Gesamtschulische Themen sowie ein verbesserter Informationsaustausch haben die Vernetzung innerhalb und zwischen den Einheiten verstärkt.

**Gemeinsame Wertvorstellungen und Kooperation:** Die Erarbeitung eines neuen Q-Leitbildes hat zur Auseinandersetzung mit Einstellungen, pädagogischen Fragen sowie einer gemeinsamen Wertvorstellung geführt. Infolge dieser Profilierung denken die Akteure vermehrt als Schule und nicht mehr als einzelne Einheiten. Der Handlungsspielraum der Einheiten wurde geklärt. Werte, Normen und Unterrichtsentwicklung haben sich von einer individuellen und informellen zu einer gemeinsamen, gegenwärtigen und explizierten Angelegenheit entwickelt. Der Stellenwert und die Akzeptanz der Zusammenarbeit und Absprachen haben zugenommen, dennoch sehen sich viele Lehrpersonen nach wie vor als Einzelkämpfer. Das Schul- und Unterrichtsklima an der Bezirksschule hat sich mehrheitlich verbessert, es bleibt jedoch unklar, inwiefern diese Veränderung sich in den Haltungen der Lehrpersonen manifestiert. Das Kollegium wirkt homogener und reflektierter. Der Schulführung gelang es, Konflikte und Aufgaben zu klären, wodurch die beiden Führungsebenen produktiv arbeiten.

**Wissen und Fertigkeiten:** Die Führungsverantwortlichen haben das Personalführungskonzept vervollständigt und setzen es neu einheitlich ein. Sie schenken der Förderung und dem Aufbau der

Kompetenzen der einzelnen Mitarbeitenden mehr Beachtung. Weiterbildungen habe dazu geführt, dass sich Wissenslücken geschlossen haben. Die Schule hat ihr Handbuch um alle wichtigen Informationen ergänzt und ihr Ablagesystem schulweit vereinheitlicht. Die gemeinsame Reflexion und Information nehmen einen höheren Stellenwert ein und sind aufgrund entsprechender neuer Strukturen sichergestellt. Die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen hat sich kaum verändert. Die Offenheit, miteinander zu lernen, hat jedoch zugenommen, und die Lehrpersonen lehnen das Konzept der Geleiteten Schule weniger ab.

**Führung und Management:** Die Steuerung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen geht nicht mehr von der Schulpflege und einzelnen Schulhausleitungen aus, sondern gemeinsam von der gesamten Schulleitung sowie auf Basis von Evaluationsdaten. Dadurch sind Entwicklungsprojekte etwas Vernetztes, Gemeinsames, und die Schule bewegt sich als Ganzes in eine Richtung. Die Schulführung hat an Akzeptanz, Transparenz und Verbindlichkeit gewonnen. Sie kommuniziert und informiert klarer und fordert Dinge ein. Die Schulpflege hat ihren Führungsstil hin zu mehr Partizipation geändert und konnte infolgedessen das Vertrauen zu den anderen Akteursgruppen wieder herstellen. Die drei Führungsgremien haben ein klares, gemeinsames, partizipativeres und konsensorientierteres Führungsverständnis entwickelt, in das sie die Lehrpersonen stärker einbinden. Die Schulführung spricht Haltungen, Ziele und Entscheide neu innerhalb und zwischen den Führungsgremien ab. Die Schulleitungspersonen sind nach wie vor unterschiedlich durchsetzungsfähig. Die Schulleitungen haben Strukturen und Instrumente zur Unterrichtsentwicklung eingeführt und leiten neu pädagogische Sitzungen. Dadurch haben sich die Themen Unterrichts- und Qualitätssicherung und -entwicklung von individuellen zu gemeinsamen Themen verändert, und die pädagogische Entwicklung ist gesamtschulisch gesteuert. Die Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium gestalten sich neu in allen Einheiten gut. Das Schulleitungsmodell wurde vereinfacht, die Zuständigkeiten und Schnittstellen geregelt. Die Schulpflege hat sich auf die strategische Ebene zurückgezogen. Die Schulführung hat Konzepte und Abläufe schulweit geklärt, wodurch implizite Regelungen expliziert wurden. Der Umsetzung und Befolgung dieser Strukturen schenkt die Leitung neu Beachtung. Die Schule hat infolgedessen Orientierung, Sicherheit sowie eine Rahmung erhalten.

**Qualitätssicherung, Zielüberprüfung:** Die Schule hat ein Q-Konzept mit allen wichtigen Konzepten, Instrumenten sowie einem Q-Leitbild mit Qualitätsindikatoren erarbeitet. Dieses regelt die Verbindlichkeiten und das Controlling, wodurch die Qualitätssicherung und -entwicklung schulweit gehandhabt und umgesetzt wird. Die Feedback- und Evaluationskultur hat sich weiterentwickelt, indem die Schule entsprechende Strukturen und Instrumente wie beispielsweise das kollegiale Feedback eingeführt hat sowie die Erkenntnisse neu für die Weiterentwicklung nutzt.

**Austausch mit der schulischen Umwelt:** Die Bezirksschule hat die Elternkontakte als letzte Einheit ebenfalls definiert, wodurch sich die Kommunikation bewusster und reflektierter vollzieht. Es bleibt unklar, inwiefern sich die Einstellung der Akteure gegenüber den Eltern verändert hat.



**Partizipation:** Die Schulführung hat die Mitwirkung der Lehrpersonen geklärt und neue Partizipationsformen eingeführt, deren Rolle noch nicht vollständig definiert ist. Der Stellenwert von Konsens und Mitwirkung hat stark zugenommen, wodurch der Schulführung der Einbezug der Lehrpersonen besser gelingt. Entscheidungsprozesse wurden formalisiert, wodurch die Transparenz und Akzeptanz von Entscheidungen zugenommen hat. Entscheide sind neu verschriftlicht, werden verbindlich umgesetzt und evaluiert. Den Lehrpersonen ist ihre eigene Autonomie nach wie vor wichtig, und manche empfinden sie als vermindert.

Die schulischen Akteure sehen die Krisendiagnose als zentralen Entwicklungsanstoss (SPF 142; STG 256), der einen Entwicklungsschub auslöste, zu dem es ohne die Rote Ampel nicht gekommen wäre (SPF 112:114). Demzufolge weist die Schule positive Veränderungen in allen sieben Dimensionen Lernender Schulen auf. Der Schule gelingt es, die Empfehlungen in den meisten Bereichen umzusetzen. Die Bezirksschule konnte noch nicht alle Defizite beheben, doch die Bearbeitung ist geplant und gut gesteuert. Zusammenfassend lassen sich Veränderungen in diesen Bereichen belegen:

**Profilierung der Gesamtschule aufgrund der Über- und Erarbeitung von gemeinsamen Strukturen:** Die Schulführung hat ihre Grundlagen und Konzepte überarbeitet und vereinfacht. Die Strukturen des QMs und der Partizipation sowie weitere wichtige Prozesse, Abläufe und Abmachungen wurden gesamtschulisch geklärt, vereinheitlicht und mittels entsprechender Instrumente und Strukturen formalisiert und institutionalisiert. Die Führung spricht sich zudem besser ab, wodurch die Steuerung der schulischen Entwicklung gesamtschulisch strukturierter verläuft. All dies verleiht der Schule ein verbindendes Profil sowie eine gemeinsame Entwicklungsrichtung.

**Veränderung und Vergrößerung der gemeinsamen Wertebasis:** Der Stellenwert der Partizipation hat zugenommen und manifestiert sich in unterschiedlichen Partizipationsstrukturen sowie einem veränderten Führungsverständnis der Schulpflege. Die Bereiche Zusammenarbeit, Austausch und Reflexion nehmen einen höheren Stellenwert ein, wodurch sich die Wert- und Zielvorstellungen der Akteure angleichen. Qualitätssicherung und -entwicklung der Schule und des Unterrichts haben sich von individuellen zu gemeinsamen Themen entwickelt. Infolgedessen hat der Stellenwert von Feedbacks und Evaluationen zugenommen. Zudem haben die Elternarbeit und der Umgang mit den Lernenden an der Bezirksschule an Bedeutung gewonnen.

**Veränderte Steuerungsstrukturen und verbessertes Steuerungsverständnis:** Die Klärung von Konflikten, Strukturen und Führungsverständnis machte die Leitung wieder handlungsfähig. Diese führt präsenter, partizipativer und nimmt sämtliche ihr zugeordneten Bereiche wahr. Zudem nehmen Information und Transparenz einen höheren Stellenwert ein, destruktive Kommunikationsroutinen wurden überwunden.

**Wenig Veränderung der Haltungen:** Die Einstellung gegenüber Veränderungen sowie das eigenen Selbstverständnis der Lehrpersonen haben sich wenig verändert.

**Nicht-intendierte Effekte des Turnaround-Prozesses:** Die meisten nicht-intendierten Wirkungen beziehen sich ausschliesslich auf die Bezirksschule. Dort findet sich eine tiefe, bis heute andauernde Verletztheit mancher Lehrpersonen (SL 134; LP 206). Sie fühlen sich an den Pranger gestellt, entmündigt, ungerecht behandelt und gebrandmarkt (SL 134; LP 206). Diejenigen Lehrpersonen, auf die die Beschwerden nicht zutrafen, erleben sich als abgestempelt (STG 178:182; LP 58). Zudem reagieren die Eltern heftig (LP 56), halten als Folge die Dienstwege nicht ein (SL 134) und schicken ihre Kinder in andere Schulen (STG 186). Ferner nehmen die Lernenden teilweise ihre Lehrpersonen nicht ernst (LP 58), das Vertrauen und die Leistungsorientierung gehen zurück (LP 56:58). An der gesamten Schule manifestiert sich eine erhebliche Angst vor der nächsten regulären Evaluation, die bei manchen Akteuren zu Aktionismus und Regieanweisungen führt (STG 214; 280; 284) sowie die Offenheit einschränkt (LP 214). Die Negativdiagnose wurde medial breit „ausgeschlachtet“ (STG 296:300; EB 310:314; LP 58), wodurch die Schule bis heute den Ruf hat (STG 186), „schlecht“ (STG 264:272) zu sein oder als „Katastrophenschule“ (LP 60) gilt. Die Schule fühlt sich bestraft, da ihr eine Dienstleistung des Kantons verwehrt wurde mit der Begründung, dass Schulen mit Roten Ampeln kein Anrecht darauf hätten (STG 264:272). Zudem erleben die Akteure die Defizitorientierung als wenig förderlich (STG 264:272).

Zusammenfassend lassen sich die Nebenwirkung als Stigmatisierung, Verletzung, Bestrafung und Windowdressing beschreiben.

**Fazit:** An der Schule Fichte verweisen die Daten auf Veränderungen im Bereich der Struktur, der gemeinsamen Wertebasis, der Relationen sowie der Führung. Diese stellen die zentralen Gelingensbedingungen für organisationale Lernprozesse dar (FINNIGAN et al. 2012). Daher ist anzunehmen, dass sich die schulische Lernfähigkeit verbessert hat. Die Machtverhältnisse, das Führungsverständnis, die gemeinsame Wissens- und Wertebasis haben sich innerhalb der Führungsgremien verändert. Diese Erweiterungen und Erneuerungen enthalten handlungsleitende Theorien. Demnach sind auf der Führungsebene Doppel-Schleifen-Lernprozesse zu verorten (ARGYRIS & SCHÖN 2006). Diese Veränderungen beruhen vorwiegend auf personellen Wechseln der Schlüsselpersonen und weniger auf organisationalen Untersuchungen. Derlei Veränderungen stellen gemäss SCHEIN (2010) optimale Voraussetzungen für organisationale Lernprozesse dar. Es ist zu erwarten, dass die geringe Entwicklungsbereitschaft und der hohe Stellenwert der eigenen Autonomie die schulweite Verbreitung der neuen Aktionstheorien erschwert. Die optimierten Organisationsstrukturen können die Dissemination jedoch unterstützen. In strukturellen Belangen finden sich viele Elemente, die die vier Merkmale enger Kopplung gemäss WEICK (2001, S. 43) aufweisen. Daraus ist zu schliessen, dass die Gesamtschule in vielen Bereichen auf struktureller Ebene enger gekoppelt ist und infolgedessen einfacher kontrollierbar und führbar ist. Nicht alle Akteure akzeptieren sämtliche Elemente, was die Umsetzung der engen Kopplung verhindert bzw. er-

schwert. Daher ist ungewiss, ob und wie es der Schule gelingt, die veränderten Strukturen zu implementieren.

Die beschriebenen Veränderungen in der Bezirksschule sind als Ein-Schleifen-Lernen einzuschätzen (ARGYRIS & SCHÖN 2006), da sich das Verständnis und die Haltungen der Lehrpersonen wenig verändert haben. Das Kollegium verhält sich durchgängig abwehrend gegenüber Beschwerden und Eltern (Insp 229:241). Zusätzlich treten nach wie vor Konflikte auf (Insp 57). Ferner bleibt unklar, was sich konkret in den Schulzimmern verändert hat (SPF 142).

### *4.4.1.2 Beantwortung der Fragestellung 3a*

Die Schulen weisen in allen sieben **Dimensionen zur Kapazität des Organisationalen Lernens** Verbesserungen auf. Die untersuchten Fälle haben ihre Organisationsstrukturen optimiert, differenziert und verstärkt, wodurch die organisationale Vernetzung zugenommen hat (Dimension 1). Die schulischen Akteure haben gemeinsame pädagogische Wertvorstellungen und Ziele entwickelt. Die Bedeutung der Kooperation hat zugenommen, ebenso wie die Werte der Offenheit und des Vertrauens (Dimension 2). Alle Schulen haben die systematische Personalentwicklung eingeführt, der Stellenwert von Fort- und Weiterbildungen ist gestiegen, Wissensbestände wurden gesammelt, erweitert und gezielter eingesetzt. An einigen Schulen hat die Reflexionsbereitschaft zugenommen; die Entwicklungsbereitschaft der Akteure hat sich hingegen kaum verändert (Dimension 3). Die Schulführungen haben Werte, Visionen und Ziele entwickelt, ihr Projektmanagement optimiert, ihr Führungsverständnis und ihre Zusammenarbeit geklärt. Zudem hat sich ihr Führungsbereich um die Gebiete der Unterrichtsentwicklung und des QMs erweitert. Das Schul- und damit verbunden das Informationsmanagement wurden optimiert. Die Schulführung hat an Klarheit und Verlässlichkeit gewonnen. Die Durchsetzungsfähigkeit der Führungspersonen hat sich wenig verändert (Dimension 4). Die Schulen sammeln vermehrt Daten, holen Feedbacks ein und haben hierfür verbindliche Qualitätsindikatoren und Strukturen entwickelt. Die Offenheit gegenüber evidenzbasierter Schulentwicklung hat zugenommen (Dimension 5). Die Schulen haben den Austausch mit der schulischen Umwelt teilweise optimiert und intensiviert (Dimension 6). Die Führung hat die Mitwirkung der Lehrpersonen geklärt, wodurch diese einen höheren Stellenwert einnimmt. Entscheidungswege wurden formalisiert. Auf diese Weise werden sie als transparenter und fairer wahrgenommen. Die Lehrpersonen schätzen ihre Freiräume hinsichtlich des Unterrichts mehrheitlich als genügend ein, obwohl diese teilweise beschränkt wurden (Dimension 7).

Dementsprechend ist festzuhalten, dass sich vor allem die Dimensionen der Organisationsstruktur (Dimension 1), der Wertvorstellungen und Kooperation (Dimension 2), der Führung (Dimension 4) sowie der Partizipation (Dimension 7) verändert haben. Die Entwicklungen im Bereich des Wissens und der Fertigkeiten (Dimension 3) und der Qualitätssicherung und Zielüberprüfung (Dimension 5) haben sich vor allem auf der konzeptionellen Ebene entwickelt und stehen kurz vor

oder mitten in der Umsetzungsphase. Die wenigsten Entwicklungen treten im Bereich des Austauschs mit den ausserschulischen Akteuren auf (Dimension 6). Dieser Befund begründet sich vermutlich darin, dass die Schulen in der Vergangenheit vorwiegend mit den innerschulischen Veränderungen beschäftigt waren und keine Zeit hatten, „über den Tellerrand“ zu blicken. Es bleibt abzuwarten, ob sich dies mit zunehmender Entwicklung verändern wird.

Die diagnostizierten Entwicklungen lassen sich dementsprechend insbesondere auf die Bereiche der Struktur, Kultur und Führung zurückführen, die gemäss FINNIGAN et al. (2012) besonders entscheidend für organisationale Lernprozesse sind. Die Schulen haben sich allesamt in die im Abschnitt 2.2.3 umschriebene Richtung Lernender Schulen entwickelt. Zudem haben organisationale Untersuchungen, Offenheit, Vertrauen und Selbstreflexion an Bedeutung gewonnen, die gemäss ARGYRIS & SCHÖN (2006) sowie SCHEIN (2010) erstrebenswerte lernförderliche Bedingungen darstellen. Diese Befunde erlauben den Schluss, dass sich die Voraussetzungen für organisationale Lernprozesse an allen Schulen verbessert haben und sie daher als lernfähiger einzuschätzen sind.

Als Zweites lässt sich fragen, inwiefern diese Veränderungen als **organisationale Lernprozesse** einzuschätzen sind. An allen Schulen finden sich Belege, dass sich innerhalb der Schulführung die leitenden Werte, Normen und Strukturen erweitert, geklärt und verändert haben. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass diese die handlungsleitenden Aktionstheorien der Führungsgremien betreffen, was gemäss ARGYRIS & SCHÖN (2006) als Doppel-Schleifen-Lernen einzuschätzen ist. Diese Entwicklungen kommen meist aufgrund personeller Neubesetzungen sowie der Negativdiagnose zustande, die gemäss SCHEIN (2010) optimale Bedingungen für das Anstossen von Lernprozessen darstellen. Es bleibt jedoch unklar, inwiefern diese Veränderungen die gesamten Gremien betreffen und weitere personelle Veränderungen überstehen. Die beschriebenen Nebenefekte (Abschnitt 4.4.1.1) verweisen darauf, dass einige Elemente innerhalb der Führung ausschliesslich aufgrund des Drucks der Schulaufsicht umgesetzt wurden und demnach als Ein-Schleifen-Lernprozesse einzuschätzen sind. Dennoch schlagen sich die veränderten Werte in den schulischen Strukturen nieder. Diese umfassen grössere Bereiche des Schul- und Unterrichtsalltags und sind enger gekoppelt (WEICK 2001, S. 43). Die verstärkte Führung und Kontrolle der Leitenden unterstützt die Umsetzung dieser Strukturen (vgl. die im Abschnitt 4.3.2.3 diskutierte Problematik des Lernverständnisses). Es ist zu vermuten, dass eine erfolgreiche Implementation dieser Elemente bei einigen Personen zu Veränderungen ihrer Annahmen und Normen führt, jedoch nicht bei allen. Zusätzlich ist zu erwarten, dass die Kollegien dank der klareren Strukturen und der geklärten Partizipationsmöglichkeiten Entscheide und Vorgaben besser akzeptieren, was sich förderlich auf die enge Kopplung auswirkt.

Innerhalb der Kollegien belegen die Daten, dass der Stellenwert der Kooperation, die Akzeptanz gegenüber Führung und damit verbunden das Organisationsbewusstsein zugenommen hat. Die Akteure begründen diese Veränderungen einerseits mit Habituation sowie mit der verbesserten

Funktionsfähigkeit. Es bleibt unklar und nicht steuerbar, welche Theorien sich verändern und wie sich die Entwicklungen gestalten. Zudem lassen die im Abschnitt 2.1.4 beschriebenen Lerntheorien offen, inwiefern ein derartiger unbewusster Veränderungsvorgang als Doppel-Schleifen-Lernprozess einzuschätzen ist. Damit diese organisationalen Veränderungen nicht bloss individuelle Lernprozesse darstellen und die Veränderungen bewusst werden, braucht es Räume für Austausch und Reflexion sowie die entsprechende Kultur. Diese Voraussetzungen treten zumindest an einigen Schulen hervor. Die geringe Entwicklungsbereitschaft sowie der hohe Stellenwert der Autonomie könnten diesen Disseminationsprozess erschweren. Daraus ist zu schliessen, dass sich wenig Organisationales Lernen im Sinn des Doppel-Schleifen-Lernens gemäss ARGYRIS & SCHÖN (2006) belegen lässt bzw. sich dieses meist auf einzelne Akteursgruppen beschränkt. Wird der Auffassung von SCHEIN (2010) gefolgt, dass Veränderungen auf jeder kulturellen Ebene als Lernprozesse einzuschätzen sind und Entwicklungen in den anderen Dimensionen nach sich ziehen können, ist die Frage nach organisationalen Lernprozessen für die meisten Schulen zu bejahen.

Alle Schulen weisen **nicht-intendierte Effekte** des Turnaround-Prozesses auf. Einige Akteure berichten über anhaltende emotionale Beeinträchtigungen sowie die Stigmatisierung der gesamten Schule, obwohl die Defizite ausschliesslich Teile davon betreffen. Zudem treten vor allem an den kleinen Schulen personelle Abgänge der Schlüsselpersonen auf, die die Schule während oder nach dem Turnaround-Prozess aufgrund von Erschöpfung verlassen. Manche Schulen (A, C, F) erkennen nur teilweise den Sinn von Massnahmen und Konzepten und erstellen diese bloss aufgrund des Drucks des Inspektorats. Dementsprechend bleibt unklar, wie nachhaltig die Veränderungen sind. Einige Schulen (A, F) geben an, dass sie genau wissen, was sie für die nächste Evaluation vorzubereiten bzw. zu sagen haben, damit die Diagnose positiv ausfällt. Die Schule Fichte berichtet zudem von einer erheblichen Angst vor künftigen Evaluationen, die zu Aktionismus und Regieanweisungen führt. Diese Taktiken sind dem „Windowdressing“ oder „teaching to the test“ zuzuordnen. Die Schulen berichten zudem über die Abnahme der Leistungsorientierung und Entwicklungsbereitschaft sowie über stärker absorbierte Schulleitungen. Es ist zu vermuten, dass die letzten beiden Nebenwirkungen kurzzeitige Nebeneffekte sind, die sich nach einer „Erholungsphase“ wieder legen. Einer Schule wurde infolge der Negativdiagnose eine Dienstleistung des Kantons verwehrt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Voraussetzungen für organisationale Lernprozesse verbessert haben, die Schulen im strukturellen Bereich enger gekoppelt sind und sich teilweise tiefgreifende Lernprozesse innerhalb der Führungsgremien vollzogen haben. Den Ausgangspunkt für diese Veränderungen stellen weniger organisationale Forschungsbemühungen und Einsichten dar als vielmehr Druck und personeller Wechsel. Diese Umgestaltungen führten in der Folge zu veränderten Einsichten innerhalb der Schulführung. Es bleibt dabei offen, wie bewusst dieser Prozess verlief und wen er einschliesst. Die Umgestaltungen innerhalb der Kollegien sind eher als Folge der veränderten Führung, Strukturen und Habituation einzuschätzen und weniger als be-

wusste Haltungsentwicklungen. Die dargestellten organisationalen Lerntheorien lassen offen, ob derartige Veränderungen als organisationale Doppel-Schleifen-Lernprozesse einzuschätzen sind. Zudem ist zu erwarten, dass sich einige Entwicklungen erst in der Folge der Umsetzung der Strukturen manifestieren werden. Bei derart späten Veränderungen ist es schwierig, die Wirkung unmittelbar auf den Turnaround-Prozess zurückzuführen. Ferner ist zu vermuten, dass weitere Merkmale mitwirken, die nicht direkt im Zusammenhang mit dem Turnaround-Prozess stehen. Die Nebenwirkungen betreffen sowohl das Ansehen der Schule, den Selbstwert und die Ressourcen der Akteure als auch die Nachhaltigkeit der ergriffenen Massnahmen.

### *4.4.1.3 Diskussion der Ergebnisse*

Der Vergleich der Befunde von FINNIGAN et al. (2012, vgl. Abschnitt 2.3.1) mit den hier vorliegenden Ergebnissen verweist auf erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Veränderungen. Die hier untersuchten Schulen bzw. die zentralen Führungsakteure haben erhebliches Wissen aufgebaut, sich rege ausgetauscht und intensiv kooperiert. Da die Schulen sämtliche Empfehlungen umgesetzt haben und das Inspektorat die Massnahmenpläne eingefordert, kontrolliert und deren stete Anpassung verlangt hat, ist davon auszugehen, dass die Schulen die Empfehlungen rege genutzt haben. Alle sechs Schulen erhalten eine differenzierte Diagnose der schulischen Schwierigkeiten sowie Empfehlungen in Form des Evaluationsberichts, wodurch die blosser Arbeit an den Symptomen verhindert wurde. Die Schulen tauschen sich während des Veränderungsprozesses wenig mit anderen Schulen aus. Dennoch kommt neues Wissen in die Organisation aufgrund zahlreicher personeller Wechsel der Schlüsselpersonen und der Begleitung durch das Inspektorat sowie externe Fachpersonen. Inadäquate oder dysfunktionale Führungsstrukturen sowie klimatische Probleme müssen die Schulen zuerst überwinden, bevor sie weitere Veränderungen angehen (Abschnitt 4.5). Die vorangegangenen Darstellungen verweisen darauf, dass an allen Schulen auf der Führungsebene lernförderliche Strukturen und Kulturen vorliegen. Dementsprechend sind die hier untersuchten Entwicklungsprozesse tiefgreifender als die von FINNIGAN et al. (2012) untersuchten Turnaround-Prozesse. Gründe hierfür liegen einerseits in den entwicklungsförderlichen Rahmenbedingungen, andererseits in dem unterschiedlichen Evaluationsfokus. Die meisten Defizite der hier untersuchten Fälle beschränken sich auf die Ebene der Strukturen und der Führung. Die Schwierigkeiten der von FINNIGAN et al. (2012) untersuchten Schulen äussern sich in ungenügenden Schülerleistungen, weshalb sich vor allem die Lehrpersonen verändern müssen. Es ist zu vermuten, dass die Verbesserung von Output-Variablen sowie eine grössere Anzahl von Adressaten komplexerer und umfassenderer Veränderungen bedürfen als die Optimierung struktureller Prozessvariablen, die vornehmlich die Schulführung umfassen. In der vorliegenden Untersuchung konnten die zwei Schulen mit klimatischen Problemen ihre Schwierigkeiten nur teilweise sowie lediglich dank personeller Veränderungen überwinden. Zusammenfassend ist daraus zu schliessen, dass sich Schwierigkeiten der Strukturen und Führung einfacher beheben lassen als Defizite im Bereich des Klimas und der Lernleistungen. Damit einhergehend umfassen die notwendigen Ver-

änderungen unterschiedlich viele Akteure. Die Analysen verweisen darauf, dass das hier untersuchte Evaluationssystem lernförderlicher ist als das outputorientierte angloamerikanische System (mehr dazu Abschnitt 5.2).

Die vorangegangenen Darstellungen belegen, dass aufgrund des Turnaround-Prozesses neue Strukturen entstanden sind, die die Partizipation<sup>258</sup>, Kooperation und damit zusammenhängend die Reflexion unterstützen und infolgedessen die Schulen transparenter erscheinen lassen. Die Führung und das Management der Schulen wurden effizienter, klarer, zielorientierter, und die schulischen Akteure haben ihre professionellen Kompetenzen erweitert. Diese Befunde entsprechen den Forschungsergebnissen zu „Turnaround-Schulen“ (vgl. Abschnitt 1.2.4.1). Anders als die Ergebnisse von DUKE (2008) oder SCHWANK & SOMMER (2013) finden sich kaum Entwicklungen auf der Ebene des Unterrichts bzw. werden sich diese allenfalls als Folge der verstärkten Führung und Strukturierung manifestieren. Dieser Unterschied ist vermutlich auf den Evaluationsfokus zurückzuführen, der im untersuchten Kontext strukturelle und kulturelle Elemente fokussiert und die Ebene des Unterrichts weitgehend ausklammert. Dieser Befund lässt den Schluss zu, dass der gewählte Evaluationsfokus nicht ausschliesslich die Defizitdefinition, sondern ebenfalls die folgenden Entwicklungen beeinflusst. Die hier untersuchten Schulen weisen zusätzlich im Bereich des Klimas und der Werte Veränderungen auf, die sich etwa in verstärkter Kooperation und einem höheren Organisationsbewusstsein manifestieren. Dies sind kulturelle Erweiterungen, die gemäss DUKE (2008) erstrebenswert sind.

Neben diesen intendierten Wirkungen hat der vorangegangene Abschnitt belegt, dass Nebenfolgen hervortreten. Diese entsprechen in vielen Aspekten dem dargelegten Forschungsstand, wie beispielsweise die emotionale Beeinträchtigung sowie die Abwanderung der Akteure als Folgen der durch den Veränderungsprozess verursachten Erschöpfung sowie die Stigmatisierung der Schulen (Abschnitt 1.2.4.2). Anders als im Forschungsstand berichtet, leiten die Führungsakteure ihre Schule nicht autoritärer, sondern eher partizipativer. Die Gefahr der Abhängigkeit gegenüber externen Akteuren bestätigt sich nicht, da diese sehr auf die Eigenständigkeit der Schulen bedacht sind (ausführlich dazu: Abschnitt 4.5.2). Inwiefern sich Isomorphismen finden, ist Gegenstand des Abschnitts 4.4.2.3. Die Frage der Nachhaltigkeit der Entwicklungen lässt sich ebenso in dieser Studie stellen. Wie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, haben einige Schulen Strukturen und Dokumente ausschliesslich aufgrund des externen Drucks erstellt, ohne den Sinn zu erkennen. Von diesen Veränderungen ist nicht zu erwarten, dass sie nachhaltig sind. Inwiefern die anderen Entwicklungen dauerhaft sind, ist schwierig einzuschätzen. Aktuelle Evaluationsberichte können Hinweise liefern. Die Schulen Ahorn, Birke und Fichte wurden in der Zwischenzeit bereits ein weiteres Mal im Rahmen des ordentlichen Evaluationszyklus evaluiert. Diese externen Diagnosen liefern ein gemischtes Bild:

---

<sup>258</sup> Es ist zu vermuten, dass die Einführung der Partizipationsformen sowie die Klärung von Entscheidungsprozessen die Überdenkung des Partizipationsgrades implizieren, der dadurch nicht mehr beliebig oder willkürlich ist. Dies ist einem reflektierten Partizipationsverständnis zuzurechnen.

Die Schule Ahorn präsentiert sich rund ein Jahr nach der positiven Nachevaluation als stabile und gestärkte Organisation ohne Funktionsstörungen (keine Rote Ampel). Die Veränderungen haben sich gefestigt oder weiter optimiert. Das gute Klima, die zielorientierte Führung sowie der hohe Stellenwert des Q-Leitbildes konnten beibehalten werden. Die kritische Auseinandersetzung mit der Qualitätsarbeit hat weiter an Bedeutung gewonnen. Wie im Abschnitt 4.3.1.1 vermutet, haben die Anstrengungen der Schulführung im organisatorischen und strukturellen Bereich dazu geführt, dass sie unterrichtsbezogene Vereinbarungen und Abmachungen vernachlässigte. Deshalb bezieht sich die Empfehlung der Evaluation auf die Weiterentwicklung der integrativen Schulung mit dem Hinweis, dass diese mit dem QM verknüpft werden sollte.

Zwei Jahre nach der positiven Nachevaluation weist die Schule Birke keine Funktionsstörungen auf (keine Roten Ampeln). Die Führungsstrukturen und das Q-Konzept bewähren sich. Das Klima und die Kooperation innerhalb der Schulführung gestalten sich trotz einiger personeller Wechsel engagiert und vertrauensvoll. Die Schulleitung führt, kontrolliert und interveniert stets wenig. Die Strukturen entwickeln infolgedessen nicht ihre Wirkung, werden unterschiedlich realisiert und funktionieren sehr verschieden. Die Entwicklung und Reflexion der pädagogischen Werte- und Wissensbasis haben sich wenig verändert. Die Schulentwicklung leidet darunter, dass gleichzeitig zu viele Themen angegangen werden. Innerhalb beider Kollegien gab es zahlreiche Personalabgänge, die Unruhe auslösten und sich negativ auf die Kommunikation, die Stimmung und das Vertrauen auswirkten. Die fehlende Beteiligung des Kollegiums B in der schulübergreifenden Steuergruppe lässt auf Abkopplungen schließen.

Die externe Evaluation schätzt die Schule Fichte vier Jahre nach der positiven Nachevaluation als teilweise funktionsfähig ein (eine Rote Ampel mit Stern im Bereich der Schulführung). Die einzelnen Einheiten sind näher zusammengewachsen. Dennoch hat sich die Balance zwischen gesamtschulischer und schulkreisinterner Weiterentwicklung weiter verbessert, ebenso wie die Projektsteuerung und -umsetzung. Gemeinsame unterrichtsnahe Schwerpunktthemen setzen die Einheiten unterschiedlich intensiv um. Schulleitung und Schulpflege weisen stets ein gemeinsames Führungsverständnis auf, arbeiten effizient und zielorientiert zusammen. Die gute Akzeptanz und das offene Verhältnis der Führung zu den Kollegien konnte beibehalten werden. Die schulweiten Strukturen und Instrumente bewähren sich, ebenso wie die Umsetzung des QMs. Dieses wird partizipativ, differenziert und unterrichtsnahe umgesetzt und laufend an die Bedürfnisse angepasst. Infolgedessen hat sich die Akzeptanz der schulischen Qualitätsarbeit sowie gemeinsamer Vorstellungen zur Schul- und Unterrichtsqualität verbessert. Die Lehrpersonen erkennen meist den Nutzen, sodass Leitsätze und Indikatoren wichtige Grundlagen für die Unterrichtsentwicklung bilden. Die gemeinsame Reflexion des Unterrichtsgeschehens gehört zum Alltag. Der Stellenwert der Kooperation hat weiter zugenommen, ebenso wie die Nutzung von Daten. Wie im Abschnitt 4.4.1.1 vermutet, hat sich die Pflege der Aussenkontakte nicht weiterentwickelt, wodurch die Öffentlichkeit fortwährend ein schlechtes Bild von der Schule hat. Infolgedessen gestaltet sich



die Zusammenarbeit mit den Eltern nach wie vor unbefriedigend. Zudem lassen neue Konflikte zwischen Schulpflege und dem Kreisschulrat das negative Bild aufrechterhalten. Die Schule blickt erheblichen Herausforderungen entgegen: Einerseits ist die Umverteilung der Schulleitungs-Ressourcen geplant, andererseits stehen diverse personelle Wechsel in der Schulführung an. Diese können zu einem Know-how-Abfluss führen sowie die gemeinsame Grundhaltung der Führung infrage stellen. Die Eltern und Lernenden schätzen das Schul- und Unterrichtsklima an der Bezirksschule nach wie vor kritisch ein. Die Evaluationsfachpersonen konnten diesen Eindruck in den Unterrichtsbesuchen nicht bestätigen.

An der Schule Ahorn haben sich die Veränderungen institutionalisiert, und es treten weitere Entwicklungen im Bereich der Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft der Akteure hervor. An der Schule Birke haben personelle Veränderungen zu klimatischen Beeinträchtigungen geführt. Zudem verweist der Bericht darauf, dass die neuen Akteure die Schwächen der Schulleitung weniger gut zu kompensieren vermögen, wodurch die Strukturen kaum ihre Wirkung entfalten und die Schule im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung wenig geführt ist. Dementsprechend sind lediglich einzelne Veränderungen nachhaltig. An der Schule Fichte bewähren sich die inner-schulischen Veränderungen bzw. haben sich weiterentwickelt. Neue Konflikte, personelle Veränderungen sowie das schlechte Image der Schule gefährden das Erreichte.

Demnach lässt sich festhalten, dass sich die eingeleiteten Entwicklungen meist bewähren und teilweise weiterentwickeln. Die Schulen haben sich in den Bereichen, die sie während des Turnaround-Prozess wenig beachtet haben, kaum weiterentwickelt (beispielsweise Unterrichtsentwicklung oder der Austausch mit der schulischen Umwelt). An kleinen Schulen kann der Weggang weniger Personen erhebliche Veränderungen nach sich ziehen, die viele vorgängige Entwicklungen infrage stellen. An komplexeren Schulen weisen grössere personelle Fluktuationen der Führung denselben Effekt auf. Zudem gefährden Konflikte sowie schwierige Aussenbeziehungen die Entwicklung und können Elemente wieder entkoppeln.

Die Berichte der Folgeevaluationen verweisen darauf, dass die Veränderungen der Turnaround-Prozesse nachhaltiger sind und die Schulen weniger in bekannte Muster verfallen, als die Ausführungen im Abschnitt 1.2.4.2 bezüglich der Nebenwirkungen vermuten lassen. Die Frage, inwiefern diese Veränderungen als tiefgreifende organisationale Lernprozesse einzuschätzen sind, lässt sich dennoch nicht abschliessend beantworten.

### **4.4.2 Vergleich der Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten**

Gegenstand dieses Abschnitts bilden die Veränderungen der schulischen Merkmale zwischen den Zeitpunkten der Negativdiagnose und der positiven Nachevaluation. Die Gegenüberstellung der in den vergangenen Abschnitten beschriebenen Merkmale offenbart Veränderungen, die gemäss den Dimensionen von DALIN (1986, S. 73) nach Strukturen, Werten, Relationen, Umgebung sowie

Strategie eingeteilt werden. Diese Darstellung lässt im Anschluss die Beantwortung der Forschungsfrage 3b sowie die Diskussion der Befunde zu.

#### 4.4.2.1 *Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten*

##### **Strukturen**

Der Formalisierungs- und Strukturierungsgrad hat an allen Schulen zugenommen „also einfach wirklich viel klarer strukturiert, man weiss viel mehr [...]“ (Schule Birke, SPF 46). Dies manifestiert sich in einer höheren Anzahl an Absprachen, Vereinbarungen und Dokumenten. So haben die Schulen etliche Bereiche der Administration, Führung und Kooperation expliziert, definiert und entsprechende Strukturen eingeführt.

„Also man hat ja die letzten dreieinhalb Jahre dann sehr stark diese Strukturen überarbeitet, geschaut, was wollen wir behalten, was passen wir an und was tun wir neu. Es ist dann einiges beim Alten geblieben von den Strukturen, aber man hat diese Strukturen dann auch wirklich umgesetzt“ (Schule Birke, SPF 14).

Dysfunktionale Elemente wurden optimiert; so haben die fünf Schulen mit Defiziten im Bereich der Schulführung (B, C, D, E, F) ihre Schulleitungsmodelle überprüft. Dabei haben die Schulen Clematis, Dahlie, Eiche und Fichte ihre Modelle verändert. Die Strukturen sind insgesamt stärker geführt und miteinander verbunden, wodurch sie besser funktionieren und von den Akteuren einheitlicher realisiert werden. Die Verschriftlichung der Strukturen hat dazu geführt, dass das schulische Wissen konserviert ist und personelle Änderungen zu weniger starken Wissensverlusten führen<sup>259</sup>.

Indem die Schulen ihre Kommunikationswege bewusster gestalten, fühlen sich die Akteure gut informiert.

„Klarheit kann man auch erst schaffen, wenn man gewisse Strukturen schafft. Das hat auch mit Kommunikation zu tun“ (Schule Eiche, SL 157).

Entscheidungsprozesse sind in der Hierarchie weiter nach unten verschoben worden, wodurch Entscheidungswege kürzer, transparenter und nachvollziehbarer sind. Zudem hat die Verbindlichkeit und Akzeptanz von Entscheiden zugenommen, da die Entscheidungswege geklärt wurden und sich die Führungsakteure für deren konsequente Umsetzung einsetzen. Administrative Arbeiten und die Personalführung verlaufen dank der Optimierung der Strukturen planmässig und ohne Probleme. Die Schulführung hat Zuständigkeiten, Schnittstellen sowie ihre Zusammenarbeit geklärt, optimiert und definiert, was zur Trennung der beiden Führungsebenen geführt hat. Die Instrumente des QMs erhielten einen Überbau, der sie miteinander verbindet und in Beziehung setzt. Im Zuge dieser Veränderungen haben die Schulen neue Konzepte und Instrumente erstellt und

---

<sup>259</sup> Trotz verschriftlichter Strukturen ist ungewiss, ob neue Führungsakteure diese befolgen.

eingeführt, wie etwa ein Beschwerde- und Defizitmanagement sowie unterschiedliche Feedback-Instrumente. Infolgedessen sind die Behandlung von Beschwerden sowie die Erkennung und das Angehen von Qualitätsdefiziten sichergestellt, und die Schulen sammeln systematischer, vielfältiger und häufiger Daten. Der Umgang mit Evidenzen erscheint noch ausbaufähig. Die Schulen haben aufgrund der verstärkten Strukturierung an Klarheit, Effizienz, Einheitlichkeit und Verbindlichkeit gewonnen.

„Den Dschungel, ich glaube, da sind wir jetzt gerade herausgekommen, weil wir sehr viel geregelt haben und danach leben“ (Schule Fichte, SPF 17).

### Werte

Die Schulen haben ihre gemeinsame Wertebasis erweitert. Zu den professionellen Werten des Zusammenlebens sind gemeinsame pädagogische Haltungen und Ziele in Form von strategischen Ausrichtungen sowie gemeinsamen Leitbildern hinzugekommen. Die Werte der Mitwirkung und des Konsens wurden reflektiert und haben einen höheren Stellenwert. Das Thema der Unterrichtsqualität und deren Reflexion sind von individuellen zu gemeinsamen Motiven geworden, da die Schulleitungen diese Bereiche neu mittels unterrichtsnaher Projekte steuern. Basis für diese Veränderungen bilden die gemeinsame Definition von Unterrichtsqualität sowie vermehrte Absprachen und Vorgaben, die den Unterricht betreffen.

„Was definieren wir darunter? Das haben wir wirklich ein bisschen angeschaut. Also, es ist um Schlagwörter und dann um Frage gegangen, ‚was verstehen wir darunter?‘ und dann hat man wirklich miteinander geschaut“ (Schule Birke, SPF 58).

Der Stellenwert von gemeinsamen praxisnahen Weiterbildungen hat zugenommen. Die Schulen haben aufgrund dieser Entwicklungen an Profil und Orientierung gewonnen, was den Akteuren Sicherheit und Klarheit gibt sowie identitätsbildend wirkt. „Ja, wir haben jetzt diesen Leitsatz und das ist unser Ziel“ (Schule Ahorn, LP 283). Die Identifikation der Akteure hat zugenommen, bezieht sich dabei jedoch weiterhin vorwiegend auf die Einheit. Die Lehrpersonen übernehmen mehr Verantwortung für die Schule als Organisation und werden stärker in gesamtschulische Belange einbezogen.

„[...] die, die ich erlebt habe, haben sehr aktiv mitgearbeitet und Verantwortung übernommen“ (Schule Ahorn, EB 162).

Traditionen, implizite Werte und speziell das Wohl des Einzelnen haben an Bedeutung verloren oder werden durch neue Prioritäten ersetzt.

„Also alte Zöpfe abschneiden, zum Teil auch Sachen, die sich so ein bisschen traditionalisiert haben, wo man einfach gesagt hat ‚gut, wir müssen jetzt halt was anderes ausprobieren‘“ (Schule Dahlie, STG 11).

Der Stellenwert der Autonomie der Lehrpersonen scheint an einigen Schulen (B, C, E) abgenommen zu haben. Die Akzeptanz der Schulführung und des Konzepts der Geleiteten Schule hat sich in allen sechs untersuchten Fällen verbessert.

„Ja es gibt halt eine Schulleitung, und die Schulleitung gehört dazu, und die hilft eben auch und nimmt einem gewisse Arbeiten ab“ (Schule Eiche, ER 20).

Dank der Optimierung, klarerer Definitionen und der Führung der Zusammenarbeitsstrukturen funktionieren diese besser, wodurch die Akteure den Nutzen erkennen und die Bereitschaft zur institutionalisierten Zusammenarbeit zugenommen hat<sup>260</sup>. Die Entwicklungsbereitschaft der verschiedenen Akteure hat sich wenig verändert. Der Turnaround-Prozess und die daran anschließende Ermüdungsphase sowie zahlreiche kantonale Projekte haben sie sogar eher gebremst: „[...] was ich eher das Gefühl habe, es ist jetzt mal genug“ (Schule Ahorn, LP 182).

„Ich habe das Gefühl, früher sind die Personen vielleicht noch offener gewesen für neue Sachen, und jetzt haben sie einfach einen Overkill“ (Schule Fichte, SPF 61).

Die Kommunikationskultur hat sich dank der Klärung der Konflikte von destruktiven Routinen hin zu Transparenz, Offenheit und Loyalität verbessert.

### **Relation**

Die Akteure haben vorhandene Konflikte innerhalb und zwischen den Schulführungsgremien geklärt; wodurch das gegenseitige Vertrauen, die Offenheit und die Unterstützung zugenommen haben. Die Verbesserung des Klimas sowie die strukturellen Klärungen haben zu einer Intensivierung und Optimierung der Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den Führungsgremien geführt.

„Mir scheint es, auf der Leitungsebene besteht ein grosses Vertrauen, in der Schulpflege selbst, aber auch in Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Ich denke, das ist wirklich etwas, das kann man sagen, dass das vorher nicht war“ (Schule Fichte, SPF 41).

Das Klima innerhalb der beiden Kollegien mit Schwierigkeiten hat sich gebessert (A, D). Die gemeinsame Bewältigung der Krise hat zu einem verstärkten Zusammenhalt in allen Kollegien geführt, der sich nicht mehr „gemeinsam gegen die Schulleitung“, sondern auf Ziele und Absprachen richtet.

„Für mich selber aber auch das Gemeinschaftsgefühl ist bei uns sehr stark, ich denke grad, dass wir gemeinsam durch diesen Prozess sind von der Nachevaluation, und die Sachen, die wir gemacht haben, hat uns eigentlich sehr fest zusammenge-

---

<sup>260</sup> Einige Akteure beschreiben zudem, dass die Einführung der Integrativen Schulung die Lehrpersonen zu mehr Kooperation gezwungen hat und die vermehrte Zusammenarbeit eher hierauf zurückzuführen sei.

schweisst und auch bis zu einem gewissen Grad selbstbewusster gemacht als Kollegium, aber vielleicht auch als einzelne Lehrperson“ (Schule Dahlie, STG 15).

Die Kooperation und die Absprachen der Lehrpersonen haben sich intensiviert und umfassen neu zusätzlich pädagogische Bereiche. Die stufen- und schulübergreifende Zusammenarbeit hat sich unterschiedlich stark entwickelt<sup>261</sup>.

Das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrpersonen hat sich an den Schulen mit diesbezüglichen Schwierigkeiten entspannt. In den anderen Fällen gestaltet es sich anhaltend offen, wertschätzend und vertrauensvoll. Die Erreichbarkeit der operativen Führung hat sich dank höherer Stellenprozente oder genauerer Regelungen verbessert. Der Kontakt der Gesamtschulleitung und der Schulpflege zum Kollegium hat sich geklärt und intensiviert<sup>262</sup>. Durch Klarheit und Verlässlichkeit gelang es den Schulpflegern der Schulen Clematis, Dahlie, Eiche und Fichte, das teilweise schwierige Verhältnis zu anderen Akteuren wieder herzustellen. Das Unterrichtsklima an der Bezirksschule Fichte wird positiver umschrieben, wobei unklar bleibt, inwiefern eine Haltungsentwicklung bei den Lehrpersonen stattgefunden hat.

Während des Turnaround-Prozesses kommt es zu starken Fluktuationen innerhalb aller Akteursgruppen.

„Am Schluss ist die ganze Schulpflege anders gewesen verglichen mit der Roten Ampel und auch in der Gesamtschulleitung“ (Schule Eiche, Insp 213).

Die Mehrzahl der verbesserten Relationen geht auf personelle Veränderungen zurück, wodurch sich fragen lässt, ob Konflikte ausschliesslich über personelle Abgänge zu lösen sind. „[...] aber einfach in der Zusammensetzung von diesen Leuten -- hat sich viel entspannt“ (Schule Eiche, SL 221).

Der Austausch sowie die Vernetzung zwischen allen Akteursgruppen haben sich intensiviert, wodurch Abkopplungstendenzen eingedämmt wurden und sich die Schulen als stärker verbundene Organisationen präsentieren.

## Umgebung

Das Verhältnis von Schule und Gemeinde hat sich an den zwei Schulen mit diesbezüglichen Problemen entspannt. Die Zusammenarbeit unterstützte zudem den Aufbau von Verständnis, Konsens und Vertrauen. Zwei Schulen (D, E) haben Elternräte eingeführt, zwei Fälle (E, F) haben den Umgang mit den Erziehungsberechtigten schulweit formalisiert. „Und die Angst, die man hat vor Eltern, die hat sicher abgenommen“ (Schule Eiche, SL 157).

---

<sup>261</sup> Die stufen- und schulhausübergreifende Zusammenarbeit hat sich an den Schulen Ahorn, Birke und Clematis verstärkt. An den Schulen Dahlie, Eiche und Fichte ist die Zusammenarbeit über Klassen, Standorte und Schulstufen wenig entwickelt, doch ist ebenfalls eine Zunahme erkennbar.

<sup>262</sup> Die Schule Birke hat beispielsweise eine neue Austauschstruktur installiert, an der Schule Eiche besucht die strategische Führung regelmässig die einzelnen Schulhäuser.

## Strategie

Die Klärung der Konflikte sowie die Festlegung der Rollen und Verantwortlichkeiten hat die strategische Führung gestärkt. Die operative Leitung nimmt eine breitere Palette an Führungsaufgaben wahr, führt aktiver und vorausschauender. Trotz vermehrter gemeinsamer Abmachungen sind Führungspersonen an Schulen mit mehreren Schulleitungspersonen unterschiedlich durchsetzungsfähig. Diese Eigenschaft hat sich aufgrund des Turnaround-Prozesses kaum verändert. Die klareren Strukturen sowie die stärkere Führung der Schulpflege führen dazu, dass derartige Führungsschwächen weniger ins Gewicht fallen. Insgesamt gibt die Schulleitung stärker die Richtung vor und bemüht sich aktiv um die Umsetzung der gesetzten Ziele.

Die Schulführung hat an Transparenz, Verlässlichkeit und Zielorientierung gewonnen.

„[...] wir haben dann die Klarheit, glaube ich, schon ein richtiges Stück hingekriegt. Oder Verlässlichkeit, an der Klarheit # ist sicher heute wieder ein Stück besser noch“ (Schule Eiche, SL 153).

Zudem haben die Führungsorgane ihre Führungsverständnisse geklärt und abgeglichen. Diese zeichnen sich nicht mehr durch Extrempositionen aus, sondern durch Partizipation. Der bewusste und geklärte Einbezug der Lehrpersonen hat zugenommen. Zudem gelang es, Hinterbühnen der Macht auszuschalten. Die Zusammenarbeit und die Absprachen der Schulleitungsmitglieder haben sich intensiviert und umfassen neu die Schul- und Unterrichtsentwicklung, wodurch die Einheiten sich in eine ähnlichere Richtung entwickeln.

„Wir waren vorher eine Schulleitung, die sich vor allem so für mehr organisatorisch traf, also etwas, das in den Kollegien, bei den Lehrpersonen passiert ist, sich über Werte, Normen, Haltungen zu unterhalten, das passierte auch uns. Und was ein entscheidendes Merkmal ist, früher haben wir uns getroffen alle zwei Wochen, es kamen Aufträge, Inputs, es fanden Diskussionen statt, jeder ging in sein Team und machte da mal. - Und heute ist es so, dass schon im Schulleitungsteam ganz viele Sachen wie so weit diskutiert, besprochen, bearbeitet werden, dass dann mehr oder weniger die Haltung oder auch die Zielorientierung oder auch was wir eigentlich wollen, dass das schon validierter nach draussen geht“ (Schule Fichte, SL 94).

Die Schulleitung führt neu den Aufbau und die Umsetzung des QMs, der Personalführung<sup>263</sup> sowie der Unterrichtsentwicklung. Es bleibt jedoch unklar, wie stark die operative Führung Vorgaben zum Unterrichtsgeschehen macht. Die Autonomie der Lehrpersonen hat sich aufgrund der verstärkten Formalisierung verringert, dennoch fühlen sich die meisten Akteure wenig eingeschränkt. Die mittelgrossen und grossen Schulen haben den Gestaltungsspielraum der Schulkreise geklärt und definiert.

---

<sup>263</sup> Die Lehrpersonen nehmen die Personalführung als grösste Veränderung der Führung wahr.

Weiterbildungen sowie Erfahrungen des Turnaround-Prozesses haben zu einem Kompetenzaufbau der Schulführung in den Bereichen des QMs und Projektmanagements geführt. Diese Ressourcen setzen die Akteure gezielt ein, wodurch Projekte optimaler gesteuert und geführt sind.

### 4.4.2.2 Beantwortung der Fragestellung 3b

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Schulen in allen fünf Bereichen verändert haben und einander ähnlicher geworden sind. Die Befunde belegen, dass die einzelnen Dimensionen stark miteinander zusammenhängen und dass oft unklar bleibt, was Ursache und was Wirkung ist.

Die Schulen haben bestehende **Strukturen** expliziert, optimiert und vereinheitlicht, andere sind neu hinzugekommen. Die Vernetzung und Führung dieser Elemente hat zugenommen. Diese stärkere Formalisierung und Strukturierung hat die Schulen transparenter und effizienter gemacht und die Verbindlichkeit erhöht.

Die schulische **Wertebasis** hat sich verändert und erweitert, indem die Akteure gemeinsame Haltungen, Ziele und Absprachen festgelegt haben. Infolgedessen haben die Schulen an Profil, Zusammenhalt und Orientierung gewonnen. Die Entwicklungsbereitschaft der Akteure hat sich wenig verändert.

Die Akteure haben die Konflikte geklärt. Die **Relationen** sowie die Zusammenarbeit haben sich innerhalb und zwischen den Akteursgruppen intensiviert, wodurch sich die gesamtschulische Vernetzung, Kopplung und Kommunikation verstärkt haben. Die Verbesserung der Klarheit und Verlässlichkeit hat zu mehr Vertrauen, Offenheit und Unterstützung geführt. Die Schulen haben alleamt erhebliche personelle Wechsel hinter sich.

Die Schulen haben die Konflikte mit der **Umgebung** bereinigt sowie den Umgang mit ausserschulischen Akteuren definiert, ausgeweitet und teilweise mittels Strukturen institutionalisiert.

Die **Führungsakteure** nehmen ihre Rolle stärker wahr, haben ihre Kompetenzen erweitert, sprechen sich vermehrt ab und haben ihr Führungsverständnis sowie die Aufgabenverteilung geklärt. Infolgedessen leiten die Führungsverantwortlichen die Schulen aktiver<sup>264</sup>, vorausschauender und nehmen eine breitere Palette an Führungsaufgaben wahr. Die Lehrpersonen sind stärker eingebunden, Projekte sind optimaler gesteuert. Die Schulführung hat an Klarheit, Verlässlichkeit, und Zielorientierung gewonnen.

Die Beschreibung der Veränderungen zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten macht deutlich, dass sich die Schulen von „fragmentierten“ zu „Projektschulen“ mit Elementen Lernender Schulen verändert haben (vgl. DALIN & ROLFF 1990, S. 30). Zusätzlich sind die Schulen enger gekoppelt<sup>265</sup> (vgl. WEICK 2009) und im institutionellen Sinn organisationaler geworden, da sich

---

<sup>264</sup> Damit ist gemeint, dass die Schulleitenden stärker die Richtung vorgeben und Dinge einfordern.

<sup>265</sup> Diese Kopplung betrifft vornehmlich die Akteure der Kollegien und der Schulführung und nicht die Kopplung zwischen Schule und Unterricht.

das Regelsystem, die Grenzen, Ziele und Arbeitsaufteilungen spezifiziert haben (vgl. Abschnitt 2.1.1.1).

Bezüglich des Samplingmerkmals der **Schulgrösse** belegen die Daten, dass Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse an grossen Schulen komplexer sind, wodurch sie länger dauern. Als Folge sind an den grossen Schulen viele Elemente erst geplant und noch nicht umgesetzt. Hinsichtlich des Merkmals des **Defizitbereichs** belegen die Daten, dass diese Schulen besonders viele personelle Wechsel zu verzeichnen haben.

Insgesamt fällt auf, dass sich neben den strukturellen Umgestaltungen vor allem weiche Aspekte wie Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Vertrauen verändert haben. Diese scheinen die Akteure handlungsfähig zu machen. Doch speziell diese Merkmale sind stark mit Personen verknüpft und aufgrund von Abgängen gefährdet bzw. sind erst dank personeller Wechsel entstanden. Die personalen Eigenschaften wie Durchsetzungsfähigkeit oder Entwicklungsbereitschaft haben sich wenig verändert. Deshalb lässt sich fragen, wie nachhaltig diese Entwicklungen sind und ob sie personelle Veränderungen überstehen, da die weichen Aspekte entscheiden, ob die Strukturen „gelebt“ werden.

### 4.4.2.3 Diskussion der Ergebnisse

Die Schulen haben sich in vielen Aspekten innerhalb sowie zwischen den Schulen angeglichen. Dies lässt sich als eine Folge der eingeforderten Evaluationsnormen bzw. daraus abgeleiteter Empfehlungen deuten. Ein Vergleich der Empfehlungen mit den Evaluationsvorgaben (LANDWEHR 2009b) macht deutlich, dass sich diese aufeinander beziehen bzw. die Umsetzung der Empfehlungen zur Erreichung der Mindestvorgaben der Evaluationsvorgaben führen soll. Eine Gegenüberstellung der Empfehlungen<sup>266</sup> macht deutlich, dass diese meist zur Einrichtung geeigneter Strukturen sowie zum Einbezug der Lehrpersonen anregen. Dabei legen die Evaluationsberichte den Schulen insbesondere den Aufbau des QMs sowie einer funktionierenden Projektsteuerung nahe. Damit ist die Annahme verbunden, dass Schulen infolgedessen weitere Schwierigkeiten selbst entdecken und in der Lage sind, diese zu lösen. Zudem sollen diese Strukturen die Schulen dazu anregen, dass sie im Anschluss andere Bereiche wie beispielsweise die Unterrichtsentwicklung angehen. Demnach finden sich nicht zu allen Schwierigkeiten der Schulen Empfehlungen in den Evaluationsberichten. Ausschliesslich in Fällen mit gravierenden klimatischen Problemen spricht die Evaluation Empfehlungen zur Klärung der Konflikte aus (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION 2015). Diese Praxis ist als Versuch der Wahrung der schulischen Autonomie zu deuten.

---

<sup>266</sup> Die Evaluationsfachkräfte versuchen den Konkretisierungsgrad der Empfehlungen an den Entwicklungsstand der jeweiligen Schulen auszurichten. Eine gut entwickelte Schule enthält eher abstrakte und kurze Entwicklungshinweise. Schulen mit Defiziten erhalten möglichst konkrete und ausführlich formulierte Empfehlungen. Die meisten Hinweise umfassen Massnahmen zur Verbesserung der Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie zur Verbesserung des QMs (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION 2015).



Die Schulen haben die strukturellen Veränderungen mehrheitlich aufgrund der Empfehlungen der externen Evaluationen angegangen. Grundlage für diese Entwicklungen bildeten Gespräche und Klärungen zu Vorstellungen innerhalb und zwischen den verschiedenen Akteursgruppen. Dieser Prozess hat die Bewusstmachung und Erweiterung der gemeinsamen Wertebasis unterstützt, die schulische Vernetzung verstärkt und Sicherheit verleihen. Zusätzlich haben sich Relationen intensiviert, Konflikte wurden aufgedeckt, die personelle Veränderungen nach sich zogen. Daraus ist zu folgern, dass Klärungen und Erweiterungen schulischer Strukturen zu zahlreichen anderen Veränderungen führen, die sich an den untersuchten Schulen ähnlich gestalten.

Der Monitoringbericht 2015 (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION 2015) lässt vermuten, dass nicht bloss der Turnaround-Prozess und damit verbunden die Umsetzung der Empfehlungen zu den Veränderungen geführt haben. Einige Entwicklungen sind als Nebeneffekte bzw. Habitualisierungsprozesse zu interpretieren, die aufgrund der veränderten Schulsteuerung an allen Schulen unabhängig von ihren Evaluationsergebnissen hervortreten. So belegt ein Vergleich des Monitoringberichts des Jahres 2009 mit den Befunden des Jahres 2015, dass sich die Mehrzahl aller evaluierten Volksschulen im Kanton Aargau im Bereich der Schulführung im Durchschnitt von der elementaren zur fortgeschrittenen Entwicklungsstufe entwickelt haben (S. 6). Zudem finden sich im Vergleich zum ersten Evaluationszyklus mehr als doppelt so viele vollumfänglich funktionsfähige Schulen, die weder Rote noch Gelbe Ampeln aufweisen<sup>267</sup>. Gründe für diese Verbesserung sehen die Evaluationsfachkräfte in der normdurchsetzenden Funktion der Umschreibung der Ampelbereiche (dazu LANDWEHR 2011, vgl. Abschnitt 1.1.1), verbunden mit dem System der Benennung von Funktionsstörungen. Zudem haben die Schulen die Resultate des ersten Evaluationszyklus ernst genommen und gezielte Verbesserungsmaßnahmen eingeleitet. Ferner ist zu vermuten, dass die Verbesserung mit der Etablierung des Prinzips der Geleiteten Schule im Zusammenhang steht. Im zweiten Evaluationszyklus weisen die Bereiche des QMs und der Schulführung durchgehend die meisten Roten Ampeldiagnosen auf (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION 2015). Dabei lässt sich fragen, ob diese Defizite mit denjenigen des ersten Zyklus vergleichbar sind oder ob sich neue Problemlagen abzeichnen. Letztere Einschätzung begründet sich darin, dass sich aufgrund der Weiterentwicklungen der Schulen andere Schwierigkeiten ergeben. So treten etwa im Vergleich zum ersten Evaluationszyklus mehr Gelbe Ampeln im Bereich Arbeitsklima hervor, was mit den erhöhten Ansprüchen an die schulinterne Zusammenarbeit sowie der stärker geführten Unterrichtsentwicklung und den damit einhergehenden Auseinandersetzungsprozessen begründet ist (ebd.).

---

<sup>267</sup> Im Zeitraum von August 2012 bis Januar 2015 diagnostizierte die Fachstelle für externe Schulevaluation bei 75% der evaluierten Schulen ausnahmslos Grüne Ampeln. Im Monitoringbericht 2011 waren es lediglich 34% der Schulen (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION 2015, S. 18).

## 4.5 Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen zum Turnaround-Prozess

Nachdem die vorangegangenen Abschnitte auf die Merkmale der beiden Evaluationszeitpunkte eingingen, betrachtet dieses Unterkapitel den dazwischenliegenden Prozess. Die Strukturierung der Turnaround-Prozesse erfolgt gemäss dem Analysemodell anhand der Schritte: Problemnachvollzug, Erstellung der Ziel- und Massnahmenplanung, Massnahmenumsetzung sowie der Zielüberprüfung. Diese Betrachtung schliesst zudem schulexterne Merkmale sowie die Rolle der schulischen Akteure ein. Die Darstellung beginnt mit der Betrachtung der Einzelfälle. Die anschließende Zusammenfassung setzt die Befunde in Bezug zum Ansatz der Trauerphasen von KUHLMET & NIEBLING (2010, vgl. Abschnitt 1.2.2.1), sowie zu den drei Bedingungen des Auftauens von SCHEIN (2010, vgl. Abschnitt 2.1.4.2). Ein nächster Abschnitt beantwortet die Frage nach den Entwicklungsverläufen (Frage 4a) sowie den förderlichen und hinderlichen Bedingungen (Frage 4b). Der Abschnitt schliesst mit der Diskussion der Befunde.

### 4.5.1 Darstellung der Turnaround-Prozesse der Einzelschulen

Um die Besonderheiten der einzelnen Turnaround-Prozesse zu würdigen und die Bandbreite von Verlaufsmöglichkeiten abbilden zu können, folgen die zusammengefassten Turnaround-Prozesse der Schulen einzeln.

#### Schule Ahorn

Die Negativdiagnose führt bei der Schulführung zu aufbrechenden Emotionen (1)<sup>268</sup>, die sich in Betroffenheit und Verletztheit manifestiert. Zwei Mitglieder der Schulpflege treten vorübergehend in den Ausstand. Die Schulleitung erstarrt und fällt kurze Zeit später krankheitsbedingt aus. Die Schulführung empfindet die Beurteilung als ungerechtfertigt, da die Erwartungen der Evaluation unklar und zu komplex gewesen seien. Diese Reaktionen sind der Phase des „Nicht-Wahrhaben-Wollens“ zuzuordnen (2). Der Schule gelingt es dank zweier Mitglieder der Schulpflege schnell, diese unproduktiven Phasen der „Trauerarbeit“ (KUHLMET & NIEBLING 2010, S. 52) zu überwinden. Die Akteure akzeptieren die Krisendiagnose (3) und deuten sie als Chance, was den Blick nach vorne zulässt und sich in einem neuen „Weltbezug“ (ebd.) manifestiert (4).

Zwei Mitglieder der Schulpflege und die Schulleitung erstellen gemeinsam die Massnahmenplanung und erhalten dabei von einer externen Beratung Unterstützung. Die Aufsicht lehnt dieses Dokument zunächst ab, genehmigt es aber nach einer Überarbeitung.

Dieselben beiden Mitglieder der Schulpflege und die Schulleitung erstellen das QM-Konzept und erhalten auch hierin von einer externen Beratung Unterstützung. Das Kollegium kann sich zu den

---

<sup>268</sup> Die Nummern in Klammern stehen für die vier Trauerphasen nach KUHLMET & NIEBLING (2010).

Dokumenten äussern und im Rahmen der neu gebildeten Steuergruppe aktiv mitwirken. In der Umsetzungsphase reagiert das Kollegium anfänglich mit Widerstand. Die Führung gibt die Struktur des Q-Leitbilds vor, die das Kollegium anschliessend mit Inhalt füllt. Die Schulführung legt schrittweise die schulischen Abläufe fest und bezieht wo möglich die Kollegien ein. Die Massnahmenplanung enthält Erfolgsindikatoren. Es bleibt jedoch unklar, ob und wie die Schule die Zielerreichung prüft.

Die drei Bedingungen, die es gemäss SCHEIN (2010, S. 239) braucht, damit Systeme auftauen, sind erfüllt, da aufgrund der Negativdiagnose beunruhigende Informationen vorliegen (1), die mit wichtigen Zielen der Schule in Verbindung stehen (2). Zusätzlich erhält die Schulführung psychische Sicherheit dank der Beratungsperson, die Lösungsmöglichkeiten aufzeigt (3). Dementsprechend verwundert es wenig, dass die schulischen Akteure die erhebliche Bedeutung dieser Person insbesondere für den Start des Prozesses betonen. Die Beratung gibt der Schule im emotionalen, fachlichen und prozesshaften Bereich Sicherheit. Diese „Starthilfe“ reicht, sodass der anschließende Prozess in Gang kommt und sich die Beratung zurückzieht. Während des Prozesses erhält die Schulführung Bestätigung und Sicherheit anhand der Rückmeldungen des Inspektorats. Neben dieser emotionalen Hilfe erteilt die Schulaufsicht ebenfalls fachliche und prozesshafte Rückmeldungen, die für Orientierung, Takt und Verbindlichkeit sorgen. Die Schulführung schätzt diese Hinweise verschiedentlich als zu abstrakt ein. Die Schulpflege gibt der operativen Führung sowie dem Kollegium Sicherheit, indem sie sich klar für die Schulleitung ausspricht.

Der Turnaround-Prozess ist massgeblich von drei Personen der Schulführung geführt. Ihnen gelingt es, die anderen Akteure miteinzubeziehen und mitzureissen, ohne dabei ihre Rolle zu überschreiten. Die Autonomie und Mitsprache der einzelnen Akteure bleiben bestehen. Dank der gemeinsamen Erarbeitung von Neuerungen kommt es zu wenig Widerstand. Der Prozess profitiert von den zeitlichen Ressourcen und den hohen Kompetenzen der beiden Schulpflegemitglieder. Das Engagement und die Verantwortungsübernahme verschiedener Akteure führen dazu, dass Schwächen der Schulleitung kompensiert werden können. Die längere Krankheit der Schulleitung erschwert den Prozess. Es ist zu vermuten, dass dies eine Art „Weckruf“ für die Lehrpersonen darstellt, die anschliessend im Gegensatz zu vorher bereit sind, Verantwortung zu übernehmen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es ein Turnaround-Prozess mit vielen förderlichen und wenig hindernden Aspekten ist. Dennoch erleben die Führungsakteure die erhebliche zeitliche Belastung neben dem Schulalltag als erschwerend.

### **Schule Birke**

Die Diagnose der Roten Ampel überrascht und irritiert die Akteure, da sich die Beteiligten an der Schule wohl fühlen. Sie reagieren mit aufbrechenden Emotionen wie Panik und Hilflosigkeit (1). Die Anerkennung der Diagnose gelingt der Schulpflege aufgrund intensiver Auseinandersetzun-

gen mit dem Evaluationsbericht (3). Unterstützend wirkt, dass die Mehrheit der strategischen Führung neu im Amt ist und sich wenig für die festgestellten Probleme verantwortlich fühlt. Die Schulpflege sieht die Krisendiagnose als Ausgangslage, die es zu verbessern gilt, und somit als Lernchance. Daher ist es ihr möglich, den Blick rasch nach vorn zu wenden (4). Dementsprechend gelingt es der Schulpflege, die Phase des „Nicht-Wahrhaben-Wollens“ (KUHLMEL & NIEBLING 2010, S. 52) zu überspringen.

Eine Beratungsperson unterstützt die Schulpflege bei der Erstellung der Massnahmenplanung. Die beiden Schulpflegen erstellen je eigene Pläne, die das Inspektorat bei der ersten Eingabe annimmt. Da die Pläne unterschiedlich differenziert sind, werden sie in der Folge angeglichen und verfeinert.

Die Massnahmenumsetzung beginnt mit der Überprüfung des Schulleitungsmodells, die die beiden Schulpflegen separat angehen. Die externe Beratung unterstützt beide Gremien dabei, und sie entscheiden sich unabhängig voneinander für das bestehende Modell. Die beiden strategischen Führungsorgane überarbeiten und optimieren in der Folge zusammen die Strukturen. Dieser erste Erfolg bringt Klarheit und erweist sich als zentral für die nachfolgenden Aktivitäten. Parallel dazu erteilt die Schulpflege der Schulleitung den Auftrag, das Personalführungskonzept zu erarbeiten. Sämtliche schulischen Mitglieder können sich zum Entwurf äussern. Die Rückmeldungen fliessen in die anschliessende Überarbeitung ein. Die Schulleitung erarbeitet das QM, und das Kollegium erstellt ein Q-Leitbild. Eine umfassende Selbstevaluation sowie das Controlling der Schulpflege überwachen die Umsetzung der Massnahmen.

Da die Schulpflege die beunruhigenden Daten akzeptiert (1), der Evaluationsbericht das Schulleitungsmodell infrage stellt (2) und die Schule vom Inspektorat und von Beratungspersonen Unterstützung erhält (3), liegen alle drei von SCHEIN (2010, S. 239) genannten Bedingungen vor, die es für das Auftauen eines Systems braucht. Die Beratung begleitet die Schule ausschliesslich in der Anfangsphase. Sie unterstützt die Hinterfragung und Klärung der zwischenmenschlichen und strukturellen Ebene sowie die Prozessmoderation. Die Befunde verweisen auf den zentralen Aspekt, dass sich die beiden Schulpflegen zuerst alleine bewusst für ein Modell entscheiden mussten, bevor sie gemeinsam weiterarbeiten konnten. Infolgedessen wurde dem Autonomiebedürfnis der beiden Gremien Rechnung getragen. Zudem ist die Reihenfolge der Massnahmenumsetzung zentral; zuerst sind Elemente der oberen Ebene anzugehen.

Während des gesamten Prozesses erhält die Schulpflege Sicherheit, Takt, Orientierung und Verbindlichkeit in Form der Massnahmenplanung und durch das Inspektorat. Die Schulleitung erfährt Zug und Druck aufgrund der Führung durch die Schulpflege. Die Energie für die Umsetzung der Vorgaben stammt von einer der beiden Schulpflegen mit vielen Kompetenzen, die es schafft, das andere Gremium mitzuziehen und ihre Fertigkeiten gezielt einzusetzen. Als gemeinsame Delegation gelingt es den Schulpflegen, die Schulleitung ins Boot zu holen, die wiederum dafür sorgt, dass das Kollegium folgt. Entscheidend ist, dass sich die unterschiedlichen Akteure nicht ent-

machtet fühlen, dass sie Verantwortung übernehmen und in den Prozess einbezogen werden. Demnach hat die obere Ebene den Prozess gesteuert, und die untere Ebene hat die Vorgaben selbstständig umgesetzt<sup>269</sup>. Der Prozess ist gefährdet aufgrund von Ausfällen und Infragestellung von Schlüsselpersonen (Schulleitung und Schulpflege). Andere Personen vermögen diese Ausfälle zu kompensieren.

Die Schulpflege steuert den Turnaround-Prozess massgeblich und deutet ihn als anspruchsvollen Lernprozess. Die Schulleitung führt die Aufgaben aus, ohne selbst zu steuern.

„Die Schulpflege hat den Turnaround geschafft trotz der Schulleitung und sicher nicht wegen der Schulleitung“ (Insp 421).

Die Lehrpersonen sind ausschliesslich am Rande vom Prozess tangiert.

Insgesamt ist festzuhalten, dass der Turnaround-Prozess vornehmlich auf der oberen Schulführungsebene stattfand und von der konstruktiven Zusammenarbeit mit den beiden externen Akteuren profitierte.

### **Schule Clematis**

Die Negativdiagnose führt bei der Schulführung zu heftigen Emotionen. Die Krisendiagnose stellt das Selbstverständnis der Schulpflege infrage, worauf diese mit Zurückweisung der Beurteilung reagiert. Dies entspricht den ersten beiden Trauerphasen von KUHLMET & NIEBLING (2010, S. 52f.). Erst die Umdeutung der Ampel vonseiten der externen Evaluation macht sie handlungsfähig.

„Ich glaube, es ist eine angemessene Form gewesen, mit einer Schule arbeitsfähig zu werden, dass man die Ampel auf Grau gestellt hat. Ich glaube, sonst wäre das ganz, ganz schwierig geworden, für alle zusammen. Ich glaube, das ist ein absoluter Einzelfall gewesen, aber ich glaube, es ist ein richtiger Entscheid gewesen, dass wir überhaupt arbeitsfähig geworden sind mit dieser Schule“ (Schule Clematis, Insp 486).

Der Schulleitung gelingt die Anerkennung der Krisendiagnose, indem sie den Blick bewusst nach vorne wendet und infolgedessen die Trauerphase beendet und einen neuen „Selbst- und Weltbezug“ (KUHLMET & NIEBLING 2010, S. 52f.) herstellt. Teilen der Schulpflege gelingt die Akzeptanz der Diagnose nicht, da die Verletzung des Selbstbilds zu tief ist, was negative Folgen für den weiteren Prozess hat. Den Lehrpersonen fällt die Akzeptanz der Beurteilung leicht, da sie die Probleme erkennen und die Ampel nicht persönlich nehmen.

---

<sup>269</sup> Konkret steuern die Beratung und das Inspektorat die Schulpflege. Die strategische Führung steuert und unterstützt die Schulleitung, die dieselbe Rolle gegenüber den Lehrpersonen wahrnimmt.

Die Schulleitung droht im Anschluss in Aktionismus zu verfallen, den die Schulaufsicht stoppt. Die Schulführung erstellt gemeinsam eine Massnahmenplanung, die Organisation des QMs übernimmt eine Schulleitung. Das Inspektorat genehmigt beide Dokumente auf Anhieb. Die Planungen geben Sicherheit und Orientierung. Die Massnahmen sind in der Hierarchie von oben nach unten priorisiert.

Bei der Massnahmenumsetzung führt die Schulführung die eingeleiteten Veränderungen fort<sup>270</sup>, dabei erstellt die Schulleitung Funktionsdiagramme und Zuständigkeitsregelungen. Im Verlaufe der Umsetzung zeigt sich, dass das Modell weitere Anpassungen braucht, was die Schulpflege top-down anordnet. Die Schulleitungen sammeln, überarbeiten und erarbeiten arbeitsteilig Konzepte, Regelungen und Abläufe. Eine Schulleitung erstellt das QM-Konzept und erhält dabei von einer externen Beratung Unterstützung. Die Lehrpersonen können sich zu allen Dokumenten äussern. Dabei zeigen sie Ängste, auf die die Schulleitungen eingehen. Im Anschluss erfolgt die Umsetzung des QMs, wobei die Schule eine Steuergruppe bildet, das Kollegium ein Q-Leitbild erstellt und Regeln zum Schüler-Feedback erarbeitet. Unterschiedliche Evaluationen überprüfen den Erfolg der Massnahmen.

Für die Umwandlung des Schulleitungsmodells liegen alle drei von SCHEIN (2010, S. 239) genannten Bedingungen vor. Die Schulführung bemerkt, dass das zunächst erarbeitete Modell nicht funktioniert (1), sodass die Ziele der strategischen Führung nicht erreicht werden (2). Zwei starke und kompetente Schulpflegemitglieder, die eine klare Vorstellung verfolgen, verleihen die nötige Sicherheit (3). Die Schulpflege unterstützt die Schulleitung in der ersten unklaren Zeit und gibt ihr infolgedessen Sicherheit. Es scheint jedoch entscheidend zu sein, dass sie sich möglichst bald zurückzieht, damit die Schulleitung die Verantwortung übernimmt und sich nicht entmachtet fühlt<sup>271</sup>. Dasselbe Muster tritt bei der Begleitung der Steuergruppe durch die Beratungsperson hervor. Unterstützung und Begleitung erscheinen so lange sinnvoll, bis die Akteure genügend Sicherheit haben und selbst in der Lage sind, die Aufgabe zu meistern. Ansonsten kommt es zu Abhängigkeiten, die Akteure übernehmen ihre Verantwortung nicht oder fühlen sich nicht ernst genommen. Dementsprechend verwundert es wenig, dass Schulleitung und Schulpflege die Zusammenarbeit mit den ausserschulischen Akteuren als wenig hilfreich einschätzen, da sie der Ansicht sind, über genügend Sicherheit und Kompetenzen zu verfügen. Einzig konkrete Vorlagen und Übersichten schätzen sie als nützlich ein. Es lässt sich fragen, ob sie die Hilfe tatsächlich nicht brauchen oder ob dies eine Taktik ist, um das verletzte Selbstbild wieder herzustellen.

Bei der Erstellung und Umsetzung des QMs finden sich ebenfalls alle drei von SCHEIN (2010, S. 239) genannten Bedingungen, da die Graue Ampel beunruhigende Daten liefert (1). Die Drohung des Inspektorats, dass die Nachevaluation nur dann positiv ausfallen werde, wenn das QM aufgebaut sei, stellt die Erreichung des zentralen Ziels der positiven Nachevaluation infrage (2).

---

<sup>270</sup> Dieser Prozess beginnt bereits vor der externen Evaluation. Zur Zeit der Krisendiagnose ist die Schule mitten an der Umsetzung der neuen Strukturen.

<sup>271</sup> Der Rückzug auf die strategische Ebene fällt der Schulpflege schwer und erfolgt erst auf Drängen der Schulleitung und des Inspektorats.

Die dafür verantwortliche Schulleitung ist selbstsicher und erhält von einer Beratungsperson Unterstützung, die ihr Orientierung und Vertrauen gibt (3).

Für das Gelingen des Turnarounds sind jeweils zwei Personen der strategischen und operativen Führungsebene verantwortlich, die es schaffen, andere mitzuziehen. Der Schulpflege gelingt dies mittels einer direktiven Top-down-Führung; der Schulleitung aufgrund strukturierter, verlässlicher Arbeit, einer positiven Grundhaltung sowie durch das Eingehen auf Ängste der übrigen Akteure. Diese vier Leaderfiguren verfügen mehrheitlich über ein hohes Mass an Fertigkeiten und Selbstvertrauen. Es gelingt ihnen rasch, erste Erfolge vorzuweisen, was den anderen Akteuren Sicherheit, Orientierung und Energie gibt. Zudem gelingt es bei allen Prozessen, die verschiedenen Akteure gut zu informieren und zu integrieren. Dies schafft Vertrauen in die Schulleitung, wodurch das Kollegium wenig Widerstand leistet und mitgeht. Der Prozess profitiert zudem von längeren, fest definierten Zeitstrukturen, in denen der Austausch und die Reflexion sichergestellt sind und eine Vertiefung möglich ist. Eine weitere Unterstützung bildet die neu gebildete Steuergruppe, wobei diese Gruppe erst nach einem Findungsprozess handlungsfähig ist.

Als hinderlich für den Turnaround-Prozess erweist sich der überhöhte Machtanspruch der Schulpflege, wodurch sich ihre Mitglieder schnell übergangen fühlen und emotional reagieren. Da die anderen Akteure nicht auf diese Machtkämpfe einsteigen, können persönliche Konflikte vermieden werden, die den Prozess bremsen würden. Die unterschiedlichen Führungs- und Schulverständnisse der beiden Schulführungsebenen hindern den Prozess wenig, es ist jedoch zu erwarten, dass dies in Zukunft stören könnte. Der Abgang einer Schulleitungsperson verzögert einerseits einige Umsetzungsprozesse, ermöglicht gleichzeitig andere, die zuvor blockiert waren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Turnaround-Prozess an der Schule bereits vor der Negativdiagnose begonnen hatte und von der Roten Ampel Diagnose gebremst wurde. Der Prozess nahm anschliessend wieder Dynamik auf, wobei sich das starke Auftreten der Schulpflege einerseits als förderlich, andererseits auch als hinderlich erwies.

### **Schule Dahlie**

Der Problemnachvollzug gelingt der Schule rasch, da die meisten Akteure die Probleme erkennen und nicht emotional reagieren. Die Personen sind entweder mit Konflikten beschäftigt, neu im Amt oder haben unter der vorangehenden Situation gelitten, sodass sie die Ampel als Befreiung betrachten. Eine gemeinsame Berichtsanalyse verstärkt die Problemeinsicht zusätzlich und drückt sich in einem prospektiven neuen „Selbstbezug“ (KUHLMET & NIEBLING 2010, S. 53) aus. Dementsprechend lassen die schulischen Akteure die beiden „unproduktiven Phasen der Trauerarbeit“ (ebd.) aus.

Die Massnahmenplanung sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Inspektorat gestalten sich aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen, mangelnder Ressourcen und Kompetenzen sowie

fehlender Hilfe schwierig. Der Schule gelingt es nicht, den Anforderungen nachzukommen, wodurch die Zusammenarbeit unproduktiv ist und der Turnaround-Prozess zu scheitern droht. Um dies zu verhindern, weicht das Inspektorat vom Standardverfahren ab und verstärkt seine Hilfe und Unterstützung. Zusätzlich verzichtet die Aufsicht auf die Einforderung einer Massnahmenplanung und fordert stattdessen nach und nach die fehlenden Elemente ein.

Die Massnahmenumsetzung gestaltet sich einfacher, da es ohne grössere Schwierigkeiten zu den nötigen personellen Abgängen an den Schlüsselpositionen kommt (Schulleitung und Schulpflege). Die nachfolgenden Personen sind akzeptiert, wodurch Differenzen bearbeitet werden können. In einem nächsten Schritt wird das gegenseitige Vertrauen wieder aufgebaut und die Funktionsfähigkeit des Alltagsgeschäfts sichergestellt. Die Ernennung der ehemaligen Rektorin als Schulleitung wirkt dabei förderlich und verstärkt das Commitment der Lehrpersonen, das zentral für den weiteren Prozess ist. Dies bedeutet, dass die Schule in einem ersten Schritt die klimatischen Schwierigkeiten bearbeitet, bevor sie die strukturellen Empfehlungen hierarchisch von oben nach unten angeht. Die Schulführung hat dabei zentrale Führungskonzepte erarbeitet, bestehende überarbeitet und verschriftlicht. Unter erheblichem Druck des Inspektorats entwickelt die Schule Elemente des QMs. Die Lehrpersonen können sich zu den Konzepten äussern. Die Massnahmenumsetzung profitiert von der augenblicklichen Handlungsfähigkeit der Schulleitung sowie der guten Information und Einbindung aller Akteure. Die Schule überprüft den Erfolg der Massnahmen gemäss dem Entwicklungskreislauf und leitet neue Entwicklungsschritte ab.

Alle drei von SCHEIN (2010, S. 239) genannten Bedingungen für eine nachhaltige Veränderung liegen vor, da die Akteure selbst die beunruhigende Situation erkennen (1), die sie und ihre Arbeit stark belastet (2). Die neue Schulleitung und die Schulpflegepräsidentin schaffen es dank ihrer selbstbewussten, kompetenten und empathischen Art, den anderen Akteuren genügend Sicherheit zu vermitteln, damit sie mitmachen (3). Die Schulleitung erhält zusätzliche Unterstützung von einer Beratungsperson, die ihr Sicherheit und Vertrauen auf fachlicher, emotionaler und prozesshafter Ebene gibt. Während des Umsetzungsprozesses unterstützen die Rückmeldungen der Schulaufsicht die Orientierung und Verbindlichkeit der Schulführung. Beide externen Personengruppen achten darauf, dass sie die Akteure befähigen und anregen, die Dinge selbstständig zu erarbeiten, was der Schule sehr wichtig ist. Während des Turnaround-Prozesses drohen sich alte Muster zu wiederholen<sup>272</sup>. Der Schule gelingt es jedoch, diese zu durchbrechen, wodurch Teile der Vergangenheit abgeschlossen werden können.

Der Prozess gestaltet sich vor allem zu Beginn sehr schwierig. Die Schulleitung muss den Schulalltag wieder normalisieren, zeitgleich Massnahmenpläne erstellen. Die Schulpflege ist nur bedingt handlungsfähig aufgrund von Konflikten und Einarbeitungszeiten neuer Mitglieder. Zudem erschweren fehlende Kompetenzen, die schwierige Zusammenarbeit zwischen Inspektorat und

---

<sup>272</sup> Unglückliche Wahl von Schulleitungspersonen, destruktive Kommunikationsroutinen von Schulpflegemitgliedern.



Schule sowie die mangelnden Absprachen zwischen Inspektorat und Beratung die Startphase. Im Anschluss belastet die Unsicherheit und zeitliche Inanspruchnahme durch die Fusion mit der Nachbargemeinde das Vorankommen. Die Entwicklungsbereitschaft der Akteure leidet darunter, und einige Entwicklungen müssen zurückgestellt werden, da diese erst gemeinsam mit der Nachbargemeinde angegangen werden können.

Insgesamt verweisen die Daten darauf, dass der Turnaround-Prozess an der Schule Dahlie unterschiedliche Schwierigkeiten sowie Ressourcen aufweist. Die Schwierigkeiten wurden sowohl von den inner- und ausserschulischen Akteuren als auch durch die Ungewissheit der anstehenden Fusion verursacht.

### **Schule Eiche**

Die Schule Eiche durchläuft zwei Prozesszyklen; nämlich von der ersten Negativdiagnose bis zur Nachevaluation, die der Schule eine lediglich teilweise Funktionsfähigkeit attestiert, und den daran anschließenden Prozess bis zur positiven Nachevaluation. Die Prozessdarstellung erfolgt dementsprechend in zwei Teilen.

Die meisten Akteure nehmen den Bericht als treffend wahr, sind jedoch überrascht über dessen Deutlichkeit. Die Schulpflege fühlt sich durch die Krisendiagnose in ihrem „Selbststolz“ (Insp 85) verletzt. Eine oberflächliche Problemdiagnose sowie unterschiedliche Eigeninteressen verhindern eine gemeinsame Problemsicht, wodurch der Problemnachvollzug der Schulpflege misslingt und kein gemeinsamer „Selbstbezug“ (KUHLMEL & NIEBLING 2010, S. 53) entsteht. Es erscheint, als würde sich die strategische Führung wenig für dieses Ergebnis verantwortlich fühlen. Sie verortet die Schwierigkeiten vor allem bei anderen und wenig bei sich, was ein Kulturelement dieses Gremiums darstellt.

Die Schulpflegepräsidentin bricht in Aktionismus aus und erstellt die Ziel- und Massnahmenplanung im Alleingang. Diese wirkt solide, und das Inspektorat genehmigt sie auf Anhieb. Die anderen Schulpflegemitglieder unterstützen die Planung nicht, wodurch diese wirkungslos bleibt. Die Schulleitungen erstellen für ihre Schulkreise je eigene Massnahmenpläne, die sich im Konkretisierungsgrad erheblich voneinander unterscheiden.

Auf gesamtschulischer Ebene geht die Schulpflege die einzelnen Massnahmen lediglich auf der Papierebene und ohne Einbezug der relevanten Akteure an, wodurch die Bemühungen belanglos bleiben. Zudem stellt die Schulpflege beim Stadtrat einen Antrag für einen auslaufenden Kredit für die Bezahlung der Gesamtschulleitung, der aufgrund von Fehlern abgewiesen wird. Die Schulpflegepräsidentin gründet einen Elternrat, den die Mehrheit der strategischen Führung ablehnt, wodurch die Rolle dieses neuen Gremiums unklar bleibt. Auf gesamtschulischer Ebene setzt die Schule die anderen Massnahmen nicht um. Die Schulpflege rechtfertigt dies zu Beginn mit der Einarbeitungszeit der neuen Schulpflegemitglieder, anschliessend mit dem Ausfall unterschiedli-

cher Führungspersonen. Zudem erschweren Konflikte den Prozess. Die Stelle der Gesamtschulleitung ist mehrmals über längere Zeit vakant und wird von zwei Schulleitungspersonen ad interim geführt. Die Inspektorat verschiebt die Nachevaluation mehrmals, doch es folgen keine weiteren Verbesserungen. Demnach findet auf der oberen Führungsebene keine Veränderung statt.

Auf gesamtschulischer Ebene liegen nicht alle drei von SCHEIN (2010, S. 239) genannten Bedingungen des Auftauens vor. So führt die Negativdiagnose bei der oberen Schulführung nicht zu einer Infragestellung des Gleichgewichts (1). Dies hat zur Folge, dass das System nicht „auftaut“ und die Veränderungen ausschliesslich oberflächlicher Natur sind. Der Turnaround wird aufgrund weiterer, sich mehrfach wiederholender Muster erschwert: Die Schulpflege wählt durchgehend schwache Gesamtschulleitungen, die die Schule nicht führen, die Trennungsprozesse ziehen sich lange hin. Der wiederkehrende Top-down-Führungsstil der Schulpflegepräsidien, Einzelinteressen sowie daraus resultierende Konflikte mit destruktiven Kommunikationsroutinen und Intransparenz haben zur Folge, dass die Schulpflege nie handlungs- und führungsfähig ist. Die daraus resultierenden personellen Wechsel sind mit Know-how-Abgang sowie Einarbeitungszeiten verbunden und erschweren den Prozess zusätzlich, ebenso wie eine langfristige Planung und den Aufbau von Verbindlichkeit. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass sich die Akteure der Schulpflege wenig bewusst sind, dass sie die Probleme verursachen, und die Fehler bei anderen suchen. Sie hinterfragen sich nicht, weshalb keine Veränderung und kein Lernen stattfinden können. Der Streit mit dem Stadtrat, parteipolitische Interessen und Verbandlungen sowie das konservative Selbstverständnis der Schule erschweren die kritische Reflexion des Selbstbilds zusätzlich.

Die schulischen Akteure erleben die Intervention sowie die personellen Settings des Inspektorats als wenig unterstützend. Es ist zu vermuten, dass dieser Umstand vor allem mit der Unerfahrenheit<sup>273</sup> der Aufsicht zu tun hat, für die die Begleitung von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten ebenfalls Neuland darstellte.

Die einzelnen Schulkreise entwickeln sich trotz dieser Schwierigkeiten gut, indem sich die Schulleitungen weitgehend von der oberen Führungsebene abkoppeln. Die interimistische Schulleitung, die wenigen Wechsel in der Schulleitung sowie deren gute und harte Zusammenarbeit wirken stabilisierend und beruhigend. Die schwache Führung der Gesamtschulleitung unterstützt diesen Prozess zusätzlich. Infolgedessen sind die Schulkreise kaum von der oberen Führungskrise tangiert und können sich unabhängig entwickeln. Die untere Führungsebene bemüht sich um Informationsweitergabe, bezieht andere Akteure mit ein und baut so das Vertrauen wieder auf. Dies ist unproblematisch, solange sich keine Schwierigkeiten in den Schulkreisen zeigen, da in diesem Fall eine höhere Ebene fehlen würde, die sich der Probleme annimmt. Diese Problematik tritt in einem Schulkreis auf, wodurch sich die Probleme lange hinziehen.

---

<sup>273</sup> Die Schule Eiche war eine der ersten Schulen, bei denen die externe Evaluation eine Rote Ampel diagnostizierte.

Der erste Turnaround-Versuch der Schule weist auf der oberen Führungsebene diverse nicht-intendierte Reaktionen auf. Die einzelnen Entwicklungsschritte werden in der Folge nicht vollständig durchlaufen, sodass die Schule die Ziele verfehlt. Auf der unteren Schulführungsebene übernimmt die interimistische Schulleitung die Leader-Funktion des Turnaround-Prozesses.

Die Mehrheit der schulischen Akteure kann die zweite Negativdiagnose nachvollziehen und erlebt sie teilweise sogar als Chance und Entlastung. Der Schulpflegepräsident zeigt sich sehr überrascht, da er die Schwierigkeiten und seine Rolle darin nicht erkennt. Die anderen Gremiumsmitglieder sind zu neu, wodurch ihnen die Einsicht fehlt. Dementsprechend wehren sie sich zu Beginn heftig gegen die Krisendiagnose, verharren in der Phase der „aufbrechenden Emotionen“ (KUHLMET & NIEBLING 2010, S. 52) und leisten Widerstand gegen die Aufsicht. Diese Reaktionen sind den ersten beiden „unproduktiven Phasen“ der Trauerarbeit zuzurechnen (ebd.).

Die Schulpflege geht ohne Anerkennung der Realität zur Massnahmenplanung und -umsetzung über, was ein blosses Abarbeiten und „Papiererstellen“ zur Folge hat, ohne dass die entstandenen Konzepte gelebt würden. Zusätzlich informiert der Schulpflegepräsident die anderen Mitglieder nicht über Beschlüsse und Inhalte der Vorbereitungssitzungen mit dem Inspektorat. Als Folge hält sich die Schulpflege nicht an die mit der Aufsicht getroffenen Absprachen. Der wichtige Problemnachvollzug und die Entstehung eines neuen „Selbst- und Weltbezugs“ (ebd.) gelingen erst, als der Präsident zurücktritt und die anderen Mitglieder das Ausmass der Probleme erkennen. Anschliessend analysiert die Schulpflege gemeinsam mit der Beratung den Bericht und erstellt eine Massnahmenplanung.

In einem nächsten Schritt definiert die Schulpflege die Ressorts neu und teilt sie auf. Die operative Führung klärt die Zusammenarbeit mit dem Stadtrat und stellt einen neuen Kreditantrag, den der Stadtrat genehmigt. Anschliessend sucht die Schulpflege eine neue Gesamtschulleitung. Parallel dazu erarbeitet ein Mitglied der Schulpflege ein QM-Konzept mit allen wichtigen Dokumenten und Konzepten, das anschliessend umgesetzt wird.

Für die Massnahmenumsetzung erweist es sich als förderlich, dass das Gremium nach dem Problemnachvollzug nach vorne schaut, wodurch alte Konflikte begraben werden können. Der Widerstand gegen die externe Aufsicht nimmt ab, als die Schulpflege den Nutzen erkennt. In diesem Moment liegen alle drei von SCHEIN (2010, S. 239) genannten Bedingungen des Auftauens vor: die beunruhigenden Daten (1), die das Selbstverständnis infrage stellen (2), sowie genügend Sicherheit (3). Diese entsteht einerseits dadurch, dass das Inspektorat und die Beratung den Prozess strukturieren, andererseits aufgrund des neuen Schulpflegepräsidiums. Diese beiden Personen der strategischen Führung sind akzeptiert, offen, kompetent und schaffen es, andere mitzuziehen. So erstaunt es wenig, dass die Schulpflege die Bedeutung der Beratung vor allem zu Beginn als zentral einschätzt, bis der Prozess in Gang kommt und sich eine Dynamik entwickelt.

Indem Beratung und Inspektorat den Prozess strukturieren, Schwierigkeiten spiegeln und Verbindlichkeit einfordern, verhindern sie, dass alte Muster sich wiederholen, und erreichen, dass stattdessen neue gemeinsame geteilte mentale Modelle und Strukturen entstehen. Die Schulpflege kann dank des Vertrauens gegenüber den externen Akteuren diese Anregungen annehmen und umsetzen. Zusätzlich erweist es sich als förderlich, dass der Schulpflege trotz stärkerer Aufsicht ein gewisses Mass an Mitwirkung und Autonomie zugesprochen wird und sie die Dinge selbst entwickeln muss. Dank der stabilen Arbeit der Schulleitungen und Lehrpersonen kann sich die obere Führungsebene auf die Schwierigkeiten und die Umsetzung der Massnahmen konzentrieren.

Der strategischen Führung gelingt, es die Beziehungen innerhalb des Gremiums sowie zu anderen Akteursgruppen umzudeuten und zu verbessern, wodurch sich die Kooperation und das Vertrauen verstärken. Dadurch gelingt es ihr, die anderen Akteure mitzunehmen, und die Kopplung verstärkt sich. Die Schulpflege verhält sich offener, fragender und partizipativer, was einer Haltungsentwicklung entspricht. Für den Prozess ist es dienlich, dass alle Mitglieder aufgrund ihrer kurzen Amtsdauer unbelastet von störenden verinnerlichten Mustern in die Massnahmenumsetzung eintreten können und viele Kompetenzen und Erfahrungen mitbringen. Zudem sind sie an der Schule und nicht an der Macht interessiert. Die Massnahmenplanung fokussiert einige wenige Aspekte, und die enge Begleitung sorgt für Sicherheit und den nötigen Druck. Als erschwerend erweisen sich zum einen der Konkurrenzwiderstand eines Schulpflegemitglieds und zum anderen die teilweise fehlende Fachkompetenz der Beratung in Bezug auf schulspezifische Anliegen.

Der zweite Turnaround-Versuch gelingt, nach anfänglichen Schwierigkeiten, dank personeller Veränderungen sowie dem passenden Grad an Aufsicht und Unterstützung.

### **Schule Fichte**

Der Problemnachvollzug gestaltet sich je nach persönlicher Betroffenheit der Akteure. Die Mehrzahl ist sich der Probleme bewusst und fühlt sich von der Krisendiagnose wenig betroffen, wodurch diese schnell und wenig emotional angenommen werden kann und als Chance gedeutet wird. Die Betroffenheit der beiden Schulpflegepräsidentinnen ist erheblich, da die Rückmeldungen ihrem Selbstverständnis widersprechen und daher identitätsgefährdend sind (SCHEIN 2010, S. 239). Ihnen gelingt es jedoch rasch, einen neuen „Selbst- und Weltbezug“ (KUHLMELI & NIEBLING 2010, S. 53) herzustellen. Vermutlich liegt dies daran, dass die Probleme bereits im Voraus bekannt waren (1), die nötige Sicherheit aufgrund der starken Persönlichkeit der beiden Präsidentinnen vorhanden ist (2) und der nötige Druck aufgrund der Ampelverkündung entstand (3). Infolgedessen liegen alle drei nötigen Voraussetzungen für Veränderungen vor (SCHEIN 2010, S. 239). Die Lehrpersonen der Bezirksschule verharren lange in den beiden lähmenden Phasen der „Trauerarbeit“ (KUHLMELI & NIEBLING 2010, S. 52). Dank eines selbstwertaufbauenden gemeinsamen „social processing“ (FELDHOF 2011, S. 116) gelingt schliesslich der Blick nach vorne. Es

bleibt unklar, inwiefern alle Lehrpersonen die Problemdiagnose anerkennen, da sie die Ergebnisse zwar nicht negieren, diese jedoch vor allem mit externen Bedingungen erklären.

Die Führungspersonen, die für die anschliessende Massnahmenumsetzung zuständig sind, erstellen die entsprechenden Massnahmenpläne. Das Inspektorat genehmigt diese Dokumente auf Anhieb. Die Schule ergänzt sie im Anschluss und führt sie fort, wodurch die Pläne dem Umsetzungsprozess Sicherheit geben.

Die beiden Schulpflegepräsidentinnen führen die Optimierung des Führungsmodells zielorientiert, nehmen die anderen Mitglieder jedoch zu wenig mit. Im Verlaufe des Prozesses brechen Konflikte auf, die den Prozess zum Erliegen bringen. Erst die Rücktritte der beiden Schulpflegepräsidentinnen und des Präsidenten des Kreisschulrats führen zur Beruhigung. Die neuen Personen arbeiten sich gut ein und führen partizipativer und transparenter. An der Bezirksschule übernimmt eine neue Schulleitung, der es gelingt, das Kollegium aus der Lähmungsphase zu befreien. Anschliessend bearbeitet sie die Defizite durch gemeinsame Weiterbildungen, Einzelgespräche sowie Teamentwicklungen. Das Kollegium der Bezirksschule akzeptiert die Schulleitung aufgrund ihrer Stufenfremdheit nicht vollständig, wodurch diese das Team nach zwei Jahren verlässt. Eine andere sehr kompetente und interessierte Schulleitung erarbeitet viele nützliche QM-Grundlagen. Dabei bezieht sie die Lehrpersonen gut ein in Form einer Q-Steuergruppe sowie bei der Erarbeitung des Q-Leitbildes. Die Schulführung reflektiert regelmässig an Klausuren die Umsetzung der Massnahmen und führt zusätzlich interne Evaluationen durch.

Der Turnaround-Prozess weist sowohl förderliche als auch hinderliche Elemente auf. Der Prozess profitiert von personellen Wechseln<sup>274</sup>, die den Blick nach vorne zulassen. Es finden sich unterschiedliche Leaderfiguren, die dank ihrer Kompetenzen und ihres Engagements den Prozess angehen, steuern und den anderen infolgedessen Sicherheit vermitteln. Der Prozess profitiert zusätzlich von der raschen Umsetzung theoretischer Konzepte, dem Aufbau von Selbstwert und Vertrauen sowie vom mehrgleisigen Angehen der Defizite. Das Kollegium schätzt die gute Information und Einbindung. An der Bezirksschule erweist es sich als förderlich, dass sich die Akteure nicht gegenseitig beschuldigen, obwohl die Defizite ausschliesslich einzelne Lehrpersonen betreffen. Der Umsetzungsprozess der Schulpflege stagniert aufgrund von informellen Kommunikationswegen, der Dominanz von Machtfragen und der Tatsache, dass es den beiden Präsidentinnen nicht gelingt, die anderen Akteure miteinzubeziehen. Daraus entstehen Konflikte, die sich aufgrund persönlicher Verhandlungen und gegenseitiger Schuldzuweisungen weiter ausweiten. Die operative Führung mischt sich nicht ein. Sie koppelt sich von der Schulpflege ab und verhindert dadurch die weitere Ausbreitung der Konflikte. Der Veränderungsprozess an der Bezirksschule wird aufgrund der starken Emotionen sowie der Reaktionen von Eltern und Lernenden erschwert. Zudem akzeptieren

---

<sup>274</sup> Und den damit verbundenen passenden Neubesetzungen.

die Lehrpersonen die neue Schulleitung nur beschränkt und fühlen sich teilweise entmündigt und stark belastet aufgrund der Krisendiagnose.

Die Schule hätte sich vor allem zu Beginn mehr konkrete Unterstützung und Orientierung vonseiten des Inspektorat gewünscht, was der dritten Bedingung von SCHEIN (2010, S. 239) entspricht. Der Aufsicht gelingt es wenig, im Gegensatz zur Beratung, den Prozess mittels differenzierter Settings zu unterstützen. Beide externen Akteure schaffen es, dass sich die schulischen Akteure nicht entmündigt fühlen. Es gelingt ihnen nicht, die Konflikte zu lösen, da sie entweder selbst Teil des Streits sind oder der dafür nötige Handlungsspielraum fehlt.

Dementsprechend ist zu sagen, dass die Schule Fichte gut in den Turnaround-Prozess gestartet ist, die nicht bearbeiteten Konflikte lähmten jedoch den anschliessenden Prozess, der erst nach deren Klärung fortgeführt werden konnte.

Nach der Rekonstruktion der einzelnen Turnaround-Prozesse folgt in einem nächsten Schritt die Beantwortung der Forschungsfragen.

#### **4.5.2 Beantwortung der Fragen zum Turnaround-Prozess**

Für die Beantwortung der beiden Fragen wird der Turnaround-Prozess anhand der vier Prozessschritte Problemnachvollzug, Massnahmenplanung, Massnahmenumsetzung, Evaluation sowie Rolle der verschiedenen Akteure strukturiert. In einem ersten Schritt geht es um die Beschreibung der Turnaround-Prozesse (Frage 4a), in einem nächsten um förderliche und hinderliche Bedingungen während des Prozesses (Frage 4b).

##### *4.5.2.1 Beantwortung der Frage 4a*

Die Darstellung der sechs Turnaround-Prozesse macht deutlich, dass diese individuell sind. Die Zusammenfassung der wichtigsten Eckpunkte bildet die Grundlage, um die Frage nach dem Verlauf der Turnaround-Prozesse zu beantworten und die Bandbreite sichtbar zu machen.

**Problemnachvollzug:** Die Negativdiagnose führt zu sehr unterschiedlichen Reaktionen, die von Kränkung und Erstarrung bis hin zu Erleichterung und Motivation reichen.

„Ja, das ist für mich wirklich wie ein Hammerschlag gewesen, also, dass das Schul- und Unterrichtsklima nicht stimmen sollte“ (Schule Fichte, LP 208).

„Ich bin froh gewesen um die Roten Ampeln, die hat es gebraucht, um die Schule aufzurütteln“ (Schule Fichte, SPF 142).

„Ich habe das wirklich so ein bisschen wie also eine Erleichterung wahrgenommen, jetzt geht was, egal was, es geht was, und das ist so ein bisschen eigentlich die Reaktion gewesen“ (Schule Dahlie, STG 87).

Diese Bandbreite an Reaktionen tritt teilweise an ein und derselben Schule auf und ist abhängig von der Betroffenheit der einzelnen Akteure und deren Deutung der Krisendiagnose. Einige Schulen durchlaufen alle vier Phasen der Trauerarbeit gemäss KUHLMET & NIEBLING (2010, S. 52f.), andere lassen die ersten beiden unproduktiven Phasen aus, wiederum anderen gelingt der Problemnachvollzug nicht. Zudem variiert die Dauer der Phase des Problemnachvollzugs stark. Er endet in allen erfolgreichen Fällen mit einem neuen „Selbst- und Weltbezug“ KUHLMET & NIEBLING (2010, S. 53), der sich darin äussert, dass die Akteure nicht mehr zurück-, sondern nach vorne schauen und sich eine gemeinsame Entwicklungshaltung nach dem Motto „wir wollen unsere Schule vorwärts bringen“ (Schule Birke, Insp 476) präsentiert. Die meisten Schulen (A, B, C, E) analysieren den Evaluationsbericht nicht im Kollegium. Dies scheint sich wenig auf den nachfolgenden Prozess auszuwirken. Zentral ist, dass die Schulführung, die den anschliessenden Prozess leitet, über eine gemeinsame Problemsicht verfügt.

„[...] eine Problemeinsicht herstellen zu können, und ich denke, dann, bin ich überzeugt, kann man anders arbeiten mit den Leuten“ (Schule Eiche, Insp 656).

Zwei Schulen (D, E<sub>1</sub>) brechen im Anschluss in Aktionismus aus, zwei andere (A, B) geraten in Panik und fühlen sich hilflos.

**Massnahmenplanung:** Das Inspektorat gibt die Massnahmen und teilweise deren Priorisierung vor. Die Planung wird in einigen Fällen von Einzelpersonen, in anderen von (gremiumsübergreifenden) Personengruppen der Schulführung<sup>275</sup> vorgenommen. Dieser komplexe Planungsprozess wird meist von externen Fachpersonen unterstützt. In vier der sechs Fälle (B, C, E, F) genehmigt das Inspektorat die Massnahmenpläne bei der ersten Eingabe, wobei die Unterlagen unterschiedlich differenziert und aussagekräftig sind. In einem Fall (D) wird nach mehrmaligen Versuchen auf eine Massnahmenplanung verzichtet, um das drohende Zerwürfnis zwischen Schule und Aufsicht zu verhindern. Die Massnahmenpläne werden auch nach der Genehmigung vonseiten des Inspektorats von den Schulen weiter differenziert, wodurch sie zu einem nützlichen Arbeits- und Orientierungswerkzeug werden.

**Massnahmenumsetzung:** Alle Schulen umschreiben den Prozess der Massnahmenumsetzung als sehr zeitintensiv, belastend<sup>276</sup> und mit knappen Ressourcen ausgestattet. Die Umsetzung erfolgt meist gemäss den Rollen der Akteure und wird mehrheitlich von externen Beratungspersonen unterstützt. Dies bedeutet, dass die Schulpflege die strategischen Entscheide fällt, die Schulleitung die operative und die Lehrpersonen die praktische Umsetzung vornehmen.

---

<sup>275</sup> Die Massnahmenplanung wird entweder von der gesamten Schulpflege (B, E<sub>2</sub>), einzelnen Mitgliedern (E<sub>1</sub>, F), in Zusammenarbeit mit der Schulleitung (A, C) oder alleine von der Schulleitung erstellt (D). In manchen Fällen formulieren Schulleitungen einzelne Teile (meist das QM oder stufenspezifische Elemente) alleine (C, E<sub>1</sub>, F).

<sup>276</sup> Veränderungsprozesse sind auf emotionaler Ebene belastend, da sie mit Unsicherheit und Ungewissheit einhergehen.

„Also das Konzept hat eben nicht die Steuergruppe gemacht, sondern die Arbeitsgruppe Schulpflege/Schulleitung, und nachher die Umsetzung und Instrumente hat nachher die Steuergruppe gemacht“ (Schule Ahorn, EB 247).

Die verschiedenen Akteure sind je nach Schule unterschiedlich stark involviert. Eine Minderheit der Schulen beginnt bei der Massnahmenumsetzung mit der praktischen Umsetzung und nimmt erst in einem zweiten Schritt die Verschriftlichung und Verortung vor. Dieses induktive Vorgehen widerspricht dem Wunsch des Inspektorats, was an zwei Schulen (B, D) zu Unmut führt.

„Wir haben einfach das Pferd am Schwanz aufgezümt. - Das heisst, wir haben zuerst - die Elemente eingeführt vom Qualitätsmanagement, aber ohne Konzept und am Schluss - das Q-Leitbild gemacht in Zusammenarbeit mit einem Berater. Er hat gesagt ‚Mach es zuerst, jetzt in dieser Situation, auf der praktischen Ebene, dass sie wissen, warum sie es nachher machen. Und dabei waren wir da nirgends, es hat nachher geheissen ‚diese Elemente stehen unverbunden nebeneinander, aber die gegenseitigen Hospitationen, die Feedbackrunden, die U-Teams‘, weil es kein Konzept dahinter gab“ (Schule Birke, SL 141).

Die Massnahmen umfassen die Überprüfung<sup>277</sup>, Erarbeitung, Definition und Standardisierung<sup>278</sup> von Strukturen sowie die Klärung von klimatischen Schwierigkeiten. Im Bereich QM<sup>279</sup> und den dazugehörigen Instrumenten muss das Inspektorat den meisten Druck auf die Schulen ausüben. Die Bearbeitung von Konflikten und klimatischen Problemen führt in jedem Fall zu personellen Veränderungen<sup>280</sup>. Die Akteursgruppen müssen sich in der Folge neu finden, bevor sie arbeitsfähig sind.

**Zielüberprüfung:** Nicht alle Schulen gewichten die Überprüfung der Massnahmen gleich stark. Manche Schulen sehen in der Nachevaluation eine ausreichende Überprüfung (A, D, E<sub>1</sub>), andere sammeln regelmässig und differenziert Daten und leiten daraus Folgemassnahmen ab (B, C, E<sub>2</sub>, F). Es ist zu vermuten, dass dies mit den unterschiedlichen Kompetenzständen und Entwicklungstempi der Schulen zusammenhängt.

---

<sup>277</sup> Die Überprüfung und Anpassung der Schulleitungsmodelle nimmt in allen Fällen die Schulpflege vor, die teilweise von Beratungspersonen unterstützt wird (B, E<sub>2</sub>, F). Die Schulleitungen können sich zu den Modelländerungen in unterschiedlichem Mass äussern. Bei der Erarbeitung der nötigen Strukturen bezieht die Schulpflege die operative Führung stärker ein (C, D, E<sub>2</sub>, F).

<sup>278</sup> Die Klärung, Anpassung, Standardisierung und Verschriftlichung von Abläufen und Verantwortlichkeiten nehmen die Schulführung (A, B, F) oder die Schulleitungen arbeitsteilig vor (C, D, E). Die Lehrpersonen werden wo möglich einbezogen.

<sup>279</sup> Die QM-Konzepte erstellen QM-Verantwortliche in der Schulpflege (E<sub>2</sub>), einer Gruppe bestehend aus Schulleitung und Schulpflegemitgliedern (A) oder eine Schulleitung im Auftrag der Schulpflege (B, C, F). Externe Fachpersonen unterstützen diesen Prozess in den meisten Schulen (A, B, C, E). Bei der Umsetzung und der Instrumentenentwicklung wird die Steuergruppe einbezogen (A, B, C). Die Lehrpersonen können zu den einzelnen Elementen Stellung nehmen (A, B, C, D, F). Die Kollegien formulieren Q-Leitbilder (A, B, C).

<sup>280</sup> Mit Ausnahme der Lehrpersonen der Schule Fichte. Dort ist jedoch davon auszugehen, dass die Veränderungen wenig nachhaltig sind (vgl. Abschnitt 4.4.1.1.).



Die Kooperation und das Verhältnis zwischen Schule und **Inspektorat** beschreibt die Mehrheit der Schulen als angenehm<sup>281</sup>. Die Aufsicht wird von sehr hilfreich und entscheidend (B, D) bis zu überflüssig und wenig nützlich (C) eingeschätzt.

„Wir haben dann die Zusammenarbeit mit dem Inspektorat sehr geschätzt, ich muss sagen, es ist sehr konstruktiv gewesen“ (Schule Birke, SPF 127).

„[...] dann hat das ganze Kasperltheater [...] die Begleitung vom Inspektorat, wo wir eigentlich nur immer rapportiert haben, ist für uns völlig überflüssig gewesen. Weil wir haben dort nur rapportiert und dann hat man genickt und gesagt ‚ja, das ist gut, macht so weiter‘. Aber das Inspektorat hat uns nicht irgendwie sagen können ‚nein, das sehen wir anders, wir würden euch noch empfehlen, das und dies und jenes zu machen‘. Das hat keinen Mehrwert generiert“ (Schule Clematis, SPF 54).

Dem Inspektorat gelingt es, die Akteure vor nicht-intendierten Reaktionen wie Aktionismus zu bewahren. Trotzdem haben die meisten Schulen zeitweise das Gefühl, dass es dem Inspektorat bloss darum gehe, Dinge abzuarbeiten und Papiere herzustellen (A, C, D, E).

„Wenn es nur an dem blöden Papier liegt, das ist alles da, dann setze ich mich einfach hin und schreib es, wenn es euch glücklich macht“ (Schule Clematis, SL 463).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und **externer Beratung** entsteht infolge der Negativdiagnose<sup>282</sup> (A, B, C, E<sub>2</sub>, F) oder intensiviert sich (D). Sie dauert von wenigen Wochen (A, B) bis zu mehreren Jahren (C, D, F) und umfasst sämtliche Schritte des Entwicklungsprozesses<sup>283</sup>. Die Akteure schätzen ihre Bedeutung von entscheidend und nützlich (A, B, F) bis zu wenig hilfreich ein (C).

„Ich glaube, dann war sicher - ein wichtiger Punkte, das Beiziehen von externer Hilfe“ (Schule Ahorn, SPF 146).

„Also er hat auch toll moderiert und so, dass # aber es ist jetzt nicht # und den habe ich gar nicht gebraucht“ (Schule Clematis, SL 355).

Die Zusammenarbeit gestaltet sich mit Ausnahme der Schule Fichte gut. Der Stellenwert der Beratung ist vor allem in der Startphase hoch (A, B, D, E<sub>2</sub>), da sie den Schulen die nötigen Startimpulse und Sicherheit<sup>284</sup> für den anschliessenden Prozess gibt.

„Er hat uns am Anfang, grad bei der Modellwahl sehr stark geholfen, das ist aber wirklich nur in der allerersten Zeit gewesen“ (Schule Birke, SPF 155).

---

<sup>281</sup> Die Zusammenarbeit gestaltet sich in den Fällen schwierig, in denen es den Akteuren nicht gelingt, die emotionale Betroffenheit durch die Krisendiagnose zu überwinden (C, E<sub>2</sub>) oder die von der Aufsicht gestellten Anforderungen umzusetzen (D, E<sub>1</sub>). Das Inspektorat wird im zweiten Fall als zusätzlicher erheblicher Druck erlebt.

<sup>282</sup> Das Inspektorat empfiehlt meist mehrere passende Beratungspersonen, und die Schulen entscheiden sich dann für eine (A, B, E<sub>2</sub>, F).

<sup>283</sup> Dazu gehören ebenfalls die Begleitung der Startphase der Steuergruppen (A, C, D) sowie die Erstellung der Q-Leitbilder (A, C, F).

<sup>284</sup> Was gemäss SCHEIN (2010, S. 239) die dritte Komponente des Auftauens darstellt.

Beide **externen Akteure** unterstützen die Schulen, indem sie ihnen Sicherheit, Orientierung und Verbindlichkeit vermitteln. Dies geschieht, indem sie den Prozess strukturieren, Rückmeldungen sowie fachliche Inputs geben. Dabei stellen sie kritische Fragen, fordern Dinge ein und konfrontieren die Schulen.

„Es ist so ein # diese Begleitung des Inspektorates ist für mich so das gewesen ‚macht mal, macht mal, macht mal, macht mal‘. Es ist im Nachhinein gut gewesen, dass man einfach immer hat machen müssen. - Sonst hätte ich vielleicht einmal ‚ach komm, jetzt gehe ich nach Hause, jetzt mache ich nichts‘, und es hat gestimmt, wir haben es gemacht, diese Sachen sind da, wir haben ein super Führungshandbuch, aber es ist jedes Mal wieder # es ist eine Studiererei, es ist ein Zeitfresser, es ist grausam“ (Schule Ahorn, SL 234).

Die externen Akteure verstärken den Druck bei einer erneuten Krisendiagnose weiter. „Wir sind ihnen wirklich auf den Füßen herumgetrampelt“ (Schule Eiche, Insp 526). Die Beratung vermittelt und übersetzt zusätzlich zwischen unterschiedlichen Parteien und begleitet Gruppenfindungsprozesse.

Die Begleitung der Schulen ist eine hochkomplexe Aufgabe, bei der das richtige Mass an Autonomie, Aufsicht und Hilfe gefunden werden muss, damit die Schulen sich unterstützt, jedoch nicht entmündigt fühlen.

„Aber ich hätte mir noch eine engere Führung oder Zusammenarbeit allenfalls gewünscht“ (Schule Fichte, SPF 130). Diese Aufgabe gelingt in den untersuchten Fällen unterschiedlich gut<sup>285</sup> und macht deutlich, dass es hierfür keine Patentrezepte gibt und die Aufsicht ebenfalls einen Lernprozess hinter sich hat.

„Also wir haben ja noch keine Erfahrung gehabt mit Roten Ampeln [...] wir haben natürlich auch gelernt, im Prozess“ (Schule Eiche, Insp 85:89).

Die unterstützende Begleitung ist vor allem zu Beginn des Prozesses zentral, da sie den Schulen die nötige Sicherheit sowie Startimpulse verleiht; anschliessend können die externen Akteure stärker einfordern. Die Zusammenarbeit der beiden externen Akteure ist wenig geklärt (B, D), und es treten unterschiedliche Konkurrenz- und Konfliktpotenziale auf (D, E).

Die Schulführung arbeitet sehr intensiv. Die **Schulpflege** fällt strategische Entscheide, erteilt der Schulleitung Aufträge, erarbeitet und unterstützt die Arbeit an den schulischen Strukturen. Die **Schulleitungen** entwickeln und definieren Strukturen und setzen sie anschliessend um. Zudem bringen sie das Tagesgeschäft wieder in Gang. In allen Prozessen finden sich Leaderfiguren aus der Schulführung, die den Prozess initiieren, strukturieren und steuern. „Ok, das müssen wir anpacken“ (Schule Ahorn; EB 207). **Steuergruppen** unterstützen sie meist bei der Konzept- und Um-

---

<sup>285</sup> Die Begleitung des Inspektorats wird in den Fällen als zu lose erlebt, in denen sich Schwierigkeiten im Prozess manifestieren (D, E1, F). Dies impliziert, dass die Schulen die Aufsicht durchaus als Hilfe betrachten.

setzungsarbeit. Diese Partizipationsstrukturen werden an allen Schulen neu gegründet und müssen sich zuerst konstituieren, bevor die Akteure handlungsfähig sind. Aufgrund schlechter Projekterfahrungen in der Vergangenheit gestaltet sich die Suche nach Mitgliedern für die Steuerungsgruppen in einigen Schulen schwierig (C, D). Diese Gruppen dienen einerseits der Verankerung der Neuerungen im Kollegium und gewährleisten andererseits deren Mitsprache<sup>286</sup>. Die **Kollegien** sind wenig in den Prozess involviert und werden unterschiedlich stark einbezogen. Sie nehmen dennoch eine zentrale Stellung ein, da sie die Veränderungen mittragen und den Unterrichtsalltag sicherstellen, wodurch sich die Führung der Massnahmenplanung und -umsetzung widmen kann.

„Also das Kollegium hat, hat mitgemacht, die hätten ja blockieren können und sagen ‚dieser Scheissdreck geht mich gar nichts an, irgendwie‘“ (Schule Clematis, SL 343).

Hinsichtlich des Samplingmerkmals der **Schulgrösse** belegen die Daten, dass an kleinen Schulen die Schulleitungen stärker von Schulpflege und Steuergruppe unterstützt werden, was an den geringeren Führungsressourcen sowie Kompetenzen der Schulleitungen liegen könnte. Zudem gelingt der Einbezug der Akteure leichter aufgrund der Überschaubarkeit der Schulen. Ferner fällt auf, dass die Beratungsdauer mit zunehmender Schulgrösse zunimmt, was ein Indiz für die grössere Komplexität der Probleme sein könnte. Schulen mit **klimatischen Problemen** weisen personelle Wechsel der Schulpflege und Schulleitung auf. Es scheint, als wären zwischenmenschliche Probleme ausschliesslich durch personelle Änderungen lösbar.

### 4.5.2.2 Beantwortung der Frage 4b

Nachdem der vorangegangene Abschnitt den Prozess beschrieben hat, folgen hier förderliche bzw. hinderliche Bedingungen, um damit die Forschungsfrage 4b beantworten zu können. Die Darstellung der Einzelfälle (vgl. Abschnitt 4.5.1) verweist darauf, dass Schulen spezifische Gelingensbedingungen aufweisen, die infolgedessen den Turnaround-Prozess vorantreiben. In anderen Schulen fehlen diese, was die Entwicklungen erschwert.

Für einen gelingenden **Problemnachvollzug** ist eine gemeinsame Problemsicht der betroffenen Akteure zentral. Die ersten beiden Phasen der Trauerarbeit nach KUHLMET & NIEBLING (2010, S. 52) werden ausgelassen oder schnell durchlaufen<sup>287</sup>, wenn die Probleme bekannt sind, die Akteure unter den Problemen gelitten haben, ihr Selbstverständnis nicht verletzt wird oder die Schwierigkeiten sie nicht persönlich betreffen. Letzteres ist auch bei Akteuren der Fall, die neu im Amt sind<sup>288</sup>.

„Es ist nicht unser Kind gewesen. Wir haben einen gewissen Abstand haben können und sagen ‚ok, so ist die Ausgangslage, so ist es, und jetzt können wir machen‘. Es

---

<sup>286</sup> In den beiden kleinen Schulen übernimmt die Steuergruppe besonders viel Verantwortung und kann infolgedessen Schwächen der Schulleitung kompensieren.

<sup>287</sup> Die Negativdiagnose soll jedoch trotzdem zu Betroffenheit führen und in Verbindung mit wichtigen Zielen und Idealen stehen, damit das Gleichgewicht infrage gestellt wird und Angst- und Schuldgefühle geweckt werden. Dies sind die ersten beiden Bedingungen für nachhaltige Veränderungen gemäss SCHEIN (2010, S. 239).

<sup>288</sup> Infolgedessen sind die Personen nicht in alte Geschichten und Muster verwickelt.

ist nie gegen uns als Person gegangen, das hat es sicher einfacher gemacht“ (Schule Birke, SPF 127).

Eine gemeinsame Datenanalyse sowie das Vermeiden von Schuldzuweisungen erleichtern die Überwindung der beiden unproduktiven Phasen der „Trauerarbeit“ (KUHLM EI & NIEBLING 2010, S. 52) ebenfalls. Für den weiteren erfolgreichen Prozess ist das positive „Framing“ (WEICK 1993, S. 635) der Negativdiagnose als (Lern-)Chance bedeutend, ebenso der Blick „nach vorne“, der sich in allen Fällen in einer gemeinsamen Entwicklungshaltung oder, mit KUHLM EI & NIEBLING (2010), in einem neuen „Weltbezug“ (S. 53) manifestiert.

„Ok, das ist jetzt unsere Aufgabe, wir haben die nicht gesucht, aber wir gehen jetzt da hinein“ (Schule Birke, SPF 80).

„Jetzt ist einfach fertig mit jammern, jetzt schauen wir nach vorne, wir können es eh nicht ändern“ (Schule Clematis, SL 511).

„Eigentlich ist es für uns, ist es gut, wir haben jetzt endlich einen Punkt, wo wir sagen können, ‘wir haben diese Zeit‘“ (Schule Fichte, SPF 114).

Diesen Übergang bewältigen in allen Fällen Turnaround-Leader – Führungspersonen, die den Prozess in Angriff nehmen und dank ihrer positiven Ausstrahlung, Motivation und Kompetenzen den anderen Akteuren genügend Sicherheit<sup>289</sup> vermitteln und sie mitziehen, damit ihnen die Anerkennung der Krisendiagnose ebenfalls gelingt und sie sich auf die anschliessenden Schritte einlassen (SCHEIN 2010, S. 239). Diese Leaderfiguren strukturieren und steuern den anschliessenden Prozess massgeblich.

In den Fällen, in denen sie aufgrund der Negativdiagnose zu stark in ihrem Selbstverständnis verletzt sind, Konflikte auftreten oder zu wenig Sicherheit vorhanden ist, verharren die Akteure sehr lange in den ersten beiden unproduktiven Phasen der Trauerarbeit (KUHLM EI & NIEBLING 2010, S. 52), treten in Ausstand oder erstarren. In diesen Fällen gelingt die vollständige Anerkennung der Diagnose nicht immer.

„Das ist einfach die ganz grosse tiefe Verletztheit von Frau M., dass die Ampel jetzt auf Grau gewesen ist, und das hat sich durchgezogen bis am Ende vom Prozess und das ist auch in jedem Gespräch # hat man nicht gewusst, wann es ist, ist es einfach wie ein Rülpsen wieder heraufgekommen, und es ist wieder eine Breitseite gekommen“ (Schule Clematis, Insp 394).

---

<sup>289</sup> Was der dritten notwendigen Voraussetzung für nachhaltige Veränderungen gemäss SCHEIN (2010, S. 239) entspricht.

In derartigen Fällen deuten die Akteure die externe Beurteilung als „Bestrafung“ (F) oder „ungerecht“ (C)<sup>290</sup>. Dieser fehlende Problemnachvollzug führt im anschliessenden Prozess zu Formalismus.

Der komplexe Schritt vom Problemnachvollzug zur **Massnahmenplanung** profitiert von externer Beratung. Eine gute Massnahmenplanung fokussiert einige zentrale Aspekte und wird von den Akteuren getragen.

„Je komplexer die Schule ist # eins, zwei Sachen, diese priorisieren und die mit allen Mitteln und Ressourcen verfolgen. Also man muss Prioritäten setzen“ (Schule Eiche, Insp 656).

Infolgedessen gibt dieses Instrument allen Parteien Sicherheit, Orientierung und Erfolgszuversicht, wodurch Aktionismus verhindert werden kann.

Ein unzureichendes Problemverständnis kann zur Folge haben, dass die Akteure die Massnahmenpläne bloss abarbeiten<sup>291</sup>. Überfrachtete und unspezifische Pläne sowie das Ausbrechen in Aktionismus erschweren den anschliessenden Umsetzungsprozess ebenfalls.

Die Reihenfolge der **Massnahmenumsetzung** erweist sich als zentral. Zuerst sind zwischenmenschliche Schwierigkeiten anzugehen, anschliessend Massnahmen in der Hierarchie von oben nach unten. Damit Akteure nach Konflikten wieder handlungsfähig sind, müssen sie in einem ersten Schritt das Vertrauen zu den anderen aufbauen. Dieses erreichen sie durch Verbindlichkeit, Kommunikation und Zusammenarbeit.

„Meine Erkenntnis ist einfach die, dass ohne das ein Grundmass an Vertrauen, vor allem zwischen Lehrerschaft und Schulleitung, ganz vieles nicht möglich ist, weil es Einfluss hat auf das Klima, auf die Kultur usw.“ (Schule Fichte, SL 46).

„Also Konstanz ist # Verlässlichkeit kommt nicht, wenn alle drei Monate eine andere Nase da sitzt. Dann gibt es keine Verlässlichkeit. Man muss sich aneinander gewöhnen. Vertrauen ist auch ein Faktor, ist auch ein Zeitfaktor“ (Schule Eiche, SL 157).

Für die Umsetzung von Neuerungen erweisen sich vor allem zu Beginn genügend Sicherheit, Orientierung sowie Unterstützung der Akteure als bedeutend, da die Veränderungen mit Unsicherheit und Ängsten einhergehen. Diese Funktion übernehmen das Inspektorat sowie die Beratung gegenüber der Schulführung und die Turnaround-Leader gegenüber den anderen innerschulischen Akteuren. Dabei ist die obere Ebene dafür verantwortlich, dass die untere mitkommt und einbezogen wird.

---

<sup>290</sup> In der Schule Clematis nimmt diese Umdeutung der Negativdiagnose die Fachstelle für externe Schulevaluation vor, indem sie die Ampel von Rot auf Grau stellt, wodurch sich die Schulpflege im Anschluss auf den Prozess einlässt.

<sup>291</sup> Einige Akteure äussern diese Befürchtung. Sie bewahrheitet sich jedoch ausschliesslich an der Schule Eiche.

„[...] wenn wir Sachen haben, die am Laufen sind, schauen wir immer, dass wir diese Personen wenn immer möglich ins Boot holen können, durch Mitarbeit, durch Mitwirkung“ (Schule Fichte, SPF 24).

Sobald die Prozesse anlaufen, sollen die sicherheitsgebenden Akteure den anderen so viel Selbstständigkeit und Verantwortung wie möglich geben. Des Weiteren erweist sich die rasche konkrete Umsetzung von Konzepten als unterstützend

„[...] dass es für die Lehrpersonen sehr, sehr schnell praktisch werden muss. Wenn die Vorträge über QM # dann macht es schon wisch und Rollladen runter und rotes Tuch hoch“ (Schule Fichte, SL 118).

Der Umsetzungsprozess profitiert von der Akzeptanz der involvierten Personen, von sorgfältiger Information, Ruhe, Rollenbewusstsein sowie dem Eingehen auf Ängste.

„Wir haben einfach hundert Mal darüber geredet, dann habe ich gefragt ‚Warum habt ihr jetzt Angst? Und was ist jetzt anders?‘“ (Schule Clematis, SL 207).

Weitere förderliche Elemente sind eine gute Zusammenarbeit sowie der gezielte Einsatz und Aufbau von Kompetenzen und Ressourcen.

„Die haben zum Teil ihre Stärken auf unterschiedlichen Gebieten gehabt und haben ihre Arbeit aber gut auf diese Stärken abgestimmt, hat es mich gedünkt. Die sind beim Arbeiten sind die, so habe ich das Gefühl, sind sie effizient gewesen und zielstrebig und es ist eine hohe Fachkompetenz da gewesen“ (Schule Birke, Insp 94).

Im Umsetzungsprozess erweisen sich fehlende Kompetenzen und Ressourcen, jedoch auch Aktionismus als hinderlich. Destruktive Handlungen der Führungskräfte wie Rollenüberschreitungen, Eigen- und Machtinteressen, persönliche oder politische Verbandelungen führen zu Konflikten, die die Entwicklungen lähmen.

„Die Vizepräsidentin der Schulpflege beginnt eine Affäre mit einem Präsident des Kreisschulrates, und dann sind die Interna hin und her gegangen, und das sind natürlich Sachen, eben grad das Vertrauen # das war unglaublich“ (Schule Fichte, SPF 49).

Ferner halten negative Erfahrungen in der Vergangenheit die Akteure davon ab, sich auf Veränderungen einzulassen. Unsichere äussere Bedingungen, schlechte Presse sowie negative Elternreaktionen stellen externe Faktoren dar, die den Prozess erschweren. Zusätzlich schätzen die Akteure die Defizitorientierung und das Generalurteil des Evaluationssystems als hinderlich ein.

Die schulischen Akteure erleben die **externen Akteure** als unterstützend in den Fällen, in denen diese das Verfahren<sup>292</sup> und damit einhergehend Tempo und Gesprächssetting<sup>293</sup> an die Gegeben-

---

<sup>292</sup> Dies machte das Inspektorat vor allem an der Schule Dahlie.

heiten der Schule anpassen. „Also mal Sitzung machen mit der Schulpflege und mit der Schulleitung allein“ (Schule Eiche, IP 130701, S. 4). Für eine gewinnbringende Begleitung ist ein Mindestmass an gegenseitiger Akzeptanz und Vertrauen zentral, das zuerst aufgebaut werden muss. Ferner erweist sich zu Beginn ein eher unterstützender Zugang als förderlich.

„Wir müssen denen zum Sumpf heraus helfen, die bringen sich nicht selbst heraus. - Das ist wichtig gewesen, ganz sicher sehr hilfreich und nötig, schmerzhaft für die Schule Eiche, für diese stolze Stadt, aber nötig“ (Schule Eiche, SL 285).

Während des gesamten Prozesses schätzen die Schulen möglichst konkrete Hinweise und Vorlagen. Gleichzeitig ist es für die Gewährung und den Aufbau des Autonomie- und Selbstwertbedürfnisses bedeutsam, dass die schulischen Akteure die nötigen Schritte selbst erarbeiten und die externen Akteure ausschliesslich beratend unterstützen.

„Das mit einer dosierten Fachberatung, dass die nachher in der Lage gewesen sind, selber etwas zu machen“ (Schule Ahorn, EB 263).

Je mehr Sicherheit und Kompetenzen Schulen besitzen, desto weniger Unterstützung benötigen sie und desto weniger hilfreich erleben sie die externen Akteure.

„Also ist mir auch aufgefallen, und dass diese Schulleiterin wirklich quasi von Mal zu Mal einen graderen Rücken gekriegt hat, das ist ja schon noch gut“ (Schule Ahorn, EB 231).

Die Interventionsmöglichkeiten von Inspektorat und Beratung sind beschränkt<sup>294</sup>, weshalb das frühzeitige Ansprechen von Irritationen entscheidend ist<sup>295</sup>. Ebenso wichtig ist es, dass sich die externen Akteure nicht auf Konflikte und Machtspiele<sup>296</sup> einlassen.

Die Begleitung der externen Akteure erweist sich als hinderlich in den Fällen, in denen die Schulen die gestellten Aufgaben nicht umsetzen oder sie die Betroffenheit der Krisendiagnose nicht überwinden können. Ferner schätzen die schulischen Akteure die Hinweise der Aufsicht verschiedentlich als zu abstrakt und deshalb als wenig hilfreich ein (A, B, C, D, F).

„Ich hätte einfach mehr, nicht einfach zum Erfinder werden wollen, sondern noch ein bisschen mehr ‚schau da‘ oder ‚man kann es da und dort finden‘ oder ‚man kann‘ # einfach da noch ein bisschen konkretere Unterstützung. Wenn man ja das Problem hat, dann braucht man ja jemanden“ (Schule Ahorn, SL 238).

Zudem erschweren Konkurrenz- und Konfliktsituationen zwischen Schule und externen Akteuren oder zwischen externen Akteuren den Prozess, weshalb klare Rollen- und Verantwortlichkeitsab-sprachen zentral sind.

---

<sup>293</sup> An der Schule Eiche und Fichte fanden die Gespräche durchgehend in derselben Zusammensetzung statt, wodurch einige Akteure nicht offen sprechen konnten.

<sup>294</sup> Das Inspektorat kann ausschliesslich das Formale stärken und den Akteuren den Rücktritt nahelegen – jedoch nicht darüber bestimmen (C, E, F).

<sup>295</sup> Das Inspektorat merkt an, dass bei der Schule Eiche und Fichte die Irritationen zu spät angesprochen wurden.

<sup>296</sup> Das Inspektorat bleibt trotz der Angriffe in allen Fällen durchgängig sachlich, wohlwollend und vermeidet dadurch Konflikte (C, E<sub>2</sub>, F).

Die **inerschulischen Akteure** unterstützen bzw. erschweren den Prozess, indem sie die im Abschnitt Massnahmenumsetzung genannten förderlichen bzw. hinderlichen Merkmale aufweisen. Zusätzlich profitieren sämtliche Veränderungsprozesse von Turnaround-Leadern. Diese zeichnen sich meist durch positive Grundhaltung, Selbstbewusstsein sowie hohe Kompetenzen aus.

„Die haben dadurch, durch die Macherqualitäten, die sie gehabt haben, und dass sie einfach auch selbstbewusst gewesen sind, ‚wir machen das und wir können das und das kommt schon gut so‘ viel bewirkt“ (Schule Clematis, Insp 96).

Sie haben die Fähigkeit, den anderen Akteuren die nötige Sicherheit, Orientierung und Unterstützung zu geben. Zusätzlich gelingt es ihnen, die Situation zu beruhigen und Verbindlichkeit herzustellen. Dabei handeln sie rollenbewusst, informieren und motivieren die anderen Akteure gut, wodurch sich diese auf den Prozess einlassen und mitgehen. Während der Veränderungen beziehen die Turnaround-Leader die anderen gut ein und gewähren ihnen gleichzeitig Autonomiespielräume<sup>297</sup>. Ferner belegen die Daten, dass sich eine möglichst rasche Klärung der personellen Situation als förderlich erweist. Personelle Abgänge enthalten sowohl unterstützende als auch hinderliche Momente für den Turnaround-Prozess. Einerseits können personelle Veränderungen blockierte Prozesse lösen und die nachrückenden Akteure steigen meist unbelastet in die Situation ein<sup>298</sup>.

„Und um gewisse Prozesse anzusteuern oder auszulösen, braucht es einfach einen Wechsel bei den Leuten“ (Schule Eiche, Insp 646).

Andererseits brauchen neu zusammengesetzte Gremien bzw. neue Akteure jeweils eine Einarbeitungszeit, bevor sie handlungsfähig sind. „Er baut langsam sein Know-how auf“ (Schule Eiche, SL 221). Zudem führen Fluktuationen der Führungsakteure immer zu Know-how-Verlust und bergen die Gefahr von Rollenüberschreitungen, die zu neuen Konflikten führen können (vgl. Abschnitt 4.2.2.2).

Die meisten hinderlichen Turnaround-Bedingungen sind als **nicht-intendierte schulische Reaktionen** zu deuten. Sie lassen sich grob vereinfacht in starke Emotionen sowie destruktive Handlungen zusammenfassen. Die aus der Krisendiagnose resultierenden Effekte negativer Presse und Elternreaktionen erleben die schulischen Akteure als entwicklungshemmend, stigmatisierend und demotivierend. Dieser Befund verweist darauf, dass starke Reaktionen der ausserschulischen Akteure den Prozess ebenfalls erschweren können.

---

<sup>297</sup> Dies bedeutet, dass die obere Ebene der unteren einen Auftrag gibt, den diese möglichst selbstständig und mit einem bestimmten Handlungsspielraum umsetzen kann (B, C, D, F). Infolgedessen verhält sich die obere Ebene einerseits rollenbewusst und die betroffenen Akteure übernehmen andererseits Verantwortung für die Massnahmenumsetzung und fühlen sich nicht entmündigt oder dominiert.

<sup>298</sup> Der Turnaround-Prozess scheint erst zu gelingen, wenn Streitereien, Verbandelungen, Eigeninteressen sowie die Dominanz einzelner Personen überwunden werden. Dies gelingt oft mittels personeller Abgänge.



### 4.5.3 Diskussion der Ergebnisse

Der Vergleich der Turnaround-Prozesse hat darauf verwiesen, dass diese individuell verlaufen und dennoch eine Reihe von Mustern aufweisen.

Die Befunde zur Phase des **Problemnachvollzugs** belegen, dass Negativdiagnosen, die die Prozessqualitäten betreffen, ebenfalls, wie Krisendiagnosen des Outputs, zu emotionalen und lähmenden Reaktionen führen können. Die untersuchten Schulen meistern den Prozess des Problemnachvollzugs unterschiedlich schnell. Dieser entscheidende Schritt betrifft bei strukturellen Problemen, im Gegensatz zu Defiziten des Outputs und des Klimas, ausnahmslos die Führungsakteure. Es ist zu vermuten, dass der Nachvollzug der Krisendiagnose bei Defiziten sowohl des Klimas als auch des Outputs sämtliche Akteure einschliessen muss und beispielsweise durch gemeinsame Veranstaltungen zu unterstützen ist. Die vorliegenden Daten verweisen darauf, dass die positive Deutung der Negativdiagnose entscheidend ist für das Gelingen von Turnaround-Prozessen. Bislang belegen die Studien ausschliesslich, dass die Auffassung der Krisendiagnose als Bestätigung der eigenen Sichtweise lähmend wirken kann. Die Hinzunahme der Perspektive des „Auftauens“ von SCHEIN (2010, S. 239) macht deutlich, wie zentral dieser erste Entwicklungsschritt sowie die externen Akteure für die anschliessende Entwicklung sind. Dementsprechend sollte künftige Turnaround-Forschung stärker diese erste Entwicklungsphase fokussieren. In allen gelungenen Turnaround-Prozessen belegen die Daten, dass der Prozess erst in Gang kommt, wenn alle drei Bedingungen des „Auftauens“ vorhanden sind. Demnach eignet sich dieses Modell als Analyse- und Unterstützungsheuristik.

Übereinstimmend mit den bisherigen Forschungsbefunden besteht im Anschluss an die Negativdiagnose die Gefahr des Aktionismus, dem die Aufsicht teilweise entgegenwirken kann. Die **Massnahmenplanung** ist stark vom Evaluations- und Aufsichtssetting beeinflusst. Anders als im Forschungsstand beschrieben, nehmen die hier untersuchten Schulen sämtliche Empfehlungen in die Massnahmenpläne auf und beziehen die Kollegien kaum in diesen Prozess ein. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass die Empfehlungen der Evaluationsberichte konkret umschreiben, welche Veränderungen die Schulen vornehmen müssen, damit sie wieder als funktionsfähig eingeschätzt werden. Diese Massnahmen betreffen in den seltensten Fällen den Unterricht und damit das Kerngeschäft der Lehrpersonen. Die Schulen nutzen die Massnahmenpläne anders als bei FINNIGAN et al. (2012) als Arbeitsinstrumente, die sie laufend anpassen und differenzieren. Wie MURPHY & MEYERS (2008) konstatieren, gefährden überfrachtete Massnahmenpläne den Turnaround-Prozess. Der Fall der Schule Eiche bestätigt diese Annahme. Es ist zu vermuten, dass das Aufsichtssetting einen erheblichen Anteil am Gelingen der Massnahmenplanung und Umsetzung einnimmt. Dementsprechend sollte künftige Forschung den Wechselwirkungen von Aufsicht und „Failing Schools“ grössere Beachtung schenken.

Für die Phase der **Massnahmenumsetzung** entsprechen die vorliegenden Befunde dem dargelegten Forschungsstand (Abschnitt 1.2.2.3), der die zentrale Bedeutung der Selbstwirksamkeit, ra-

scher Erfolge, Weiterbildungen, Konfliktklärungen sowie personeller Veränderungen der Schlüsselpositionen betont. Darüber hinaus verweisen diese Ergebnisse auf die Bedeutung von Sicherheit, Rollenklarheit und Autonomie. Ferner belegen sie, dass sich wiederholende Muster, persönliche Verbandelungen sowie dominante Akteure negativ auf die Massnahmenumsetzung auswirken. In keinem untersuchten Fall führten erste Erfolge zu einer erneuten Erstarrung. Dementsprechend stimmen diese Ergebnisse in erheblichen Teilen mit bisherigen Forschungsbefunden zu „Failing Schools“ überein, bieten jedoch eine Erweiterung. Es wäre zu prüfen, ob sich diese Ergänzungen ebenfalls auf Turnaround-Prozesse von „Failing Schools“ übertragen lassen.

Der zentrale Stellenwert der **Schulführung** manifestiert sich ebenfalls in dieser Untersuchung. Es ist zu vermuten, dass ihre Bedeutung für die Behebung struktureller und kultureller Probleme grösser ist als für die Verbesserung der Schülerleistungen. Die vorliegenden Befunde belegen, dass es ausnahmslos einzelne Führungsakteure mit spezifischen Eigenschaften sind, denen es gelingt, andere mitzuziehen. Diese führen, anders als im Forschungsstand beschrieben, eher kooperativer und partizipativer als vor der Negativdiagnose. Die Akteure reagieren mit wenig Verweigerung und Widerstand, und die Darstellung der Turnaround-Prozesse hat deutlich gemacht, dass temporäre Abkopplungen durchaus sinnvoll sein können (Abschnitt 4.2.2.2). Es wäre zu prüfen wo sich Abkopplungsprozesse bei „Failing Schools“ finden und wie sich diese auf den Turnaround-Prozess auswirken.

Wie in den outputorientierten Evaluationssystemen übt die **Schulaufsicht** Zug und Druck aus. Der Druck beinhaltet jedoch - mit Ausnahme der Androhung einer erneuten Negativdiagnose bei der Nichtbefolgung der Empfehlungen - keine negativer Konsequenzen. Dennoch belegen die vorliegenden Daten, dass das Inspektorat auch zu Stressreaktionen in den Schulen führen kann und die Beziehungen nicht immer störungsfrei verlaufen. Die Aufsicht stellt in den untersuchten Fällen trotzdem meist eine wichtige Unterstützung dar. Übereinstimmend mit dem Forschungsstand ziehen die hier untersuchten Schulen **externe Beratungspersonen** für sämtliche Prozessschritte als fachliche und prozesshafte Unterstützung bei. Die Befunde belegen zudem die vermittelnde Rolle der Beratungspersonen sowie deren Bedeutung zu Beginn des Prozesses. Anders als EHREN & VISSCHER (2006) vermuten, tritt kein Zusammenhang zwischen Beratungsintensität und Entwicklungsstand hervor, sondern eher zwischen Schulgrösse bzw. Problemkomplexität und Unterstützungsdauer. Die Auswahl der Beratungspersonen erfolgt in den untersuchten Fällen entgegen der Beobachtung von FINNIGAN et al. (2009) meist aufgrund der Empfehlung der Aufsicht. In keinem der sechs Fälle droht die Schule abhängig von der Beratung zu werden, da die Beratungspersonen durchgängig darauf bedacht sind, dass die Schulen ihre Autonomie behalten.

Die dargestellten hinderlichen Bedingungen des Prozesses entsprechen in erheblichen Teilen den im Abschnitt 1.2.4.2 umschriebenen „**nicht-intendierten Reaktionen**“. Die Daten verweisen jedoch darauf, dass sich die Nebenwirkungen nicht isoliert auf einzelne Phasen beziehen, sondern überall im Prozess auftauchen können. Die Nebenwirkungen betreffen vorwiegend die Führungs-

akteure, da hauptsächlich diese in den Turnaround-Prozess involviert sind. Der Aufsicht und der Beratung gelingt es durch ihre Begleitung, viele nicht-intendierte Reaktionen zu verhindern, indem sie gezielt auf Dinge hinweisen, Massnahmen einfordern oder zurückweisen. Der Fall der Schule Eiche legt den Schluss nahe, dass die Nichtbewältigung eines Entwicklungsschritts weitere Nebeneffekte nach sich zieht, die im Anschluss schwer aufzuhalten sind und dementsprechend in einer ungenügenden Verbesserung enden.

Übereinstimmend mit dem Forschungsstand lässt sich sagen, dass es nicht DIE Turnaround-Strategie gibt. Dennoch lässt sich eine Reihe an gemeinsamen Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen identifizieren, die in einigen Bereichen dem Forschungsstand entsprechen und diesen teilweise weiter differenzieren. Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Evaluationssysteme sowie die Startphase einen entscheidenden Einfluss auf den Turnaround-Prozess haben.

## 5 Interpretation und Reflexion

In diesem Kapitel erfolgt in einem ersten Abschnitt die Zusammenführung und Verdichtung der empirischen Befunde. Der zweite Abschnitt umfasst die kritische Reflexion der Arbeit mit dem Ziel, im Anschluss die Reichweite der Ergebnisse einschätzen zu können.

### 5.1 Verdichtung und Theoretisierung der Ergebnisse

Dieser Abschnitt stellt die Befunde des vorangegangenen Kapitels in verdichteter Form dar und setzt sie miteinander in Beziehung. Der Abschnitt schliesst mit der Zusammenführung der Ergebnisse in Form des Analysemodells (vgl. Abb.7).

Die vorangegangenen Befunde belegen, dass die untersuchten Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose kaum über Merkmale Lernender Schulen verfügen. Diese Feststellung führte zum Schluss, dass es den Schulen an Innovationskapazität mangelt und sie dementsprechend kaum in der Lage sind, Entwicklungsprozesse selbstständig erfolgreich durchzuführen (**Frage 1a**). Der Vergleich der schulischen Eigenschaften machte deutlich, dass Schulen mit Roten Ampeln Defizite im strukturellen Bereich aufweisen. Ihnen fehlen organisatorische und pädagogische Strukturen. Vorhandene Elemente stehen lose nebeneinander, sind ungeklärt, werden nicht oder uneinheitlich realisiert. Routinen, implizite Werte, im Speziellen die Autonomie des Einzelnen, sowie geringe Entwicklungsoffenheit, bilden Leitwerte der Schulen. Kooperationen betreffen vor allem organisatorische Belange und sind meist informell. In allen Fällen treten Konflikte innerhalb oder zwischen Akteursgruppen auf. Die Aussenkontakte sind wenig entwickelt und teilweise konflikthaft. Die schulischen Akteure erleben die Schulführung als schwach, konzept- und visionslos. Dafür verfügen langjährige Mitarbeitende über umfassende Macht, übernehmen jedoch wenig Verantwortung. Die Schulführung organisiert vorwiegend das Tagesgeschäft, wodurch die Entwicklung der Akteure und des Unterrichts individuelle Angelegenheiten darstellen. Die Zusammenarbeit und das Führungsverständnis der Schulführung sind wenig geklärt, dysfunktional oder konflikthaft. All diese Merkmale führen zu einer Kultur der Unverbindlichkeit, was Beliebigkeit, Intransparenz und Missverständnisse mit sich bringt. Grosse Schulen sind um ein Vielfaches komplexer und stellen darum höhere Anforderungen an die Führung und Strukturen, wodurch sich die Defizitmöglichkeiten potenzieren. Schulen mit klimatischen Defiziten zeichnen sich aufgrund einer bestimmten Kombination an Merkmalen aus. Die Umschreibung dieser Merkmale macht deutlich, dass derartige Schulen wenig organisationale Qualitäten im institutionellen Sinn aufweisen (Abschnitt 1.2.1.2) und in weiten Teilen mit der Umschreibung „fragmentierter“ Schulen von DALIN & ROLFF (1990, S. 30) bzw. der „Profibürokratie“ von MINTZBERG (1992) übereinstimmen. Schulen mit Roten Ampeln sind wenig gekoppelt, was sie einerseits schwer führ- und organisierbar macht, andererseits eine Ausweitung der Probleme verhindert, wodurch trotz der Defizite einzelne Teile sehr gut funktionieren können. Studien, die die Steuerungsreform (von der Input- zur Neuen-

Steuerung) im Bildungswesen untersucht haben, legen den Schluss nahe, dass es den Schulen mit Roten Ampeln nicht gelungen ist, die für den Übergang zur Geleiteten Schule notwendigen Entwicklungsprozesse zu durchlaufen (**Frage 1b**). „Failing Schools“ und Schulen mit Roten Ampeln weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Die Defizite der erstgenannten Schulen sind stärker kultureller und klimatischer Natur und betreffen sämtliche schulischen Akteure. Die hier untersuchten Schulen sind eher lose gekoppelte, wenig geführte und strukturierte Schulen, denen der „Steuerungswchsel“ nicht gelungen ist (**Frage 1c**).

Zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation weisen die Schulen vor allem in den Bereichen der Organisationsstrukturen, der zwischenmenschlichen Verhältnisse, der Führung sowie der Partizipation lernförderliche Merkmale auf (**Frage 2a**). Die Schulen präsentieren sich als Organisationen mit geklärten, verbindlichen und funktionsfähigen Strukturen. Nicht alle Akteure nehmen diese jedoch als gelebt und adäquat wahr. Die untersuchten Fälle verfügen über Werte und Ziele im pädagogischen und organisatorischen Bereich. Den Akteuren sind Partizipation, Reflexion und Verlässlichkeit wichtig. Die Kooperation nimmt einen hohen Stellenwert ein und ist geklärt. Die Beziehungen innerhalb und zwischen allen Akteursgruppen gestalten sich offen und vertrauensvoll. Die Kontakte zu den ausserschulischen Akteuren sind geklärt und verlaufen meist problemlos. Zielorientierte, wahrnehmbare und akzeptierte Führungspersonen leiten und entwickeln die Schule in allen Führungsbereichen. Die Führung ist kompetent, tritt geschlossen auf und bezieht die Kollegien angemessen ein. Infolgedessen präsentieren sich die Schulen als transparente, verlässliche und gut strukturierte Organisationen. Zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation unterscheiden sich Schulen mit unterschiedlichen Defizitarten nicht voneinander. Positiv nachevaluierte Schulen mit Roten Ampeln sind als „Projektschulen“ (DALIN & ROLFF 1990, S. 30) mit einzelnen Merkmalen Lernender Schulen (ebd.) einzuschätzen. Diverse schulische Bereiche sind eng gekoppelt, wodurch sich das organisationale Wissen verbreiten kann und die Schulen gut führ- und organisierbar sind (**Frage 2b**).

Der Vergleich der schulischen Merkmale zu den beiden Zeitpunkten macht deutlich, dass sich in allen sieben Dimensionen Lernender Schulen Entwicklungen manifestieren. Die Schulen haben ihre Strukturen und Wertebasis geklärt, erweitert und definiert. Die Relationen und damit verbunden die Kommunikation, Kooperation und Vernetzung haben sich intensiviert und harmonisiert. Die Schulführungsmitglieder haben ihre Kompetenzen und Aufgabenbereiche erweitert und ihr Führungsverständnis definiert. Sie leiten die Schulen stärker und vorausschauender. Demnach finden sich besonders umfassende Verbesserungen in den Bereichen der Organisationsstruktur, Führung und Wertvorstellung, was sich ebenfalls im veränderten Stellenwert der Partizipation und Kooperation manifestiert. Die anderen Dimensionen haben sich vor allem auf der konzeptionellen Ebene verändert und müssen sich in der anstehenden Umsetzung bewähren. Die geringste Entwicklung weist der Bereich des Austauschs mit ausserschulischen Akteuren auf. Die Schulen haben aufgrund des Turnaround-Prozesses an Orientierung, Transparenz und Verbindlichkeit ge-

wonnen, was sich positiv auf das gegenseitige Vertrauen auswirkt. Als nicht-intendierte Effekte treten Stigmatisierungen, emotionale Beeinträchtigungen sowie die Abwanderung von Führungspersonen aufgrund von Erschöpfung auf. Kleine Schulen entwickeln sich schneller als komplexe Schulen. Schulen mit klimatischen Schwierigkeiten weisen erhebliche Wechsel innerhalb beider Führungsgremien auf. Aufgrund des Turnaround-Prozesses haben sich die Schulen von „fragmentierten“ (DALIN & ROLFF 1990, S. 30) zu „Projektschulen“ (ebd.) entwickelt, und die innerschulische Kopplung hat sich verstärkt. Im institutionellen Sinn sind die Schulen organisationaler geworden und haben sich in diversen Bereichen angeglichen. Diese Homogenisierung wird einerseits als Folge der normdurchsetzenden Funktion der externen Evaluation gewertet und andererseits dem Prinzip der Geleiteten Schule zugeschrieben (Abschnitt 4.4.2.3). Die diagnostizierten Veränderungen lassen den Schluss zu, dass die Schulen ihre Lern- und Innovationskompetenz in den zentralen Bereichen der Struktur, Kultur und Führung verbessert haben und daher optimalere Lernvoraussetzungen als vor der Negativdiagnose aufweisen (**Frage 3a+b**).

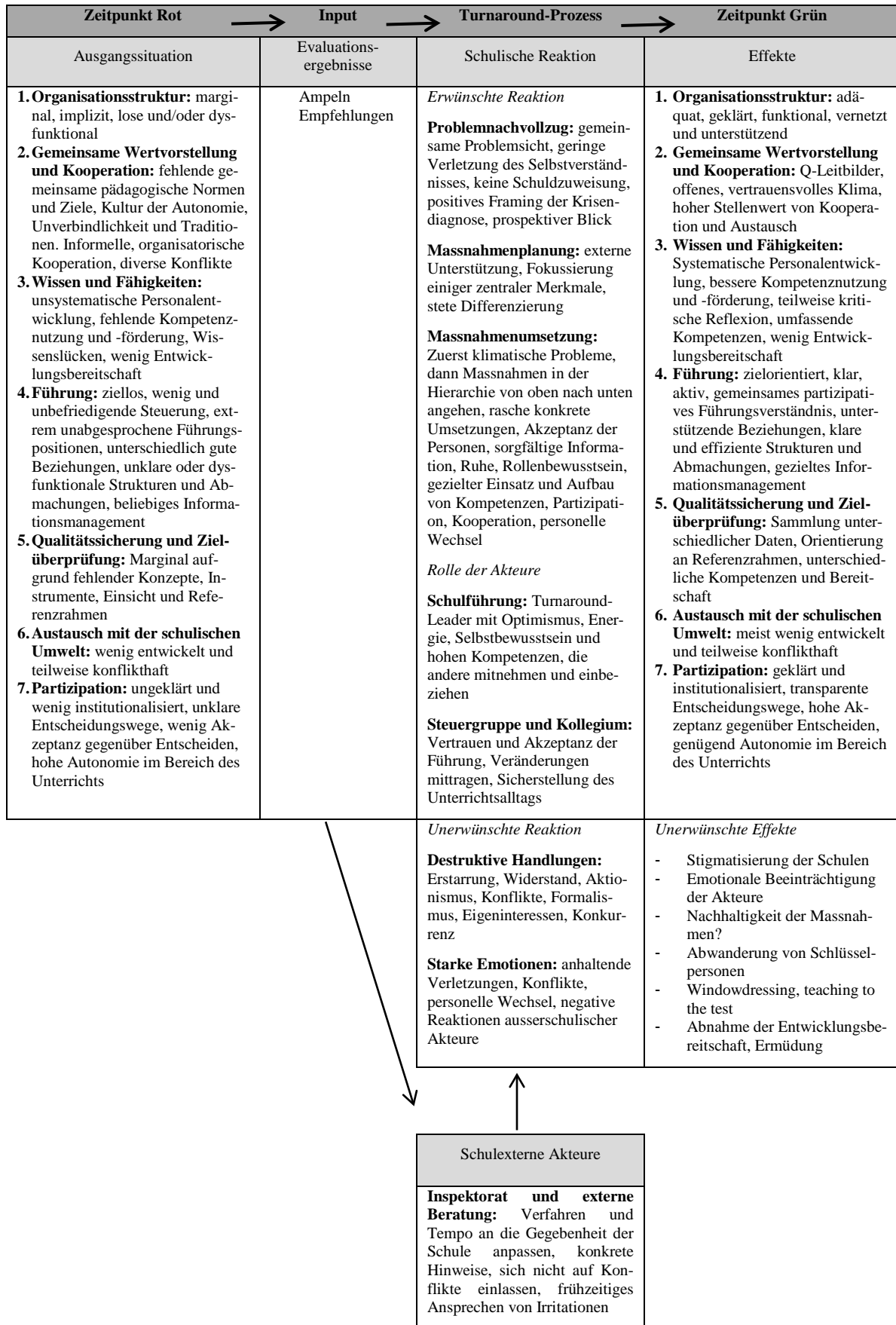
Die Frage, inwiefern diese Veränderungen als organisationale Lernprozesse einzuschätzen sind, lässt sich nur bedingt beantworten. Einige handlungsleitende Theorien der Schulführung bzw. einzelner Führungsakteure haben sich während des Turnaround-Prozesses verändert, was als Doppel-Schleifen-Lernen einzuschätzen ist (Abschnitt 2.1.4.1). Grundlage dieser Umgestaltungen bilden meist personelle Wechsel sowie externer Druck. Sie finden ihren Niederschlag in veränderten schulischen Strukturen. Es bleibt unklar, wie und ob sich diese Werte auf die anderen Akteure ausbreiten und wie stabil sie sind. Auf der Ebene der Kollegien hat sich die Bedeutung unterschiedlicher Elemente verändert, was diese mit Habituation und Bewährung begründen. Die dargestellten organisationalen Lerntheorien lassen offen, inwiefern diese unbewussten Veränderungen als Doppel-Schleifen-Lernen einzuschätzen sind. Andere Umgestaltungen erfolgen ausschliesslich aufgrund des externen Drucks und führen zu keinerlei tiefergehenden Auseinandersetzungen und Haltungsänderungen, wodurch sie dem Ein-Schleifen-Lernen zuzurechnen sind. Der Vergleich der Entwicklungen mit aktuellen Evaluationsberichten legt den Schluss nahe, dass die Veränderungen sich mehrheitlich bewähren und weiterentwickeln. Personelle Abgänge sowie Konflikte im Nachgang des Turnarounds können Schulen in ihrer Entwicklung zurückwerfen und einige Entwicklungen nichtig machen (**Frage 3a**).

Der Turnaround-Prozess gestaltet sich an den Schulen unterschiedlich. Dabei erweist sich die erste Phase des Problemnachvollzugs und damit einhergehend die Deutung der Krisendiagnose als besonders bedeutsam. Die schulischen Akteure benötigen je nach Anerkennung und Auslegung der Negativdiagnose unterschiedlich lange für diesen ersten Schritt. Den anschliessenden komplexen Planungsprozess nehmen die Mitglieder der Schulführung vor und erhalten dabei meist Unterstützung von externen Fachpersonen. Die Umsetzung der Massnahmen erfolgt entsprechend der Rolle der schulischen Akteursgruppen. Die Überprüfung der Umsetzungserfolge nimmt einen unterschiedlich hohen Stellenwert ein. Die externen Akteure unterstützen die Schulen

auf inhaltlicher, zwischenmenschlicher und psychologischer Ebene. Zudem takteten sie den Prozess und sorgen für Verbindlichkeit. Dabei erweist es sich als zentral, den richtigen Grad an Unterstützung sowie Gewährung der schulischen Autonomie zu finden. Alle Schulen weisen Führungspersonen auf, die als Turnaround-Leader den Prozess initiieren, steuern und strukturieren. An kleineren Schulen erhalten die Schulleitungen stärker von anderen innerschulischen Akteuren Unterstützung, was durch die geringeren Kompetenzen und Ressourcen der Schulen begründet ist. Klimatische Defizite scheinen in kurzer Zeit ausschliesslich durch personelle Änderungen veränderbar zu sein (**Frage 4a**). Die förderlichen und hinderlichen Merkmale des Turnaround-Prozesses sind in Abb. 7 dargestellt. Die Rahmenbedingungen sowie das Verhalten einzelner inner- und ausserschulischer Akteure beeinflussen den Prozess stark (**Frage 4b**).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Schulen sowie deren Entwicklungsprozesse eine Reihe an Gemeinsamkeiten aufweisen. Den untersuchten Schulen ist es dank des Turnaround-Prozesses gelungen, sich zu Organisationen mit lernförderlichen Elementen zu entwickeln. Es bleibt unklar, inwiefern diese Veränderungen als organisationale Doppel-Schleifen-Lernprozesse einzuschätzen sind und wie es um deren Nachhaltigkeit steht. Diese Unbestimmtheit liegt einerseits in der Schwierigkeit der Erfassung tiefgreifender Lernprozesse, andererseits in Lücken der organisationalen Lerntheorien. Die Rahmenbedingungen beeinflussen den Entwicklungsprozess zusätzlich, was organisationale Lerntheorien bislang ausgeblendet haben. Dementsprechend wäre die Erweiterung und Präzisierung dieser Ansätze wünschenswert. Die Übertragung der Befunde auf das Analysemodell ergibt nachstehendes Bild:

Abb. 7: Zusammenfassung der Befunde im Analysemodell (Quelle: Eigene Darstellung)





Der Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit Befunden aus outputorientierten Evaluationssystemen macht evident, dass die Defizite von Schulen mit Roten Ampeln sich stärker auf Strukturen und die Führung beziehen, was auf die unterschiedlichen Evaluationsfoki zurückzuführen ist. Die hier untersuchten Probleme betreffen weniger Akteure und erscheinen einfacher veränderbar zu sein, da sie kaum den Kernprozess des Unterrichtens tangieren, der tiefgreifende Haltungsänderungen impliziert. Die analysierten Veränderungen erscheinen nachhaltiger, was vermutlich auf die unterschiedlichen Evaluations- als auch Rahmenbedingungen zurückzuführen ist.

Die Befunde lassen vermuten, dass die Empfehlungen des Evaluationsberichts sowie die schulische Aufsicht den Veränderungsprozess und -output massgeblich beeinflussen. Dementsprechend sind die Ergebnisse bloss beschränkt übertragbar, dennoch treten überraschend viele Gemeinsamkeiten hervor.

## 5.2 Reflexion

Nach der Verdichtung der Befunde zielt dieser Abschnitt darauf, den Forschungsgegenstand, die theoretische Heuristik sowie das empirische Vorgehen zu reflektieren. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse geben Rückschlüsse auf die Reichweite der Befunde und Forschungslücken im Untersuchungsfeld.

### Reflexion des Forschungsgegenstands

Die Erkenntnisse dieser Studie haben belegt, dass externe Evaluationen im untersuchten Kontext in der Lage sind, den nötigen Handlungsdruck für Veränderungen aufzubauen (2. Bedingung nach SCHEIN (2010, S. 239, vgl. Abschnitt 2.1.4.2). Dennoch werfen die Befunde von FINNIGAN et al. (2012) sowie die Synthese in Abschnitt 2.3.3 die Frage auf, inwiefern die Rahmenbedingungen externer Evaluationen und damit verbunden die Ausstellung von Negativdiagnosen für die schulische Entwicklung förderlich sind.

Die vorliegenden Daten verweisen übereinstimmend mit STEINER (2006) darauf, dass weniger das System als vielmehr dessen Deutung über die Reaktion der Akteure entscheidet. Das Evaluationssystem bzw. die anschliessende Begleitung können diese Auslegung unterstützen.

Die beschriebenen Reaktionen und Handlungen infolge der Krisendiagnose in Abschnitt 1.2.2 lassen darauf schliessen, dass einige Akteure an „Failing Schools“ die öffentliche Negativdiagnose sowie die schulische Begleitung mittels Schulaufsicht als Bestrafung auslegen. Wie diese Studie belegt, verhindert eine derartige Deutung die für nachhaltige Veränderungen notwendige Problemeinsicht. Dies erklärt, warum die ergriffenen Massnahmen in outputorientierten Evaluationssystemen zwar (teilweise) die gewünschten Wirkungen aufweisen, jedoch nicht zwangsläufig das erwünschte Verhalten nach sich ziehen. Zudem sind Alternativ- und Vermeidungsstrategien erkennbar, die darauf abzielen, der „Bestrafung“ zu entgehen. Die Akteure zeigen das „antrainierte“ Ver-

halten häufig so lange, wie der externe Druck aufrechterhalten wird. Sobald diese Handlungen keine Verstärkung von aussen erhalten, lassen die Akteure sie fallen (Abschnitt 2.1.1.2). Es ist zu vermuten, dass die so präsentierten Veränderungen Verhaltensweisen sind, die darauf abzielen, die verstärkte Aufsicht und andere Einschränkungen loszuwerden, anstatt die zugrundeliegenden Probleme zu lösen (ähnlich auch FINNIGAN et al. 2012). Der Rückfall in alte Muster ist sehr wahrscheinlich. Evaluationssysteme, die mit Repressalien operieren, implizieren ein behavioristisches Lernverständnis, was zu wenig nachhaltigen Veränderungsprozessen führt und dem Organisationalen Lernen sowie einer positiven Deutung zuwiderläuft. Daraus ist zu schliessen, dass die meisten outputorientierten Evaluations- und daran anschliessenden Begleitsysteme wenig lernförderlich sind.

Im hier untersuchten Kontext kritisieren die Akteure das Pauschalurteil, das dem Evaluationssystem innewohnt. Die Einschätzung von Schulen durch Farben besitzt einerseits den Vorteil, dass auf einfache Art und Weise Defizite indiziert werden können. Diese können jedoch andererseits zu vorschnellen Vereinfachungen und Fehldeutungen führen. Dementsprechend ist die Darstellung der Diagnose durch Farben nur bedingt lernförderlich, und es lässt sich fragen, ob eine andere Kennzeichnung von Krisendiagnosen für den anschliessenden Entwicklungsprozess förderlicher wäre. Andererseits müssen Diagnosen, gemäss SCHEIN (2010), beunruhigende Informationen liefern, die das Gleichgewicht infrage stellen, Angst- und Schuldgefühle wecken, damit sich Organisationen auf einen Wandel einlassen (Abschnitt 2.1.4.2).

Die schulischen Akteure nehmen die Begleitung des Inspektorats als Druck sowie Unterstützung wahr und deuten sie kaum als „Strafe“. Die Befunde deuten darauf hin, dass vor allem zu Beginn eher eine helfende Haltung der Aufsicht unproduktiven Diagnosedeutungen entgegenwirkt. Ferner erweist es sich als unterstützend, dass das Inspektorat versucht, durch Einforderung von notwendigen Strukturen die Schulen selbst in die Lage zu versetzen, aktuelle und künftige Probleme zu lösen. Infolgedessen zielt die Begleitung auf die Wiederherstellung der schuleigenen Autonomie ab. Diese normativen Forderungen beherbergen zugleich die Gefahr von Isomorphismen (Abschnitt 1.1.2.1), und es bleibt die Frage, ob die Schulen die Strukturen bloss mimetisch kopieren, ohne sie wirklich umzusetzen. So verweisen die Befunde darauf, dass sich die Schulen zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation angeglichen haben. Dies wirft die Frage auf, ob gute Schulen sich anhand ähnlicher Merkmale auszeichnen oder ob mit den Evaluationen eine verordnete Gleichmachung der Schule einhergeht. Die zweite Einschätzung widerspricht der propagierten Teilautonomie der Schulen. Die Befunde lassen vermuten, dass der Kanton eine bestimmte strukturelle Gleichheit anstrebt, um damit Grundlagen zu schaffen, damit die Schulen – zumindest längerfristig gesehen – selbst in der Lage sind, Defizite aufzuspüren und ihnen wirksam zu begegnen, was dem Gedanken der Teilautonomie zuzurechnen ist (FACHSTELLE EXTERNE SCHULEVALUATION 2015, S. 21). Zudem ist anzunehmen, dass es weniger die schulischen Struk-

turen als die Kultur bzw. die gemeinsam geteilte Wissensbasis einer Schule sind, die sie charakterisiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Rahmenbedingungen der hier untersuchten externen Evaluation eine positive Auslegung der Negativdiagnose nur teilweise fördern. Die Unterstützung der Aufsicht und die Forderung nach autonomiefördernden Strukturen dienen der positive Deutung sowie dem Organisationalen Lernen. Es bleibt unklar, inwiefern eine Krisendiagnose lernförderlich sein kann. Der unterstützende Zugang des Inspektorats scheint zudem notwendig zu sein, da die Befunde im Abschnitt 4.2.1.3 darauf verweisen, dass die Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose kaum in der Lage sind, sich selbst zu helfen<sup>299</sup>. Ferner gibt die Aufsicht der Schule die nötige Sicherheit in der Startphase (3. Bedingung des Auftauens nach SCHEIN 2010, S. 239). Demnach wäre das Begleitsystem der outputorientierten Evaluationssysteme zu überdenken. Künftige Forschungsbemühungen sollten verstärkt die Interaktionsprozesse zwischen den schulischen Entwicklungen und den Rahmenbedingungen fokussieren.

Um abwägen zu können, inwiefern die analysierten Veränderungen eher oberflächliche oder tiefgreifende Veränderungen darstellen, versuchte diese Studie mithilfe des Konzepts des Organisationalen Lernens die Lerntiefe einzuschätzen. Inwiefern diese Perspektive unterstützend und erstrebenswert ist, bildet Gegenstand des nächsten Absatzes.

### **Reflexion des verwendeten theoretischen Zugangs**

Die Erhebung und Analyse der Daten nutzte unterschiedliche theoretische Perspektiven, die in einem für diese Arbeit passenden Analysemodell zusammengefasst sind. Diese Elemente bilden den Reflexionsgegenstand dieses Abschnitts, wobei der Schwerpunkt auf der Perspektive Lernender Organisationen liegt.

Die Unterteilung des Prozesses in die vier Phasen des CIPO-Modells führte zu einer übersichtlichen Strukturierung der Arbeit und der Forschungsfragen. Die Ausführungen von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) bezüglich der Merkmale, die Entwicklungsprozesse infolge externer Evaluationen beeinflussen, unterstützte die mehrperspektivische Zusammenstellung und Sammlung der empirischen Daten. Der Bezugsrahmen von REEZIGT & CREEMERS (2005, S. 408) ermöglichte es, den Entwicklungsprozess weiter zu differenzieren. Die Theorie der Trauerarbeit von KUHLMELI & NIEBLING (2010, S. 52f.) und die drei „Auftau-Bedingungen“ von SCHEIN (2010, S. 239) eignen sich, die entscheidende Startphase der Turnaround-Prozesse weiter zu differenzieren. Das Modell des ISP von DALIN et al. (1996) sowie die zusätzlichen Ausführungen bezüglich der Modelle der Profibürokratie von MINTZBERG (1992), der Kopplungen von WEICK (2009) sowie der Umschrei-

---

<sup>299</sup> „Man musste sich an den eigenen Haaren aus dem Sumpf ziehen [...] vor allem, wenn einem attestiert worden ist, dass man eine Glatze hat“ (Schule Eiche, SL 45:53).

bung der sieben Dimensionen der Kapazität Organisationalen Lernens von FELDHOFF (2011, S. 132) halfen, die Lernfähigkeit sowie die Eigenschaften der Schulen zu operationalisieren und einzuschätzen.

Die Darstellung der Wirkmodelle zu externen Schulevaluationen und gelingenden Schulentwicklungsprojekten sowie die Merkmale von „Failing Schools“ (Kapitel 1) legten es nahe, den Forschungsgegenstand aus der Perspektive Lernender Organisationen zu betrachten. Dieses Konzept verheißt Positives und impliziert, dass Lernende Organisationen ähnlich einem Perpetuum mobile funktionieren. Doch das Konzept Lernender Organisationen und die damit einhergehenden Hoffnungen scheinen ähnlich der Idee des Perpetuum mobile bloss hypothetischer Natur zu sein. KÜHL (2000) beschreibt unterschiedliche Gründe, warum der Ansatz nicht funktioniert und gar die Entwicklung von Organisationen schädigen kann.

Allen Lernmodellen wohnt die Vorstellung der Plan- und Steuerbarkeit und damit der Rationalität inne (TÜRK 1989). Infolgedessen blenden sie mögliche Verunsicherungen und Antinomien systematisch aus. KÜHL (2000) beschreibt, dass die Befürworter jegliche Kritik „gebetsmühlenartig auf handwerkliche Fehler in der Umsetzung“ zurückführen (S. 92). Zudem operieren diese Theorien mit positiv besetzten Vorstellungen, die jede Kritik anti-humanistisch wirken lassen. Es ist nicht der Begriff der Lernenden Organisation, sondern die „Darstellung *des zu Eindeutigen*“ (REICHENBACH 2003, S. 777, Hervorhebung im Original) die ihn zum Kitsch degradiert und zur Selbsttäuschung führt. Dementsprechend ist die Nützlichkeit und Angemessenheit der gewählten theoretischen Perspektive zu hinterfragen.

In der Realität erweisen sich die Entwicklungstheorien bloss lose mit dem realen Organisationswandel gekoppelt (KÜHL 2000). Organisationale Lerntheorien gehen weniger als frühere Veränderungsansätze von „richtigen“ Organisationsstrukturen aus, sondern vielmehr von „richtigen“ Prinzipien (S. 60), nach denen der Wandel abzulaufen hat<sup>300</sup>. Dank dieser veränderten Perspektive soll Veränderung rational gestaltbar sein, was KÜHL (2000) als „Rationalität zweiter Ordnung“ beschreibt (S. 81). Die umschriebenen Prinzipien des „guten“ Organisationswandels besitzen Nebenfolgen, die weitere Wandlungsprozesse der Organisation einschränken können. So benötigen Organisationen beispielsweise ausreichend enge Ziele und Ideologien, um ihre Mitarbeitenden zu begeistern und Orientierung zu geben. Dies schränkt jedoch die Handlungsspielräume und infolgedessen ebenfalls die Veränderungsfähigkeit ein. Fehlende Flexibilität, Kreativität und Offenheit sind die Folge, wodurch die organisationalen Akteure viele Lösungen gar nicht erst erwägen und kurzfristige Veränderungen der Umwelt ausblenden. Die Organisation ist infolgedessen nicht auf plötzliche Veränderungen eingestellt und verfehlt ihr genuines Ziel der permanenten Entwicklung.

---

<sup>300</sup> Die Hoffnung optimaler Organisationsstrukturen zerplatze an der immer deutlich werdenden Unsicherheit und Unbestimmtheit der Zukunft (KÜHL 2000).

Ähnlich verhält es sich mit den Maximen der Identifikation, Partizipation, Kommunikation, Selbstorganisation, den Ressourcen und dem Lernen selbst<sup>301</sup>.

KÜHL (2000) sieht den Beitrag sämtlicher Wandlungstheorien darin, dass sie Widersprüche und Unsicherheiten ignorieren und infolgedessen Organisationen Sicherheit geben und handlungsfähig machen. Zudem bieten sie dem Unternehmen Orientierung und Zuversicht im Wandel, um diesen zu fokussieren, und lassen Entscheide weniger willkürlich erscheinen. Daher helfen Wandlungstheorien, indem sie „Irrationalität, Ignoranz und Vergesslichkeit produzieren“ (S. 179) und dementsprechend eine „schützende Unwissenheit“ (ebd.) herstellen, um die Risiken der Veränderungen auszublenden (S. 181). Gemäss WEICK (1985) müssen erfolgreiche Führungspersönlichkeiten Bezweifeltes als gesichert betrachten und infolgedessen Rationalität und Schlüssigkeit einführen, wo vorher Ungewissheit herrschte. Dementsprechend motiviert das Konzept des Organisationalen Lernens durchaus Akteure, sich vom Status quo zu trennen und sich auf Veränderungen einzulassen. Es bleibt jedoch offen, ob diese Handlungen für die Organisation nutzbringend sind (KÜHL 2000). Es ist zu vermuten, dass der ISP<sup>302</sup> von DALIN et al. (1996) sowie die organisationale Lerntheorien Sicherheit und Orientierung geben sollen.

Die vorliegenden Befunde machen deutlich, dass Sicherheit und Orientierung zentrale Elemente sind, die Akteure handlungsfähig machen. In dem untersuchten Kontext ist es jedoch nicht das Festhalten an Wandlungstheorien, sondern es sind externe und interne Personen sowie Vorgaben der Evaluation, die diese Funktion übernehmen. Diese Arbeit hat sich der Merkmale Lernender Schulen bedient, um einschätzen zu können, inwiefern die Schulen als lernfähig einzuschätzen sind. Die verwendete Analyseheuristik entspricht in vielen Bereichen den beanstandeten Maximen von KÜHL (2000). Dies lässt die Frage aufkommen, inwiefern derartige Merkmale tatsächlich entwicklungsförderlich und erstrebenswert sind. Andererseits entsprechen diese Eigenschaften den Ergebnissen von School-Effectiveness-Studien und bilden den Kern der Qualitätskriterien externer Evaluationen.

Die Veränderung der inputorientierten zur outputorientierten Steuerung und die damit einhergehende grössere Autonomie der Einzelschule stellen neue Herausforderungen an diese. Neben der strukturellen Veränderung bedingt ein derartiger Wandel mehr Offenheit, Selbstreflexion und Lernen (MORGAN 2006), was Eigenschaften Lernender Organisationen/Schulen entspricht. Die Darstellung der „Normalschule“ (DALIN & ROLFF 1990, S. 30) als Profibürokratie sowie die Befunde zum Zeitpunkt der Negativdiagnose machen deutlich, dass Schulen kaum über derartige Fähigkeiten und Einstellungen verfügen und darum wenig in der Lage sind, sich selbst zu organisieren. Dementsprechend kann es durchaus sinnvoll sein, dass sich Schulen in einem ersten Schritt an den Maximen Lernender Organisationen/Schulen orientieren, um die hinsichtlich der veränder-

---

<sup>301</sup> KÜHL (2000) skizziert für sämtliche Eigenschaften Lernender Organisationen ungewollte Nebeneffekte, die weitere Wandlungsprozesse blockieren (S. 95ff.).

<sup>302</sup> Zur Kritik der Übertragung des Konzepts der Lernenden Organisation auf die Schule siehe TACKE (2005). Sie moniert, dass der Begriff des Lernens eine Analogie zum Erziehungssystem suggeriere und dabei zentrale Unterschiede ausblende bzw. verwische.

ten Steuerungsmechanismen benötigten Entwicklungen voranzutreiben. Um jedoch nicht in den von KÜHL (2000) beschriebenen Nebenwirkungen gefangen zu bleiben, bietet es sich an, ebenfalls die Vorteile von WEICK`S (2009) loser Kopplung im Auge zu behalten. Damit die Einzelschule als Ganzes führ- und wandelbar ist, benötigt sie ein bestimmtes Mass an Kopplung. Diese Kopplung ist nach Ansicht der Autorin ausschliesslich über gemeinsam geteilte Sinnstrukturen möglich, da diese den Handlungen einen Sinn geben. Daraus ist zu folgern, dass sich für engere Kopplungen diese gemeinsam geteilten Sinnstrukturen vergrössern müssen, was in dieser Arbeit als Organisationales Lernen definiert ist (Abschnitt 2.1.4.3). Die Darstellungen von KÜHL (2000) und WEICK (2009) verweisen jedoch darauf, dass eine zu umfassende Übereinstimmung nicht erstrebenswert ist, da dies Organisationen mithin unkritisch und träge macht. Dementsprechend stehen Schulen, nach dem Aufbau einiger gemeinsamer Sinnstrukturen und der damit einhergehenden engeren Kopplung, vor der erheblichen Herausforderung, diese Verbindungen nicht zu begrenzt werden zu lassen. Die hier untersuchten Schulen standen alle an dem Punkt, an dem sie eine engere Kopplung aufbauen mussten, was während des Turnaround-Prozesses in den meisten Fällen gelang. Es bleibt zu untersuchen, wie viel und an welchen Stellen enge Kopplungen notwendig und entwicklungsförderlich sind und an welchen Stellen eher hinderlich.

Neben der Kritik der angestrebten Maximen lässt sich fragen, ob eine Organisation als Ganzes lernen kann oder ob es nicht die einzelnen Individuen innerhalb der Organisation sind (HOFER 2011), die lernen. Die vorliegenden Daten legen den Schluss nahe, dass sich die Veränderungen vor allem auf der Ebene der Führung und Strukturen vollzogen haben. Inwiefern die anderen Akteure die Erneuerungen verinnerlicht haben oder noch verinnerlichen werden, bleibt offen. Die Befunde belegen, dass die organisationalen Lerntheorien an entscheidenden Stellen Lücken aufweisen, zudem wäre es wünschenswert, die Schulen über einen längeren Zeitraum zu untersuchen. Diese Überlegung führt zur Reflexion des empirischen Vorgehens.

### **Reflexion des empirischen Vorgehens**

Das dritte Kapitel stellte das empirische Vorgehen ausführlich dar. Der gewählte Zugang enthält viele Vorteile sowie einige Einschränkungen, die dieser Absatz reflektiert.

Der retrospektive Zugang begründet sich aus forschungsethischen Gründen. Er besitzt jedoch den Nachteil, dass die befragten Akteure die Ereignisse memorieren müssen. Dies hat zur Folge, dass einige Begebenheiten vergessen oder ausgeblendet sowie in der Retrospektive anders gedeutet werden. Um diesen beiden Einschränkungen entgegenzuwirken, nutzte diese Untersuchung unterschiedliche Sichtweisen und Datenquellen sowie Kärtchen als Memorierungshilfen. Trotzdem wäre es für weiterführende Studien sowie für die Validierung dieser Befunde ratsam, Schulen von der Negativdiagnose bis zur positiven Nachevaluation längsschnittlich zu begleiten. Dieses Vor-

gehen beinhaltet die Schwierigkeit der Stichprobengewinnung und erfordert besonders viel Feingefühl im Umgang mit den Schulen.

Die befragten Akteure umschrieben die Strukturierungshilfe der Kärtchen als unterstützend und gesprächsanzregend. Dieses Vorgehen kann jedoch auch steuernd wirken, sodass die Gesprächspartner andere wichtige Elemente auslassen. Dieser Einschränkung versuchte die Forschungsarbeit entgegenzuwirken, indem an unterschiedlichen Stellen offene Nachfragen erfolgten sowie ein Validierungsworkshop stattfand. Es bleibt dennoch die Frage, ob die vorgegebene Rahmung nicht zu eng war.

Die Einschätzung der Dimensionen der Lernfähigkeit beinhaltet Einschränkungen. Teilweise fehlen zu bestimmten Elementen Hinweise. Dabei bleibt unklar, ob diese nicht vorhanden sind oder ob sie im Gespräch nicht thematisiert wurden. Hier zeichnet sich das von HELFFERICH (2011) umschriebene Dilemma von Strukturierung und Offenheit ab (Abschnitt 3.2.3). Ferner bleibt ungewiss, inwiefern die Aussagen der Evaluationsberichte der positiven Nachevaluation durch sozial erwünschte Aussagen der Akteure gefärbt sind. Es ist denkbar, dass Akteure manche negative Elemente bewusst auslassen oder weniger stark gewichten, um eine erneute Negativdiagnose zu vermeiden. Diese Gefahr besteht vermutlich vor allem in kleineren Schulen. Des Weiteren ist zu bedenken, dass die positive Nachevaluation und die Interviews nicht zum selben Zeitpunkt stattfanden, wodurch sich teilweise unterschiedliche Situationen ergaben.

Bei der Auswahl der Interviewpartner beriet der Leiter der Fachstelle für externe Schulevaluation in einigen Fällen die Autorin dieser Arbeit. Bei der Rekrutierung der Steuergruppenmitglieder und der Lehrpersonen hatten die Schulleitungen freie Hand. Diese bestimmten teilweise die Personen, in anderen Schulen meldeten sich die Akteure freiwillig. Bei diesem Vorgehen bleibt offen, inwiefern die Interviewpartner besonders motiviert sind und welche Motive die Schulleitungen bei der Interviewauswahl verfolgten.

Wie im Abschnitt 3.2 dargelegt, zielte das Interview mittels metaphorischer Elemente und der Bildung von Rangfolgen darauf ab, tiefgreifende Veränderungen und Entwicklungen zu erfassen. Dies ist lediglich teilweise geglückt. Immerhin gelang es, zwischenmenschliche sowie andere weiche Veränderungen festzustellen, doch es bleibt unklar, inwiefern diese Entwicklungen mit der Umgestaltung innerer Werte und Bilder der Akteure einhergehen. Zudem bilden die befragten Personen ausschliesslich eine Auswahl, auf deren Problematik der letzte Abschnitt bereits verwiesen hat. Um auf die Ebene der Werte und Normen vorzudringen, wäre es für weitere Studien notwendig, die Schulen nicht retrospektiv zu begleiten, sondern parallel zum Prozess. Zusätzlich müsste die Datenanalyse rekonstruktiv erfolgen, um feststellen zu können, wie sich die inneren Bilder präsentieren und ob sich während des Prozesses Veränderungen manifestieren. Derartige Entwicklungen wären ein klares Indiz für Doppel-Schleifen-Lernprozesse (Abschnitt 2.1.4.1). Dementsprechend weist der methodische Zugang einige Einschränkungen auf.

Der nachstehende Schlussabsatz resümiert das Vorgehen, den Beitrag sowie die Grenzen dieser Arbeit.



## Schluss

Diese Forschungsarbeit stellte in einem ersten Schritt den **Forschungsgegenstand** vor, grenzte ihn ein und verortete ihn. Das Wirkmodell von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) zu Entwicklungsprozessen infolge externer Evaluationen wurde schrittweise an das Forschungsinteresse angepasst, indem es um weitere Theorien bzw. Modelle ergänzt wurde. Diese Präzisierungen vermögen Schwächen des Ursprungsmodells zu überwinden und stellen daher eine Erweiterung des Wirkmodells dar, das für weitere Studien eingesetzt werden kann. Die beiden Wirkmodelle von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66) sowie REEZIGT & CREEMERS (2005, S. 408) implizieren, dass sich erfolgreiche Entwicklungsprozesse in einer gesteigerten Lernfähigkeit manifestieren. Dementsprechend wurde festgelegt, den Forschungsgegenstand unter der Heuristik Lernender Organisationen zu betrachten. Diese Perspektive stellt einen neuen Forschungszugang dar, der die bisherigen, als ungeeignet eingeschätzten Ansätze zur Erfassung von Wirksamkeit externer Evaluationen (Abschnitt 1.1.3), zu überwinden versucht. In einem nächsten Schritt wurde der Forschungsstand zum Thema der „Failing Schools“ und „Turnaround-Schulen“ aufgearbeitet, und die Erkenntnisse aus output- und prozessorientierten Evaluationssystemen wurden einander gegenübergestellt. Ein solcher Vergleich wurde bislang in der Forschung noch nicht unternommen. Aus dieser Darstellung folgte die Ableitung der Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen.

Das zweite Kapitel befasste sich mit der **theoretischen Heuristik** dieser Arbeit. Ein erster Abschnitt stellte allgemeine Modelle Lernender Organisationen dar, ordnete Termini und Ansätze, indem diese definiert, präzisiert und von anderen Wandlungsperspektiven abgegrenzt wurden. Der Absatz schloss mit der Darstellung und Synthese der beiden Ansätze von ARGYRIS & SCHÖN (2006) und SCHEIN (2010). In einem zweiten Schritt folgte die Übertragung der organisationalen Lerntheorien auf das Schulwesen. Dabei lag der Fokus auf dem Modell des institutionellen Schulentwicklungsprozesses und der damit zusammenhängenden Schulentwicklungs-Phasen von DALIN et al. (1996). Diese Stadien wurden anschliessend vertieft, operationalisiert und mittels weiterer theoretischer Blickwinkel präzisiert und bilden infolgedessen eine Erweiterung der umschriebenen Phasen.

Gegenstand des dritten Kapitels waren die Darstellung und Begründung des **qualitativen Forschungszugangs** sowie das Forschungsdesign. Die Erläuterungen zum Erhebungsinstrument und Sampling haben darauf verwiesen, dass sowohl der Forschungsgegenstand als auch der theoretische Hintergrund Berücksichtigung fanden. Mit der transparenten Darstellung aller empirischer Überlegungen und Schritte soll einerseits dem Gütekriterium der Verfahrensdokumentation nachgekommen (Abschnitt 3.1.3), andererseits dem Vorwurf der „subjektiven“ und „willkürlichen“ (KRUSE 2014, S. 9) Interpretation qualitativer Sozialforschung begegnet werden.

Die anschliessende **Ergebnisdarstellung und Diskussion** belegte, dass Schulen zum Zeitpunkt der Negativdiagnose als wenig lernfähig einzuschätzen sind. Sie präsentieren sich als lose gekop-

pelte, kaum strukturierte und geführte Systeme, die sich aufgrund wenig gemeinsamer geteilter Sinnstrukturen auszeichnen. Zudem beeinträchtigen das hohe Autonomiebedürfnis sowie Konflikte eine gemeinsame schulische Entwicklung. Der Vergleich dieser Umschreibungen mit Merkmalen von „Failing Schools“ aus outputorientierten Evaluationssystemen deutet darauf hin, dass sie sich in vielen Aspekten ähneln. Es scheint jedoch, als lägen die Schwierigkeiten der hier untersuchten Schulen weniger auf der Ebene der Lehrpersonen als in einer nicht geglückten Adaption des schulischen Steuerungsparadigmas.

Die Befunde zum Zeitpunkt der positiven Nachevaluation deuten darauf hin, dass die Schulen über einige Merkmale Lernender Organisationen verfügen. Sie präsentieren sich als adäquat strukturierte und partizipativ geführte Organisationen, weisen gemeinsame Ziele, Kooperation sowie ein unterstützendes Vertrauensklima auf. Diese Befunde hatten die Verortung als „Projektschulen“ (DALIN & ROLFF 1990, S. 30) mit engen Kopplungen (WEICK 2009) in unterschiedlichen Bereichen zur Folge.

Der Vergleich der schulischen Merkmale zwischen den beiden Evaluationszeitpunkten machte deutlich, dass die Schulen ihre Bedingungen für organisationale Lernprozesse verbessert haben oder, um es mit FELDHOF (2011) auszudrücken, sich ihre „Lernkapazität“ (S. 132) erhöht hat. Die grössten Veränderungen weisen die Bereiche der Strukturen, der Führung sowie der gemeinsamen Wissensbasis auf, die in dieser Arbeit als Schulkultur definiert ist. Die Frage, inwiefern diese Veränderungen als organisationale Lernprozesse einzuschätzen sind, konnte nicht abschliessend geklärt werden. Wird der Definition von SCHEIN (2010) (Abschnitt 2.1.4.2) gefolgt, sind diese Entwicklungen durchaus als organisational einzuschätzen. ARGYRIS & SCHÖN (2006) verstehen ausschliesslich Doppel-Schleifen-Lernprozesse als Organisationales Lernen (Abschnitt 2.1.4.1). Die Befunde liefern Hinweise, dass sich die hierfür notwendigen handlungsleitenden Theorien erweitert und verändert haben. Es bleibt jedoch offen, ob sich dieser tiefgreifende Wandel bei allen Akteuren vollzogen hat bzw. noch einstellen wird. Zudem kamen diese Entwicklungen mehrheitlich durch personellen Wechsel, externen Druck sowie Habituation zustande, was die Frage aufkommen lässt, ob diese Entwicklungen nachhaltig sind und inwiefern sie als Doppel-Schleifen-Lernprozesse einzuschätzen sind. Diese Unbestimmtheit verweist auf Unschärfen innerhalb der organisationalen Lerntheorien, denen nachzugehen ist. Ein Vergleich mit aktuellen Evaluationsberichten legte den Schluss nahe, dass sich die eingeleiteten Veränderungen unter stabilen personellen Bedingungen etablieren und fortgeführt werden. Grössere Fluktuationen im Nachgang der Nachevaluation können sämtliche Entwicklungen infrage stellen, was an kleinen Schulen bereits bei wenigen Akteuren der Fall ist.

Die Darstellung und der Vergleich der Turnaround-Prozesse haben belegt, dass diese individuell verlaufen und es nicht DIE Turnaround-Strategie gibt. Vielmehr ist es eine Vielzahl an Merkmalen, deren Vorhandensein den Prozess fördert bzw. deren Fehlen ihn erschwert. Dabei hat sich die erste Phase des Problemnachvollzugs als besonders entscheidend erwiesen. Der Nachvollzug so-

wie die Deutung der Krisendiagnose legen den Grundstein für den anschliessenden Prozess. Zudem ist die Reihenfolge der Defizitbehebung zentral, wobei zuerst die zwischenmenschlichen Aspekte anzugehen sind, um die Akteure handlungsfähig zu machen. Erst in einem nächsten Schritt sind die Schulen in der Lage, die Elemente der Führung und Strukturen anzugehen. Ferner erweist sich die Rolle der verschiedenen Akteure als zentral. Die externen Akteure geben die für den Start notwendige Sicherheit und Orientierung (3. Bedingung nach SCHEIN 2010, S. 239). Sie stellen demnach neben den beunruhigenden Informationen der externen Evaluation, die das System infrage stellen (1), und durch die damit einhergehende Einschränkung der Autonomie (2) die für den Entwicklungsstart fehlende Komponente dar. Dementsprechend ist vor allem zu Beginn ihre Unterstützung notwendig. Ferner verweisen die Befunde darauf, dass dank ihrer Begleitung eine Reihe von unerwünschten Nebeneffekten frühzeitig angegangen werden konnte, wodurch sich diese weniger negativ auf den anschliessenden Prozess auswirkten. Die Schulführung bzw. Teile davon übernehmen die Führung sowie den Part der Vermittlung psychologischer Sicherheit (3. Bedingung nach SCHEIN 2010, S. 239), wodurch es gelingt, dass die innerschulischen Akteure sich auf die Entwicklungen einlassen. Dabei verweisen die Befunde entgegen dem Forschungsstand darauf, dass ein partizipatives Vorgehen erfolgsversprechender ist als eine direktive Herangehensweise. Demzufolge sind es vornehmlich weiche Aspekte sowie die Rahmenbedingungen, die über den Erfolg von Turnaround-Prozessen entscheiden.

Wie die vorangegangenen Ausführungen dargelegt haben, liefert die vorliegende Arbeit sowohl einen theoretischen, empirischen und methodologischen **Beitrag zum Forschungsstand**. Die Befunde der Arbeit liefern Wissen über Merkmale von Schulen mit Defiziten in den Prozessqualitäten, zum Turnaround-Prozess sowie über die erzielten Veränderungen. Diese Erkenntnisse sind mit bestehenden Befunden aus outputorientierten Evaluationsverfahren in Bezug gesetzt worden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich zu machen.

Die Ergänzung des Wirkmodells sowie die Verbindung organisationaler Lerntheorien mit dem Konzept der losen Kopplung von WEICK (2009) sind als theoretische Erweiterungen einzuordnen. So stellte diese Arbeit die These auf, dass es neben struktureller ebenfalls kognitive Kopplungen gibt und diese als organisationale Wissensbasis bzw. als Organisationskultur umschrieben werden können. Damit Schulen als eigenständige teilautonome Organisationen funktionieren und steuerbar sind, ist ein bestimmtes Mass an struktureller und kognitiver Kopplung bzw. geteilter Wissensbasis notwendig. Die Perspektive von WEICK (2009), die Kritik von KÜHL (2000), aber auch die Ergebnisse dieser Arbeit verweisen darauf, dass ein Mehr an propagierten Maximen und Kopplungen die organisationale Entwicklung schädigen kann. Dementsprechend ist die regelmässige differenzierte Reflexion der engen und losen Kopplungsbeziehungen und der damit verbundenen Werte zentral. Ferner ist zu bedenken, dass diese Verbindungen durch Fluktuationen infrage gestellt werden. Die Untersuchung hat zudem auf entscheidende Lücken innerhalb der verwendeten organisationalen Lerntheorien verwiesen: Sie lassen offen, wie sich Einflüsse der Umgebung

auf das Lernen der Organisation auswirken. Zudem beschreiben sie nur unzureichend, wie sich tiefgreifende Veränderungen der Führung auf die anderen Mitglieder ausbreiten. Ferner bleibt unklar, inwiefern Entwicklungen, die auf personelle Veränderungen, externen Druck sowie Habituationen zurückzuführen sind, als organisational zu bezeichnen sind. Diese Darstellung der Widersprüchlichkeiten in Verbindung mit der Perspektive der Kopplung von WEICK (2009) macht die organisationalen Lerntheorien diskutierbar und trägt so dazu bei, sie aus der Ecke des „Kitsches“ (REICHENBACH 2003) zu holen. Die vorliegenden Befunde bestätigen, dass geteilte handlungsleitende Theorien Organisationen führen und dass nachhaltige Wandlungsprozesse ausschliesslich über die Veränderung dieser Theorien zu erreichen sind, was die Basis der Lerntheorien darstellt. Es ist jedoch zu vermuten, dass Organisationen selten als Ganzes Lernen. Für die Weiterentwicklung der organisationalen Lerntheorien wären die aufgeworfenen Fragen zu beachten, die Hinzunahme der Perspektive der losen Kopplung (WEICK 2009) erscheint dabei als sinnvolle Ergänzung.

Die Analyse der Wirksamkeit externer Evaluationen unter der Perspektive organisationaler Lernfähigkeit sowie die qualitative Umgestaltung und Erweiterung eines quantitativen Kulturmessinstruments sind als methodologischer Beitrag zu nennen.

Neben diesen Stärken weist die Arbeit **Grenzen** auf. Auf inhaltlicher Ebene konnte die Frage nach der Lerntiefe und der Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem angloamerikanischen Bereich lediglich bedingt beantwortet werden. Aus methodologischer Sicht weist der retrospektive Zugang gemäss HOUTVEEN et al. (2007) eine schwache kausale Validität auf (vgl. Abschnitt 1.2.2). Demnach ist die Gültigkeit der Aussagen beschränkt. Zusätzlich ist zu bedenken, dass die meisten Daten, die der Dokumentanalyse zugrunde liegen, aufgrund des Evaluationsrasters normativ geprägt sind und zu einer Verengung der Perspektive führen können. Für weitere Untersuchungen wäre eine Längsschnittstudie mit qualitativen und quantitativen Daten anzustreben, um die vorliegenden Aussagen zu validieren. Ferner muss in Betracht gezogen werden, dass zumindest einige Teile der analysierten Defizite der Schulen als Schwierigkeiten bei der Implementierung des Konzepts der Geleiteten Schule einzuschätzen sind. Dementsprechend sind die Befunde kaum replizierbar. Daher lässt sich fragen, ob sich die Schwierigkeiten bzw. Merkmale von Schulen mit Roten Ampeln mit zunehmender Institutionalisierung des Konzepts der Geleiteten Schule verändern, wie stark sich das Gros der Schulen tatsächlich den Idealen der Lernenden Schulen annähert und welche (Neben-)Wirkungen dabei hervortreten. Ferner wäre es interessant, der Frage nachzugehen, ob die hier gezeigten Schwierigkeiten allgemein bei missglückten Reformversuchen auftreten.

Die vorliegenden Befunde lassen die **Folgerung** zu, dass die Diagnose von Defiziten durchaus ein wirkungsvolles Instrument darstellt, um Schwierigkeiten zu erkennen und Entwicklungsprozesse anzuregen. Damit es zu den nötigen Wandlungsprozessen kommt, erscheint die externe Unterstützung vor allem zu Beginn zentral. Daher soll diese beibehalten werden, und ihre Befugnisse sollten unter Umständen punktuell ausgebaut werden. Dies bedingt, dass die Zusammenarbeit und die

Kompetenzen der unterschiedlichen externen Akteure genauer geklärt sein müssen. Die vorangegangenen Darstellungen haben deutlich gemacht, dass das untersuchte Evaluationssystem lernförderlicher ist als das outputorientierte System. Dementsprechend wäre der Frage nachzugehen, wie die Begleitung von „Failing Schools“ aus outputorientierten Evaluationssystemen unterstützender gestaltet werden könnte.

Die Ergebnisse haben belegt, dass sich sowohl die Schulen, das Evaluationsverfahren als auch die externen Akteure aufgrund ihrer Arbeit verändert haben. Es bleibt abzuwarten, in welche Richtung sich externe Evaluationen entwickeln, welche Rolle die Rechenschaftsorientierung in Zukunft einnehmen wird und ob Schulen tatsächlich dank eines gut aufgebauten QMs selbst in der Lage sind, ihre Defizite wirkungsvoll zu erkennen und anzugehen. Es ist zu vermuten, dass diese Vorstellung ebenfalls einem „Mythos der Rationalität“ (MORGAN 2006, S. 283) unterliegt.

## Verzeichnisse

### Literaturverzeichnis

- Aargau BKS. (2005). *Die Rolle der Schulpflege*. Aarau: Kanton Aargau.
- Aargau BKS. (2007). *Aufgaben und Pflichten von Delegation und Schulpflege im Schulleitungsmodell B*. Aarau: Kanton Aargau.
- Aargau BKS. (2010). *Beispiel eines Aufgabenbeschriebs einer Schulleitung an der Aargauer Volksschule*. Aarau: Kanton Aargau.
- Aargau BKS. (2012). *Vereinbarung zwischen dem Kanton Aargau und der Schule Eiche sowie der externen Beratung*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Aargau BKS. (o. J.). Schulführung. Abgerufen am 18.03.2013 von [https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten\\_volksschule/schulstruktur\\_organisation/schulfuehrung/schulfuehrung.jsp](https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/schulstruktur_organisation/schulfuehrung/schulfuehrung.jsp).
- Altrichter, H., Gussner, N. & Maderthaner, P. (2008). Failing Schools - Auf der Suche nach der "schlechten Schule". Ein Literaturbericht. *Journal für Schulentwicklung*, 1(12), 43-55.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2006). Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines "neuen Steuerungsmodells" im Schulwesen. In: W. Böttcher, H.-G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 51-64). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-40). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Moosbrugger, R. (2011). Schulen in Schwierigkeiten: Was sagt die Schulforschung über Anzeichen, Ursachen und Lösungen? *Lernende Schule*, 14(56), 8-11.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111-144). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspectives*. Reading: Addison Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (2006). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnz, S. (2012). "Turnaround" von "Schulen in kritischer Lage". *Schulverwaltung Spezial*, 2(14), 17-18.
- Aurin, K. (1990). *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barber, M. (1998). The dark side of the moon: Imagining an end to failure in urban education. In: L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), *No quick fixes: perspectives on schools in difficulties* (S. 17-33). London: Falmer Press.

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. New York: University Of Chicago Press.
- Bea, F.X. & Göbel, E. (2010). *Organisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bellmann, J. & Weiss, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286-308.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1977). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Berkemeyer, N. (2012). Die Neue Steuerung. *Friedrich Jahresheft*, 48-49.
- Beucke-Galm, M. (1999a). Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der Lernenden Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung. In: M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 81-92). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Beucke-Galm, M. (1999b). Über die Bedeutung von Dialog in der lernenden Organisation "Schule". In: M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 235-262). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Bildungsdirektion, Zürich. (2006). *Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Abteilung Bildungsforschung.
- Binder, H.-M. & Trachsler, E. (2002). *wif! - Projekt "Neue Schulaufsicht an der Volksschule"*. Luzern: Institut für Politikstudien.
- Böhm-Kasper, O. & Selders, O. (2013). "Schulinspektionen sollten regelmässig durchgeführt werden"?. Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren. *Die Deutsche Schule. Beiheft*, 12, 121-153.
- Bonsen, M. (2009). Wirksame Schulleitung. In: H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193-228). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277-295). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2011a). Von der "failing" zur "turnaround" School. *Lernende Schule*, 14(56), 12-15.
- Bonsen, M. (2011b). Wie Schulleitungen an der Entwicklung des Schulsystems mitwirken. In: Netzwerk Bildung (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle* (S. 42-47). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bonsen, M. (2013). *Von der "failing" zur "turnaround" school. Anregungen aus der Forschung zu erfolgreicher Umsteuerung von Organisationen*. Beitrag präsentiert am Vortrag im Rahmen der Buchvernissage "Failing Schools", Aarau.
- Borman, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen*. Opladen: Leske und Budrich.

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bos, W., Holtappels, H.G. & Rösner, E. (2006). Schulinspektion in den deutschen Bundesländern - eine Baustellenbeschreibung. *Jahrbuch Schulentwicklung, 14*, 81-123.
- Böttcher, W. (2005). Outputsteuerung im Bildungswesen: Vorgaben und Ergebnissicherung. In: G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 111-126). Bern: hep.
- Böttcher, W., Dicke, J.N. & Högbe, N. (2010). Einleitung. In: W. Böttcher, J.N. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 9-16). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W., Dicke, J.N. & Ziegler, H. (2009). Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: W. Böttcher, J.N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 7-22). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. & Keune, M. (2010). Funktion und Effekte der Schulinspektion. Ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde. In: W. Böttcher, J.N. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 151-164). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. & Keune, M. (2011). Wirkungsanalyse der Schulinspektion. Empirische Ergebnisse aus Deutschland. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 123-144). Bern: hep.
- Böttcher, W. & Kotthoff, H.-G. (2007). Schulinspektion zwischen Rechenschaftslegung und schulischer Qualitätsentwicklung: Internationale Erfahrungen. In: W. Böttcher & H.-G. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung* (S. 9-20). Münster: Waxmann.
- Böttger-Beer, M., Vaccaro, D. & Koch, E. (2010). Wirkmodell zur externen Evaluation. In: W. Böttcher, J.N. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft* (S. 319-335). Münster: Waxmann.
- Brägger, G., Bucher, B. & Landwehr, N. (2005). Schlüsselfragen zum Entwicklungsstand der externen Schulevaluation. In: G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 19-76). Bern: hep.
- Brägger, G., Kramis, J. & Teuteberg, H. (2007). Reform der Schulaufsicht und Aufbau der Externen Schulevaluation in der Schweiz am Beispiel der Kantone Luzern und Thurgau. In: W. Böttcher & H.-G. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung* (S. 65-92). Münster: Waxmann.
- Brodbeck, F. C. (2008). Evidenzbasiertes (Veränderungs-) Management. Einführung und Überblick. *Organisationsentwicklung, 1*, 4-9.
- Bruggen Van, J. (2012). "Vermessungsart" mit Historie. Die Geschichte der Schulinspektion. *Friedrich Jahresheft, 57-60*.
- Brückner, Y. & Tarazona, M. (2010). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch*



- Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 81-110). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, B. (2006). Lehrpersonen als "Change Agents" - eine Überbeanspruchung mehr? Ist jeder ein Change Agent? *Pädagogische Führung*, 1(17), 17-21.
- Büeler, X. (2004). Chancen und Grenzen von "Schulen mit Profil". *Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung*, 6(7), 4-6.
- Burkard, C. (2005). Ergebnisorientierte Systemsteuerung: Konsequenzen für die externe Evaluation. In: G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 79-110). Bern: hep.
- Burkard, Ch. (1998). *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, J.P., Brownas, E.A., Peterson, N.G. & Dunnette, M.D. (1974). *The measurement of organizational effectiveness: a review of relevant research and opinion*. Minneapolis: Navy Personell Research and Development Center.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern u.a.: Haupt.
- Chapman, C. (2001). Changing classrooms through inspection. *School Leadership and Management*, 21(1), 59-73.
- Cyert, R.M. & March, J.G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schoeningh.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Bönen: Kettler.
- De Haan, G. & Harenberg, D. (2001). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen. In: H. Döbert & C. Ernst (Hrsg.), *Neue Schulkultur. Basiswissen Pädagogik: Aktuelle Schulkonzepte* (S. 20-43). Hohengehren: Schneider.
- Dedering, K. (2010). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 63-80). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dedering, K. (2012a). Das "Who-is-Who" der Vermessung. *Friedrich Jahresheft*, 40-41.

- Dedering, K. (2012b). Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 69-88.
- Dedering, K. (2012c). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandesaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dedering, K. & Müller, S. (2008). Schulinspektion als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. In: S. Müller, K. Dedering & W. Bos (Hrsg.), *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven* (S. 237-347). Köln: LinkLuchterhand.
- Dension, D. & Neale, W. (1996). *Dension organizational culture survey*. Ann Arbor: Aviat.
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Diaz-Bone, R. & Weischer, C. (2015). *Methoden-Lexikon für Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Dietrich, F. & Lambrecht, M. (2012). Entwicklung durch Einsicht? *Friedrich Jahresheft*, 72-73.
- Ditton, H. (2002). Evaluation und Qualitätssicherung. In: R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Band 1. Auflage, S. 775-790). Opladen: Leske und Budrich.
- Dubs, R. (1999). Schulautonomie, Schulentwicklung und Schulaufsicht. In: M. Bencke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 299-317). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Dubs, R. (2002). Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen. In: N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen* (S. 37-63). Berlin: Haupt.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Management und Leadership*. Zürich: Steiner Verlag.
- Dubs, R. (2006). Führung. In: H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102-176). Weinheim: Beltz.
- Duke, D.L. (2008). *Keys to sustaining successful school turnarounds*. Charlottesville: University of Virginia.
- Duncan, R. & Weiss, A. (1979). Organizational Learning: Implications for Organizational Design. *Research in Organizational Behavior*, 1(75-123).
- Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *Britisch Journal of Educational Studies*, 54(1), 12-72.
- Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. (2008). The relationship between school inspections, school characteristics and school improvement. *Britisch Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 11-24.

- Fachstelle Externe Schulevaluation, FHNW. (2008). *Evaluationsbericht der Schule Eibe*. Aarau: FHNW.
- Fachstelle externe Schulevaluation, FHNW. (2015). *Monitoringbericht externe Schulevaluation. Bericht über die Resultate der externen Schulevaluationen der Aargauer Volksschulen zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport. 1. August 2012 bis 31. Januar 2015*. Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Fachstelle Externe Schulevaluation, FHNW. (o.J.-a). Auftrag. Abgerufen am 07.05.2013 von <http://www.schulevaluation-ag.ch/auftrag.cfm>
- Fachstelle Externe Schulevaluation, FHNW. (o.J.-b). Einbettung ins kantonale QM. Abgerufen am 07.05 von [http://www.schulevaluation-ag.ch/einbettung\\_ins\\_kantonale\\_qm.cfm](http://www.schulevaluation-ag.ch/einbettung_ins_kantonale_qm.cfm)
- Fachstelle Externe Schulevaluation, FHNW. (o.J.-c). Externe Schulevaluation Kanton Aargau. Fokusevaluation. Abgerufen am 23.03.2015 von <http://www.schulevaluation-ag.ch/fokusevaluation.cfm>
- Fatzer, G. (1999). Zur Einleitung: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. In: M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 11-44). Köln: EHP.
- Fauske, J. R. & Raybould, R. (2005). Organizational learning theory in schools. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 22-40.
- Feld, T.C. (2010). Entwicklung von Organisationen als organisationspädagogische Gestaltungsaufgabe. Anforderungsprofil an lernende Weiterbildungsorganisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 83-98.
- Feld, T.C. & Meisel, K. (2010). Leitung im Entwicklungsprozess organisationaler Lernfähigkeit. Forschungsbasierte Erkenntnisse und praxisbezogene Reflexionen. In: M. Göhlich, S.M. Weber, W. Seitter & T.C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationsberatung* (S. 135-144). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldhoff, T. (2014). Schulische Qualitätssicherung als Steuerungsinstrument. *Der pädagogische Blick*, 22(4), 230-241.
- Feldhoff, T., Radisch, F. & Bischof, L. (2015). *Designs and Methods in School Improvement Research: A Systematic Review*. Beitrag präsentiert am Kongress der Schweizer Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), St. Gallen.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen -schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fink, D. (1999). Deadwood didn't kill itself: A pathology of failing schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 27(2), 131-141.

- Finnigan, K.A., Bitter, C. & O`Day, J. (2009). Improving low-performing schools through external assistance: Lessons learned from Chicago and California. *Education Policy Analysis Archives*, 17(7), 1-27.
- Finnigan, K.S., Daly, A.J. & Stewart, T J. (2012). Organizational learning in schools under sanction. *Educational Research International*.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. Von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- French, W.L. & Bell, C.H. (1990). *Organisationsentwicklung*. Bern: Paul Haupt.
- Fuchs, H.-W. (2009). Neue Steuerung - neue Schulkultur? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 369-380.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Bennett, B. & Rolheiser-Bennett. (1990). Linking Classroom and School Improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.
- Gärtner, H., Hüsemann, D. & Pant, H.A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulbefragung. *Empirische Pädagogik*, 23(1), 1-18.
- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Geijsel, F., Berg, van den R. & Seegers, P. (1999a). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *Qualitative Studies in education*, 12(2), 175-191.
- Geissler, H. (1995). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Girtler, R. (1984). *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Köln: Böhlau.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1974). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Göhlich, M. (2007). Organisationales Lernen. In: M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 222-232). Weinheim: Beltz.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Greif, S., Runde, B. & Seeberg, I. (2004). *Erfolge und Misserfolge beim Change Management*. Göttingen: Hogrefe.

- Grift van de, W. & Houtveen, T. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(4), 383-403.
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- Hargreaves, A. (2010). Distinction and disgust: The emotional politics of school failure. *International Journal for Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(1), 27-41.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). *Effective leadership in schools facing challenging circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hartmann, D.M. (2003). Organisationales Lernen und sozialwissenschaftliche Beratung. Die Bedeutung der Schlüsselkonzepte von Chris Argyris und Donald A. Schön. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26(1), 15-28.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Chapman & Hall: Routledge.
- 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. 8-27). Oxford: Oxford Press.
- Heid, H. (2009). Qualität von Schule - Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In: J. Van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 55-66). Frankfurt: Peter Lang.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R. & Redding, S. (2008). *Turning around chronically low-performing schools*. Washington, DC.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hermann, J. (2013). Erfahrungen aus einer Unterstützungsmassnahme für "Schulen in schwieriger Lage" in Hamburg. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (S. 77-94). Bern: hep.
- Hess, F.M. & Gift, T. (2009). School turnarounds: Resisting the hype, giving them hope. *American Enterprise for Public Policy Research*(2), 1-5.
- Hofer, C. (2011). Schulentwicklung heute: Vom freiwilligen punktuellen Veränderungsobjekt zum professionellen kontinuierlichen Qualitätsmanagement In: R. Horlacher (Hrsg.), *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse* (S. 131-152). Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Daval Ohayv, D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Holtappels, H.G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München: Luchterhand.

- Holtappels, H.G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: H.G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungsschancen und Entwicklung der Schule* (S. 27-47). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Changemanagement. In: N. Berkemeyer & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 11-40). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2008). Failing Schools - Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. *Journal für Schulentwicklung*, 1(12), 10-19.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H.G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In: T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 99-105). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holtappels, H.G. & Feldhoff, T. (2010). Einführung: Change Management. In: T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 159-166). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (2010). Understanding the schools` capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- Horster, L. (2009). Changemanagement und Organisationsentwicklung.
- Hosenfeld, I. & Gross Ophoff, J. (2007). Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 21(4), 352-367.
- Houtveen, T., Van de Grift, W., Kuijpers, J., Boot, M., Groot, F. & Kooijman, H. (2007). Improving Underperforming Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(4), 361-381.
- Huber, F. (2008). Konsequenzen aus der externen Evaluation an Bayerns Schulen. Auswertung einer Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern zu den Entwicklungen an ihren Schulen. In: W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 265-278). Münster: Waxmann.
- Huber, R. (2013). Vorwort. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (S. 7-8). Bern: hep.
- Huber, S.G. (2012a). Failing Schools - besonders belastete Schulen. *Schulverwaltung Spezial*, 2(14), 4-6.
- Huber, S.G. & Muijs, R.D. (2007). Mission failed? *Friedrich Jahresheft* 99-101.
- Huber, S.G. & Muijs, R.D. (2012). Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen. *Schulverwaltung Spezial*, 2(14), 9-13.

- Huber, Stephan Gerhard. (2012b). Failing Schools - besonders belastete Schulen. *Schulverwaltung Spezial*, 2(14), 1.
- Husfeldt, V. (2011). Externe Schulevaluation. Ein länderübergreifender Blick auf Forschung und Modelle. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 13-34). Bern: hep.
- Inspectie van het Onderwijs. (2008). *The state of the education in the Netherlands*. Utrecht: The Netherlands Inspectorate of Education.
- Inversini, S. (2008). *Situationsangepasstes Change Management. Untersuchung zu einem Kontingenzansatz*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Jöns, I., Hodapp, M. & Weiss, K. (2005). Kurzsкала zur Erfassung der Unternehmenskultur. Abgerufen am 22.01.2015 von [http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/690/pdf/2005-03\\_1\\_Kurzskala\\_zur\\_Erfassung\\_der\\_Unternehmenskultur.pdf](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/690/pdf/2005-03_1_Kurzskala_zur_Erfassung_der_Unternehmenskultur.pdf)
- Jost, H.R. (2003). *Unternehmenskultur. Wie weiche Faktoren zu harten Faktoren werden*. Zürich: Orell Füssli.
- Kanton Aargau. (2005). *Verordnung zur geleiteten Schule. 401.115. Stand 01.08.2015.*: Kanton Aargau.
- Kanton Aargau. (2015). Leben und Wohnen. Abgerufen am 23.03.2015 von [https://www.ag.ch/de/weiteres/portrait/kanton\\_der\\_vielfalt/kanton\\_der\\_vielfalt.jsp](https://www.ag.ch/de/weiteres/portrait/kanton_der_vielfalt/kanton_der_vielfalt.jsp)
- Kardorff Von, E. (1995). Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (Band 3, S. 3-10). Weinheim Beltz.
- Karsten, S. & Visscher, A.J. (2001). Ervaringen met het openbaar maken van schoolprestaties in England en Frankrijk. In: A.B. Dijkstra, S. Karsten, R Veenstra & A.J. Visscher (Hrsg.), *Het oog der natie: scholen op rapport; standaarden voor de publicatie van schoolprestaties* (S. 36-53). Assen: Koninklijke Can Gorcum.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Key, T. (2006). "Failing Schools" Erfahrungen aus England. *Pädagogische Führung*, 2(17), 76-79.
- Klerks, M.C. (2012). *The effect of school inspections: a systematic review*. Beitrag präsentiert am ORD, Wageningen.
- Klimecki, R. & Thomae, M. (1997). *Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung*. Konstanz: Management Forschung und Praxis.
- Kluge, A. & Schilling, J. (2000). Organisationales Lernen und Lernende Organisation - ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 179-191.
- KMK. (2003). *Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards*. Bonn.

- Koch, S. & Gräsel, C. (2004). Schulreformen und Neue Steuerung - erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: S. Koch & R. Fisch (Hrsg.), *Schulen für die Zukunft - Neue Steuerung im Bildungswesen* (S. 3-23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kogan, M. & Maden, M. (1999). An evaluation of evaluators: the Ofsted system of school inspection. In: C. Cullingford (Hrsg.), *An inspector calls - Ofsted and its effect on school standards* (Band 9-31). London: Kogan.
- Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der "Schulinspektion": Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295-326). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kowal, J., Hassel, A. & Hassel, B.C. (2009). Successful school turnarounds. *Issue brief*. Abgerufen am 18.08.2014 von <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507589.pdf>
- Krainz-Dürr, M. (1999a). 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* (S. 423-444). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Krainz-Dürr, M. (1999b). *Wie kommt lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, S.D. & Louis, K. S. (2000). Creating Community in Reform: Images of Organizational Learning in Inner-City Schools. In: K.A. Leithwood & K.S. Louis (Hrsg.), *Organizational Learning in Schools*. London: Swets & Zeitlinger.
- Kühl, S. (2000). *Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kuhlmei, B. & Niebling, P. (2010). "Klassenziel nicht erreicht". *Pädagogische Führung*, 2, 52-54.
- Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Lambrecht, M. & Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy: Das Beispiel "Schulinspektion" In: A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 57-77). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Landwehr, N. (2009a). *Bewertungsraster zum schulinternen Qualitätsmanagement an der Aargauer Volksschule*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW in Zusammenarbeit mit dem Departement Bildung, Kultur und Sport.



- Landwehr, N. (2009b). *Funktion und Bedeutung der Ampelkriterien in der externen Schulevaluation an den Aargauer Volksschulen*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW in Zusammenarbeit mit dem Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35-70). Bern: hep.
- Landwehr, N. (2012). *Von den Daten zu den Taten. Hilfestellungen zum Umgang mit den Evaluationsergebnissen der externen Schulevaluation*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW in Zusammenarbeit mit dem Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Landwehr, N. (2013). Wenn die Ampel auf Rot steht. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (S. 123-150). Bern: hep.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2003). *Das Q2E-Modell - Schritte zur Schulqualität*. Bern: hep.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2010). *Die externe Schulevaluation an der Aargauer Volksschule. Hintergrundinformationen zum Prozess der externen Schulevaluation*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW in Zusammenarbeit mit dem Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Learmonth, J. & Lowers, K. (1998). *"A trouble-shooter calls": The role of the independent consultant*. London: Falmer.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and policy in School*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leutwyler, B. (2004). GELVOS oder über den Preis für erhöhte Autonomie. *Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung*, 6(7), 8-10.
- Levering, R. (2000). *A great place to work: What makes some employers so good*. San Francisco: Great Place to Work Institute.
- Levitt, B. & March, J.G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In: E.E. Maccoby, T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Hrsg.), *Readings in social Psychology* (S. 197-211). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Hans Huber.
- Lohmann, A. (2006). Die qualitätsbewusste, eigenverantwortliche Schule. Der neue Trend. *Pädagogische Führung*, 1(17), 9-10.

- Lortie, D.C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert H.-W. (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). München: Pieper.
- Lowe, G. (1998). Inspection and change in the classroom: rhetoric and reality? In: P. Earley (Hrsg.), *School improvement after inspection - School and LEA Responses*. London: Paul Chapman Publishing.
- MacBeath, J. (1998). "I didn't know he was ill": The role and value of the critical friend. In: L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), *No quick fixes* (S. 118-132). London: Falmer.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1975). The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3(147-171).
- Maritzen, N. (1998). Autonomie der Schule. Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 609-637). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Marks, H.M., Louis, K.S. & Printy, S. (2000). The Capacity for Organizational Learning - Implications for pedagogical and student achievement. In: K. Leithwood (Hrsg.), *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy* (S. 239-265). Stamford: Swets & Zeitlinger.
- Marks, H.M. & Louis, K.S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Education Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McQuillan, P.J. & Salomon-Fernandez, Y. (2008). The Impact of State Intervention on "Underperforming" Schools in Massachusetts: Implications for Policy and Practice. *Education Policy Analysis Archives*, 16(18), 1-43.
- Meijer, A. (2004). *Vreemde ogen dwingen: De betekenis van internet voormaatschappelijke controle in de publieke sector*. Den Haag: Boom Jurdische uitgevers.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg: Moderne Industrie.
- Morgan, G. (2006). *Bilder der Organisation* (Band 4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Morgenthaler, M. (2012). *Nachevaluation der Schule Eiche. Validierungssitzung. Massnahmen durch das Departement BKS*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Morgenthaler, M. (2013). [Mündliches Gespräch mit der kantonalen Leiterin des Inspektorats].
- Mörking, D., Oldenburg, I., Schwank, E. & Sommer, N. (2011). Der Beitrag der Schulinspektion zur Schulentwicklung. *Lernende Schule*, 14(56), 21-25.

- Muijs, R.D. (2007). Improving Failing Schools: Towards a Research Based Modell. Stating the problem - what are failing schools? *International Congress for Effectiveness and Improvement*, 77-89.
- Müller, W.R. & Hurter, M. (1999). Führung als Schlüssel zur organisationalen Lernfähigkeit. In: G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Führung - neu gesehen* (S. 1-54). Berlin: Walter de Gruyter.
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 74-98.
- Murphy, J. & Meyers, C.V. (2008). *Turning around failing schools. Leadership lessons from the organizational sciences*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Müthing, K. (2013). *Organisationskultur im schulischen Kontext - theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*. Dortmund: Technische Universität.
- Myers, K. & Goldstein, H. (1998). Who's failing? In: L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), *No quick fixes* (S. 175-189). London: Falmer.
- Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2007). Understanding failing schools: perspective from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(6), 229-248.
- O'Connell, D. & Kowal, S. (1995). Basic Principles of Transcription. In: J.A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Hrsg.), *Rethinking Methods in Psychology* (S. 93-104). Thousand Oaks: Sage.
- Oelkers, J. (2005). Bildungspolitische Konsequenzen nach PISA: neue Steuerung, Standards und Evaluation. In: G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 153-174). Bern: hep.
- Ortner, G. E. (1995). Objektorientiertes Organisationslernen. In: R. Arnold & H. Weber (Hrsg.), *Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Pautzke, G. (1989). *Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis*. München.
- Pehl, T., Dresing, T., Zimmermann, L. & Burgdorf, C. (o.J.). F4 & F5. Abgerufen am 05.11.2014 von <https://www.audiotranskription.de>
- Perryman, J. (2005). School Leadership and Management after Special Measures: Discipline without the Gaze? *Journal of Educational Administration*, 2, 147-161.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Perryman, J. (2007). Inspection and Emotion. *Cambridge Journal of Education*, 37, 173-190.
- Pfeiffer, H. (2008). Selbstständigkeit von Schule - Entwicklungen und empirische Befunde In: H.G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen* (S. 16-36). Münster: Waxmann.

- Piaget, J. (1985). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer.
- Picot, A., Dietl, H., Frank, E., Fiedler, M. & Royer, S. (2012). *Organisation: Theorie und Praxis aus ökonomischer Sicht*. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.
- Potter, D., Reynolds, D. & Chapman, C. (2010). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership and Management*, 22(3), 243-256.
- Priebe, B. (2011). Neu durchstarten. *Lernende Schule*, 14(56), 18-20.
- Probst, G.J.B. & Büchel, B.S.T. (1994). *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.
- Pryborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117-133). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quesel, C. & Bauer, F.D. (2011). Was passiert nach der Evaluation? Eine Analyse zur Education Governance von Schweizer Kantonen. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 93-122). Bern: hep.
- Quesel, C. & Husfeldt, V. (2011). *Externe Schulevaluation und professionelle Selbststeuerung. Eine Studie zur evidenzbasierten Organisationsentwicklung. Antrag an den Schweizerischen Nationalfonds*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Quesel, C. & Husfeldt, V. (2013). "Failing Schools" im Kontext marktorientierter Bildungspolitik. Eine Analyse zur Reformdynamik in England und den USA. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (S. 23-60). Bern: hep.
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (2011). Einleitung. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 9-12). Bern: hep.
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (2013). Einleitung. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (S. 9-22). Bern: hep.
- Quesel, C., Mahler, S., Schweinberger, K. & Höchli, A. (2015a). *Externe Evaluation und Organisationsentwicklung*. Beitrag präsentiert am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), St. Gallen.
- Quesel, C., Näpfl, J., Buser, P. & Von der Heiden, N. (2015b). Bürgerbeteiligung im Kontext der School Governance. Befunde einer Dokumentenanalyse zu Vorgeschichte und zur Ausgestaltung schulischer Teilautonomie in der Schweiz. In: H.J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 229-254). Wiesbaden: Springer.
- Quesel, C., Safi, N., Mahler, S. & Schweinberger, K. (2015c). *Making sense of organizational crises in compulsory schools. A Swiss case study on turnaround narratives*. Beitrag präsentiert am Education and Transition - Contributions from Educational Research (ECER), Budapest.

- Quinn, R.E. & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363-377.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Reezigt, G.J. & Creemers, B.P. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(6), 775-789.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühlen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39-61). Zürich: Rüegger.
- Reichenbach, R. (2008). "Immer stimmt etwas nicht". Bemerkungen zum demokratiepädagogischen Partizipationsdiskurs. *Polis. Das Magazin für politische Bildung*, 1, 6-9.
- Reynolds, D. (1998). The study and remediation of ineffective schools: Some further reflections. In: L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), *No quick fixes* (S. 163-174). London: Falmer.
- Rolff, H.-G. (1986). Selbsterneuerung durch Organisationsentwicklung. *Schulmanagement*, 17(3), 12-15.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2009). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 296-364). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2011). Wie verändern wir Schulen wirklich? Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung. In: Netzwerk Bildung (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle. Wie verändern wir Schule wirklich?* (S. 23-32). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Rolff, H.-G., Buhren, C.G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Priebe, B. (2011). Was brauchen "Schulen in Schwierigkeiten" *Lernende Schule*, 14(56), 4-7.
- Rosenmund, M. (2011). Institution und Organisation. In: R. Horlacher (Hrsg.), *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse* (S. 69-90). Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Rutter, M. (1980). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University.
- Salheiser, A. (2014). Natürliche Daten: Dokumente. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813-828). Wiesbaden: Springer.

- Scharpf, F.W. (2000). *Interaktionsformen. Akteurszentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Scheerens, J. (2006). Starke und schwache Schulen - Ergebnisse aus der Schulforschung. *Pädagogische Führung*, 2(17), 72-75.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schein, E.H. (2010a). *Organisationskultur*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Scherm, E. & Pietsch, G. (2007). *Organisation. Theorie, Gestaltung, Wandel*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schley, W. (1998). Change Management: Schule als lernende Organisation. In: H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-54). Innsbruck: Studienverlag.
- Schneider, R., Szcyrba, U., Welbers, U. & Wildt, J. (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Scholl, W. (2004). Grundkonzepte der Organisation. In: H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Organisationspsychologie* (S. 515-556). Bern: Huber.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Schreyögg, G. (1996). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. (2006). *Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schwank, E. & Sommer, N. (2013). Krisendiagnose und Veränderungsdruck. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (S. 95-122). Bern: hep.
- Schweizerisches Medieninstitut für Bildung und Kultur. (2015). Sekundarstufe II. Abgerufen am 17.09.2015 von <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-ii-4>
- Schwier, B. (2005). Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von "schwachen" Schulen in England und Wales. Probleme und Entwicklungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 380-396.
- Senge, P.M. (1999). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sengpiel, J. & Wohlberedt, F. (2010). Schulentwicklungsberatung bei angeordneter Nachinspektion. Dem Erfolg auf der Spur. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 21(4), 101-103.

- Seyfarth, A. (2002). *Organisationsentwicklung als Herausforderung. Ausgewählte Aspekte der Gestaltung der Organisation unter Würdigung der Theorie des Konstruktivismus*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Smarick, A. (2010). Stop trying to fix failing schools. Close them and start fresh. *Education next*, 10(1), o.S.
- Snyder, W. & Cummings, T. (1998). Organizational learning disorders: Conceptual model and intervention hypotheses. *Human Relations*, 51(7), 873-895.
- Sommer, N., Stöhr, C. & Thomas, D. (2010). Schulen mit "gravierenden Mängeln". Situation in Niedersachsen und Einsatzmöglichkeiten der Schulentwicklungsberatung. In: W. Böttcher; J.N. Dicke; N. Hogrebe. (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 209 - 228 ). Münster: Waxmann.
- Stark, M. (1998). No slow fixes either: How failing schools in England are being restored to health. In: L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), *No quick fixes* (S. 34-44). London: Falmer.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Band 137-202). Weinheim: Beltz.
- Steiner, P. (2013). Von der Krisendiagnose zum Turnaround. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (S. 151-178). Bern: hep.
- Stemmer Obrist, G. (2014). *Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können*. Bern: Haupt.
- Stoll, L. & Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. In: L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), *No quick fixes* (S. 189-206). London: Falmer.
- Stoll, L. & Myers, K. (1998). No quick fixes: An introduction. In: L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), *No quick fixes* (S. 1-14). London: Falmer.
- Stotz, M. (1999). *Organisationale Lernprozesse. Begriff, Merkmale, Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Strittmatter, A. (2013). Schulen in Krisenlage - Erfahrungen aus der Organisationsberatung. In: C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung* (S. 179-194). Bern: hep.
- Tacke, V. (2005). Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 165-198). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur - Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 685-699.

- Teuteberg, H. (2005). Vorwort. In: G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 9-10). Bern: hep.
- Thiel, F. & Thillmann, K. (2012). Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung. In: A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 35-56). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Trachsler, E. (2004). Konsequenter Umbau der Schulaufsicht in der Schweiz. Schulautonomie und Qualitätssteuerung am Beispiel der Kantone Thurgau, Zürich und Aargau. *Materialien zur Bildungsforschung* (Band 1). Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung: ein Trend-Report*. Stuttgart: Enke.
- Turner, L. (1998). Turning around a struggling school: A case study. In: L. Stoll & K. Myers (Hrsg.), *No quick fixes* (S. 96-106). London: Falmer.
- Visscher, A.J. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflections. *School effectiveness and school improvement*, 14(3), 321-349.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012a). Ergebnisorientierte Steuerung - Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In: A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 9-33). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012b). Zur Bedeutung und Kritik der Steuerungsforschung - Fazit und Ausblick. In: A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 303-322). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, K.E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weick, K.E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 3, 628-652.
- Weick, K.E. (2001). Sources of order in Underorganized Systems: Themes in Recent Organizational Theory. In: K.E. Weick (Hrsg.), *Making Sense of the Organization* (S. 32-57). University of Michigan/ Blackwell Malden.
- Weick, K.E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85-109). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, K.E. & Westley, F. (1996). Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. In: S.R. Clegg, C. Hardy & W.R. Nord (Hrsg.), *Handbook of Organizational Studies* (S. 190-208). London: Sage.



- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 423-447). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiater, W. (1997). Schulkultur - ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In: N. Seibert (Hrsg.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs* (S. 21-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiegand, M. (1996). *Prozesse organisationalen Lernens*. Wiesbaden: Gabler.
- Wildt, M. (2011). Krise als Chance. *Lernende Schule*, 14(56), 32-35.
- Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttermann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundlagen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-256). Heidelberg: Asanger.
- Witzel, Andreas. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*, 1(1).
- Wolf De, I.F. & Janssens, F.J.G. (2007). Effects and Side Effects of Inspections and Accountability in Education: An Overview of Empirical Studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396.
- Wurster, S. & Gärtner, H. (2013). Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 425-445.
- Wurster, S., Richter, D., Schliesing, A. & Anand Pant, H. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. *Die Deutsche Schule, Beiheft*, 12, 19-49.
- Zierer, K., Speck, K. & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen*. Frankfurt am Main: Lang.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Modell zu den vier "Wirkbereichen" externer Evaluationen (LANDWEHR 2011, S.41) ..	11
Abb. 2: Wirkmodell von EHREN & VISSCHER (2006, S. 66).....	16
Abb. 3: Vergleichender Bezugsrahmen für effektive Schulentwicklung (REEZIGT & CREEMERS 2005, S. 408) .....	18
Abb. 4: Analysemodell zur Entwicklungswirksamkeit externer Evaluationen .....	21
Abb. 5: Finales Analysemodell .....	99
Abb. 6: Beispiel des "Dschungels" des metaphorischen Zugangs nach JOST (2003).....	112
Abb. 7: Zusammenfassung der Befunde im Analysemodell .....	248

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Zusammenfassung der Merkmale von "Failing Schools" .....	40
Tabelle 2: Zusammenfassung der erwünschten Reaktionen auf Krisendiagnosen.....	41
Tabelle 3: Zusammenfassung der nicht-intendierten Reaktionen auf Krisendiagnosen .....	42
Tabelle 4: Zusammenfassung der schulexternen Merkmale die den Turnaround-Prozess beeinflussen.....	42
Tabelle 5: Zusammenfassung der Effekte von Turnaround-Prozessen .....	43
Tabelle 6: Übersicht des QMs des Kantons Aargau .....	45
Tabelle 7: Vergleich der Merkmale von "Failing Schools" aus prozess- und outputorientierten Evaluationssystemen.....	57
Tabelle 8: Untersuchungsdesign und daraus resultierende Vergleichsperspektiven.....	109
Tabelle 9: Übersicht Sampling.....	118
Tabelle 10: Übersicht über die Ampelbereiche der sechs Fälle .....	119
Tabelle 11: Übersicht über die interviewten Akteure .....	120
Tabelle 12: Nutzung der Perspektiven der Daten in Bezug auf das Untersuchungsdesign.....	125
Tabelle 13: Vergleich der Merkmale von Schulen mit Defiziten in den Outputqualitäten mit Eigenschaften von Schulen mit Krisendiagnosen im Bereich der Prozessqualitäten.....	159

## Abkürzungsverzeichnis

BP	Beratungsprotokoll
EB	Externe Beratung
Evalb	Evaluationsbericht
Insp	Inspektorat
ISP	Institutioneller Schulentwicklungsprozess
IP	Inspektoratsprotokoll
IS	Integrative Schulung
OE	Organisationsentwicklung
LP	Lehrperson
MP	Massnahmenplanung
OCAI	Organisational Culture Assessment Instrument
PE	Personalentwicklung
PZI	Problemzentriertes Interview
QM	Qualitätsmanagement
Q-Handbuch	Qualitätshandbuch
Q-Konzept	Qualitätskonzept
Q-Leitbild	Qualitätsleitbild
Q-Leitsätze	Qualitätsleitsätze
Q-Steuergruppe	Qualitätssteuergruppe
SL	Schulleitung
SPF	Schulpflege
STG	Steuergruppe
UE	Unterrichtsentwicklung
VW	Validierungsworkshop

# Anhangsverzeichnis

Anhang A: Interview-Leitfaden

Anhang B: Transkriptionsregeln

## Anhang A: Interview-Leitfaden

### Gesprächseinstieg:

Herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview nehmen. Bevor wir jetzt mit dem Interview beginnen, möchte ich noch einmal kurz darauf hinweisen, worum es in unserer Studie geht. Wir möchten untersuchen, wie Schulen darauf reagieren, dass bei ihnen eine „Rote Ampel“ diagnostiziert worden ist. Dabei möchten wir zunächst einen Blick auf die aktuelle Situation werfen, um dann zu schauen, was sich in den letzten x Jahren verändert hat. Sind Sie dazu ausreichend informiert oder haben Sie noch Fragen?

*Wenn der bzw. die Interviewte mehr Informationen wünscht:* Uns interessiert, wie Sie die "Rote Ampel" aus Ihrer Perspektive bewerten, wie Sie die Zeit nach der Diagnose der "Roten Ampel" wahrgenommen haben, wie die interne Zusammenarbeit, sowie die Zusammenarbeit mit dem Inspektorat und anderen externen Akteuren aussah. Wir möchten dabei herausfinden, welche Aspekte wichtig sind, um die Wende von "Rot" zu "Grün" zu schaffen.

Ist das soweit in Ordnung für Sie?

Gut, im Verlauf unseres Gesprächs werde ich Ihnen unterschiedlich offene Fragen stellen, bei denen ich Sie grundsätzlich bitte, einfach alles zu erläutern, was für Sie relevant und wichtig ist. Ich werde Sie dabei nicht unterbrechen. Es gibt da für uns kein „richtig“ und kein „falsch“. Ich werde Ihnen gerne Zeit zum Nachdenken lassen, fühlen Sie sich also nicht unter Druck gesetzt. Ich schätze, das Interview wird in etwa 45-60 Minuten in Anspruch nehmen, wie ich Ihnen schon beim ersten Kontakt gesagt habe.

Noch zu den formellen Angelegenheiten:

Wie wir Ihnen ja schon erläutert haben, möchten wir das Interview für die spätere Auswertung auf Band aufnehmen und es anschliessend verschriftlichen. Infolgedessen kann ich Ihnen im Gespräch besser folgen, da ich nicht mitschreiben muss. Selbstverständlich verwenden wir die Interviews in der Studie streng vertraulich und anonym. Das heisst: alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf Sie erlauben, werden gelöscht oder anonymisiert. Darüber hinaus werden alle Daten ebenfalls anonymisiert ausgewertet. Ist das soweit in Ordnung für Sie? (*Wenn das Gegenüber das Einverständnis gibt, wird das Aufnahmegerät angestellt.*)

**Teil 1: Metaphorischer Einstieg (10-15')**

Welches der folgenden Bilder und Umschreibungen passt am ehesten zu Ihrer Schule, wie sie sich heute präsentiert? Ihre Schule kann sich natürlich ebenfalls als Mischform darstellen und zu mehreren Bildern passen.

*Bilder aussuchen lassen und nachfragen, warum man diese Bilder gewählt hat. Anschliessend nachfragen, warum die Person die anderen Bilder NICHT gewählt hat.*

Nun möchten wir einen Sprung in die Vergangenheit machen, in das Jahr XY als die "Rote Ampel" bei Ihrer Schule diagnostiziert wurde. Wenn Sie zurückdenken, welches Bild oder welche Bilder passen am besten zum damaligen Zeitpunkt der Schule?

*Bilder aussuchen lassen und nachfragen, warum man diese Bilder gewählt hat. Anschliessend nachfragen, warum die Person die anderen Bilder NICHT gewählt hat.*

# Wanderung



Foto: <http://www.woman.at/mywoman/almostflying/>

Unsere Schule ist sehr dynamisch und erkundungsfreudig. Das Kollegium ist bereit, neue Wege zu gehen und Risiken auf sich zu nehmen.

# Unternehmen



Foto: [www.finkbeiner-beratung.de](http://www.finkbeiner-beratung.de)

Unsere Schule ist sehr ergebnisorientiert. Wichtig ist vor allem, gute Resultate bei Tests oder Übertritten zu erreichen. Das Kollegium achtet darauf, ein hohes Leistungsniveau zu erreichen.



# Dschungel



Foto: [http://www.kunstkopie.de/a/rousseau-henri-julien-fel/urwald-mit-tiger-und-jaeg.html&KK\\_COLLECT\\_ID=261](http://www.kunstkopie.de/a/rousseau-henri-julien-fel/urwald-mit-tiger-und-jaeg.html&KK_COLLECT_ID=261)

**Unsere Schule ist wenig übersichtlich und teilweise undurchschaubar. Im Kollegium gibt es nur wenig Gemeinschaftsgefühl, die meisten schlagen sich alleine durch.**

# Labor



Foto: [www.avz-breisgau.de](http://www.avz-breisgau.de)

Unsere Schule ist ein sehr geregelter und strukturierter Ort. Das Handeln wird weitgehend durch formale Richtlinien (Schulprogramm, Hausordnung etc.) bestimmt.

# Dorf



Foto: [https://de.wikipedia.org/wiki/Trun\\_GR](https://de.wikipedia.org/wiki/Trun_GR)

**Unsere Schule ist ein sehr persönlicher Ort und zeichnet sich durch grosse Nähe aus. Das Kollegium teilt viele Erfahrungen und Traditionen miteinander.**

## Teil 2: Bildung von Rangfolgen zu Merkmalen der Schule

Wir möchten gern die Frage nach den Besonderheiten Ihrer Schule noch etwas vertiefen. Dabei möchten wir uns auf Aspekte konzentrieren, die als Merkmale von Schulen eine grössere oder geringere Wichtigkeit haben können.

Bitte bringen Sie die fünf Alternativen in eine Rangfolge, wie Sie die heutige Situation an Ihrer Schule wahrnehmen.

*Der Satzanfang (weiss) und fünf mögliche Satzenden werden gegeben. Die Interviewten legen die Rangfolge fest. Anschliessend wird nachfragt, wie es zu dieser Rangfolge kam. Zudem wird gezielt nach einzelnen Aspekten gefragt (siehe nachfolgende Seiten) und am Schluss alles abfotografiert. Danach wird der Satzanfang in einer anderen Farbe (blau) hingelegt, um zu zeigen, dass es nun um die Beschreibung der Schule zum Zeitpunkt der Negativdiagnose geht.*

Wie sah die Situation zum Zeitpunkt der Negativdiagnose aus?

*Die Interviewten legen die Rangfolge, wobei wiederum gezielt zu einzelnen Aspekten nachgefragt wird. Zudem wird wieder nachgefragt, wie es zu den Veränderungen kam (siehe untenstehende Fragen). Am Schluss werden die Rangfolgen abfotografiert.*

Wenn Sie einen Vergleich zwischen "heute" und "früher" machen und an den Zustand Ihrer Schule im Jahre XY zurückdenken:

- Wo ergeben sich Unterschiede bei der Rangfolge?
- Was hat sich verändert?
- Wie kam es dazu?
- Wer war daran wie beteiligt?

<b>Unsere Schule ist gekennzeichnet durch...</b>	
Konsens und Mitwirkung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In welchen Punkten gibt es Konsens?</li> <li>- Welche Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten gibt es?</li> <li>- Wie kommen Entscheidungen zustande?</li> </ul>
Freiräume und Experimentierfreudigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie sehen diese Freiräume aus?</li> <li>- Woher kommen Veränderungsimpulse?</li> <li>- Wer nimmt daran teil?</li> </ul>
Klarheit und Verlässlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es klare Zuständigkeiten?</li> <li>- Wie kommt es zur Vorhersehbarkeit?</li> </ul>
Leistungs- und Erfolgsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie äussern sich diese Aspekte?</li> <li>- An wen werden diese Anforderungen gestellt? Und von wem kommen sie?</li> </ul>
Rücksichtnahme und Fürsorge	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie äussern sich diese Aspekte?</li> </ul>

<b>In unserem Kollegium besteht ein Bedürfnis nach ....</b>	
Gemeinschaft und Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wo und wann arbeiten Sie mit anderen LPs zusammen?</li> <li>- Gibt es weitere Formen der Zusammenarbeit?</li> <li>- Wie sieht die Vernetzung über die Stufen und Schulhäuser hinweg aus?</li> </ul>
Weiterentwicklung und Fortschritt	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie wird die Weiterentwicklung gesichert?</li> <li>- Woran orientieren sich Innovationen?</li> <li>- Wie wird mit gemachten Erfahrungen umgegangen?</li> </ul>
Ordnung und Verbindlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was ist geregelt?</li> <li>- Wo finden sich diese Regeln?</li> <li>- Wer sorgt für Verbindlichkeit? Sanktionen?</li> </ul>
Unabhängigkeit und Selbständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie äussert sich dies?</li> </ul>
Austausch und Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit wem tauschen Sie sich aus (LP, Eltern, Schulen...)?</li> <li>- Wie schätzen Sie die Offenheit gegenüber Neuem ein?</li> </ul>

<b>Unsere Schulleitung verhält sich ...</b>	
dialogorientiert und unterstützend	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Worin unterstützt Sie die SL?</li> <li>- Zeigt sich die SL offen gegenüber Ihren Anliegen?</li> </ul>
dynamisch und reformfreudig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie äussert sich dies?</li> <li>- Wie gelingt es der SL das Team für Schulentwicklung zu begeistern?</li> </ul>
planvoll und organisierend	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Planungsinstrumente setzt die SL für die Steuerung ein?</li> <li>- Wie sieht die Personalentwicklung aus?</li> </ul>
zielorientiert und durchsetzungsfähig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- An welchen Zielen orientiert sich die SL?</li> <li>- Kennen Sie die längerfristigen Ziele Ihrer Schule?</li> <li>- Wie gelingt es der SL ihre Anliegen verbindlich durchzusetzen?</li> </ul>
transparent und berechenbar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie wissen Sie, was von Ihnen erwartet wird?</li> <li>- Welche Verbindlichkeiten gibt es an Ihrer Schule?</li> </ul>

<b>Unsere Schule wird zusammengehalten durch....</b>	
Gegenseitiges Vertrauen	- Wie äussert sich dieses?
Gemeinsame Werte und Normen	- Wie äusserten sich diese? - Wie sehen diese aus? - Wie kamen diese zustande?
Formale Vorgaben	- Wie äussern sich diese? - Was ist vorgegeben?
Alltägliche Begegnungen und Kontakte	- Wie zeigen sich diese?
Absprachen und Vereinbarungen	- Wie äussern sich diese? - Für wen gelten diese?

Ihre Schule hatte eine "Rote Ampel" im Bereich XY und YZ erhalten. Was löste die Verkündung der Ampel bei Ihnen persönlich aus?		
<b>Inhaltliche Aspekte</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei sich selbst</li> <li>- Bei der SL und SPF</li> <li>- Kollegium</li> <li>- Öffentlichkeit</li> <li>- Einstellung zur externen Evaluation</li> <li>- Verarbeitung</li> <li>- Hat externe Evaluation Problem erkannt</li> <li>- Erkenntnisse durch externe Evaluation</li> </ul>	<p>Und weiter? Und dann? Können Sie das genauer beschreiben? Was meinen Sie damit konkret? Wie meinen Sie das? Können Sie das bitte ausführen? Was meinen sie mit....? Wie kam es zu....?</p>	<p>Welche Bedeutung hatte die Ampel beim Kollegium, der Schulleitung, der Schulpflege und der Öffentlichkeit? Welche Reaktionen zeigten sich? Welche Erkenntnisse waren neu? Wie schätzten Sie die Angemessenheit der Diagnose ein? War die Diagnose damals nachvollziehbar? Welche Erwartungen hatten Sie gegenüber der externen Schulevaluation?</p>

Gibt es weitere Dinge, die sich aufgrund bzw. seit der Evaluation im Jahr XY verändert haben?

**Teil 3: Bildung von Rangfolgen zum Turnaround-Prozess (Dieser Teil wird nicht mit den Lehrpersonen gemacht.)**

Nachdem wir über die Zeitpunkte der Roten und Grünen Ampel gesprochen haben, interessiert uns, wie sich die Massnahmenplanung und -umsetzung gestaltete. Hierfür möchte ich Sie bitten, die Massnahmen nach ihrer Bedeutung für den Turnaround-Prozess zu ordnen.

*Karten (mit der Nennung der Massnahmen bzw. Empfehlungen) in eine Rangfolge legen lassen und nachfragen, wie es zu dieser Reihenfolge kam. Zudem gezielt nach einzelnen Aspekten fragen (siehe nächste Seite). Es werden absichtlich zwei leere Karten gegeben, damit die interviewten Personen weitere Massnahmen ergänzen können, die nicht im Evaluationsbericht stehen. Am Schluss fotografieren.*

**Diese Massnahme war für die positive Nachevaluation wichtig...**

Massnahme 1 <i>(Massnahmen aus dem Massnahmenplan entnehmen und für jede Schule anpassen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wer war dabei wie involviert?</li> <li>- Was war unterstützend? Was war hinderlich?</li> <li>- Gab es Widerstand? Wie wurde damit umgegangen?</li> <li>- Wie wurden die anderen Akteure darüber informiert?</li> <li>- Gab es weitere entscheidende Punkte, die Ihrer Ansicht nach zum Turnaround geführt haben?</li> </ul>
Massnahme 2	
Massnahme 3	
?	
?	



Nun haben wir bereits verschiedentlich über diverse Personen gesprochen. Dies würde ich gerne noch etwas vertiefen und mit Ihnen über die Rolle der verschiedenen Akteure sprechen. Ich habe Ihnen Kärtchen mit unterschiedlichen Personengruppen mitgebracht und bitte Sie, deren Bedeutung für den erfolgreichen Turnaround einzuschätzen und ihre Rolle im Prozess zu schildern.

*Karten in eine Rangfolge legen lassen und nachfragen, wie es zu dieser Rangfolge kam. Zudem gezielt nach einzelnen Aspekten fragen. Am Schluss fotografieren.*

**Diese Akteure sind für die positive Nachevaluation verantwortlich...**

Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erwartungen, Befürchtungen gegenüber den einzelnen Akteuren?</li> <li>- Akzeptanz gegenüber den einzelnen Akteuren?</li> <li>- Erfolge der einzelnen Akteure?</li> <li>- Wie sah Ihre Rolle dabei aus?</li> <li>- Was war unterstützend? Was war hinderlich?</li> <li>- Welches sind Ihrer Ansicht nach die Schlüsselpersonen?</li> <li>- Wer ist verantwortlich für die Grüne Ampel?</li> <li>- Welchen Stellenwert nahm der Personalwechsel ein?(Evt. dies bereits als Massnahme nennen.)</li> <li>- Gab es weitere entscheidende Personen, die Ihrer Ansicht nach den Turnaround-Prozess vorangetrieben haben?</li> </ul>
Steuergruppe	
Schulpflege	
Inspektorat	
Kollegium	
Beratung	

<b>Teil 4: Abschluss</b>		
Welche Lehren ziehen Sie aus diesem Prozess?		
<b>Inhaltliche Aspekte</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>	<b>Nachfragen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehren aus der Roten Ampel</li> <li>- Wie könnten Schulen noch besser unterstützt werden?</li> <li>- Was würde man beim nächsten Mal anders machen?</li> <li>- Was würde man beibehalten?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und weiter?</li> <li>Und dann?</li> <li>Können Sie das genauer beschreiben?</li> <li>Was meinen Sie damit konkret?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie hätte dieser Prozess noch besser unterstützt werden können?</li> <li>- Was war hinderlich bei diesem Prozess?</li> <li>- Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?</li> <li>- Was würden Sie beibehalten?</li> </ul>
<p>Jetzt haben wir Einiges besprochen. Gibt es von Ihrer Seite etwas, das bisher im Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist, Ihnen aber wichtig ist?</p> <p>Dürften wir Sie anfragen, falls sich im Verlauf der Analyse Fragen ergeben würden?</p> <p><i>Abschliessender Dank</i></p>		

## Anhang B: Transkriptionsregeln

-	<p>Der Trennstrich markiert eine Pause. Die Anzahl der Trennstriche steht für die Dauer der Pause (1 Strich = 2 Sekunden).</p> <p>Mit einem nachgestellten Bindestrich werden nicht voll ausgesprochene Wörter markiert z.B. „ich ha- ha- hab’s doch gleich gesagt“.</p>
#	<p>Die Raute markiert einen abgebrochenen Gedanken, gefolgt von einem anderen Gedanken.</p>
(?) (???)	<p>Das eingeklammerte Fragezeichen markiert ein unverständliches Wort. Sind mehrere Wörter unverständlich, werden so viele Fragezeichen gesetzt, wie Wörter ausgemacht werden können.</p>
...	<p>Pünktchen markieren die auffällige Dehnung von Worten, z.B. „also... da bin ich mir nicht ganz sicher“</p>
!	<p>Das Ausrufezeichen innerhalb eines Satzes markiert die deutliche Betonung eines Wortes, z.B. „wenn Sie das! Tun“.</p>
(lacht)	<p>Prosodische Einheiten werden in Klammern beschrieben</p>