

Technische Universität Dortmund  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung

**Lehrkräfte im Wirkungsfeld der Schulautonomie: motivational-affektive  
Variablen der individuellen Lehrkraft als Determinanten für die Qualität  
von Einzelschulen**

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

Vorgelegt von Karsten Klute (geb. Wutschka)  
Geboren am 06.08.1992 in Herten  
Matrikelnummer: 161610

Erstgutachter: Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfram Rollett

August 2023

Dissertation in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und  
Bildungsforschung (TU Dortmund) in Dortmund.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Das deutsche Schulsystem als Mehrebenenmodell</b> .....	<b>2</b>
<b>2.1 Makroebene: Rahmungen und Reformen der Bildungsadministration</b> .....	<b>3</b>
<b>2.2 Mesoebene: die Einzelschule als Gestaltungseinheit</b> .....	<b>4</b>
2.2.1 Schulkultur.....	5
2.2.2 Schulqualität .....	6
2.2.3 Schulentwicklung .....	12
<b>2.3 Mikroebene: Akteure der pädagogischen Handlungseinheit der Einzelschule</b> .....	<b>16</b>
2.3.1 Schulleitung: Leitung, Führung, Management und Leadership .....	17
2.3.2 Lehrkräfte im Kontext von Schulautonomie und Reformbeschleunigung.....	20
<b>3. Übergeordnetes Forschungsanliegen und Darlegung der Einzelbeiträge</b> .....	<b>26</b>
<b>4. Forschungsbeiträge</b> .....	<b>28</b>
<b>4.1 Beitrag I: Promoting Commitment: The Influence of School Culture and Well-being on the Affective Commitment of Teachers at German All-day Schools.</b> .....	<b>28</b>
4.1.1 Introduction .....	33
4.1.2 Theoretical Framework.....	34
4.1.3 Teachers Affective Commitment as Decisive Factor .....	35
4.1.4 Work-Related Emotional Variables: Self-Efficacy, Stress, Job Satisfaction and Enthusiasm.....	37
4.1.5 School Culture .....	38
4.1.6 State of Research .....	41
4.1.7 Hypotheses.....	42
4.1.8. Methodology.....	43
4.1.9 Results .....	46
4.1.10 Discussion and Conclusions .....	48
4.1.11 References .....	53
<b>4.2 Beitrag II: Motivationale Determinanten bei Lehrkräften für ihre Mitwirkung am und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb an Grundschulen.</b> .....	<b>60</b>
4.2.1 Einleitung.....	63
4.2.2 Die Einführung des Ganztags als Schulentwicklungsprozess und die Rolle der Lehrkräfte .....	63
4.2.2.1 Die Motivation der Lehrkräfte als Faktor für die Zufriedenheit und Mitwirkung.....	65
4.2.3 Forschungsstand .....	69
4.2.4 Forschungsfragen.....	71
4.2.5 Methodologie.....	71
4.2.5.1 Stichprobe.....	71

4.2.6 Ergebnisse.....	74
4.2.7 Diskussion und Fazit .....	78
4.2.8 Literatur .....	83
<b>4.3 Beitrag III: Schulleitungshandeln und Unterrichtsgestaltung: medierter Einfluss auf die Unterrichtsqualität durch Merkmale der Lehrkräfte. ....</b>	<b>88</b>
4.3.1 Einleitung.....	91
4.3.2 Theoretische Einordnung.....	91
4.3.3 Forschungsstand .....	103
4.3.4 Forschungsfragen.....	105
4.3.5. Analysestrategie.....	107
4.3.6. Ergebnisse.....	110
4.3.7 Diskussion .....	113
4.3.8 Limitationen.....	117
4.3.9 Literaturverzeichnis.....	118
<b>5. Übergreifende Diskussion der Teilergebnisse .....</b>	<b>125</b>
<b>6. Literatur Manteltext.....</b>	<b>127</b>

## **1. Einleitung**

Gleich mehrere Paradigmenwechsel prägen die jüngere Geschichte des deutschen Schulsystems und der wissenschaftlichen Begleitforschung. Zum einen (1) führten die Schulvergleichsstudien der 1980er Jahre (Konstanzer Gruppe; insbesondere Fend u.a. 1980) zu einer Betrachtung der Einzelschule als Gestaltungseinheit. Ungefähr 20 Jahre später wird - nicht zuletzt wegen des enttäuschenden Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA und IGLU) - dieser veränderte Fokus von einer gestärkten Schulautonomie und einer ergebnisorientierten Steuerung flankiert (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2016). Mit Hilfe administrativer Reformbemühungen werden Rahmungen geschaffen, die im Zuge von Interpretations- und Implementationsprozessen in den Kontext der Einzelschule transferiert werden und dort eine Verbesserung der Schulqualität bewirken sollen (vgl. Holtappels, 2019). Die größte Reform im deutschen Bildungssystem stellt dabei die breite Einführung des Ganztagsbetriebs dar (vgl. Rollett, 2014), deren Resonanz bei den Lehrkräften im wissenschaftlichen Diskurs bislang empirisch nur unzureichend behandelt wurde (vgl. Kielblock, 2013). Zum anderen (2) identifiziert John Hattie (2009) mit einer umfassenden Meta-Analyse die individuellen Lehrkräfte als entscheidende Akteure für den schulischen Erfolg, welcher sich in der Leistung der Schülerinnen und Schüler manifestiert. Dabei konnte Hattie (2009) feststellen, dass die schulinternen Unterschiede zwischen individuellen Lehrkräften deutlich größer sind als die Unterschiede, die zwischen den jeweiligen Schulen liegen. Daraus folgt, dass der wissenschaftliche Blick nicht bloß auf die Einzelschule als Gestaltungs- und Handlungseinheit gerichtet werden sollte, sondern in dieser Handlungseinheit weiterhin die individuellen Akteure differenziert betrachtet werden sollten, welche einen enormen Beitrag für die Qualität und den Erfolg der jeweiligen Einzelschule leisten (vgl. Oerke et al., 2018).

In Anlehnung an Fend (2008) ist für diese Arbeit eine Mehrebenenbetrachtung des Schulsystems grundlegend, wobei die Meso- und Mikroebene fokussiert werden und lediglich punktuell Einflüsse der Makroebene integriert werden. Während sich die Mesoebene auf die Einzelschule als Handlungs- und Gestaltungseinheit bezieht, werden die individuellen Akteure der Einzelschule – insbesondere Lehrkräfte und Schulleitung – der Mikroebene zugerechnet. Theoretische Grundlage für die Bedingungen auf der Mesoebene bieten Modelle zur Schulkultur, Schulqualität und Schulentwicklung: Grundlegend für diese Arbeit ist das Rahmenmodell für Schulqualität von Holtappels und Voss (2008) sowie das Qualitätstableau zur Schulwirksamkeit von Ganztagschulen als ganztagspezifische Erweiterung von

Holtappels (2009), die zur Einordnung der Thematik im ersten Teil der Arbeit dargelegt werden (Kapitel 2.1.2). Einhergehend wird auch auf Reformbewegungen wie die Einführung des Ganztags eingegangen (Kapitel 2.1.3), welche durch das gesetzliche Recht auf einen Platz im Ganztage (ab 2029) an Grundschulen ein sehr relevantes und aktuelles Thema darstellt und die Bemühungen zur Steigerung der Unterrichtsqualität thematisiert (Kapitel 2.2.2).

Die Lehrkräfte, als individuelle Akteure der Mikroebene sollen daher im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen. Die berufliche Rolle dieser Personengruppe wird unter Einbezug aktueller Theorien zur Profession bzw. Professionalität dargestellt (S. 21 ff). Ein besonderes Analyseinteresse liegt dabei auf affektiv-motivationalen Variablen zu Einstellungen und Handlungen der Lehrkräfte. Dabei werden die Lehrkräfte als individuelle Akteure betrachtet, um einen möglichen Aggregationsfehler – den Fend (2008) vor allem mit Blick auf die Qualität der Lehr-Lernprozesse thematisiert – zu vermeiden. Als übergreifendes Forschungsanliegen dieser Arbeit wird die Herausstellung der Rolle einzelner Lehrkräfte für die Qualität und damit den Erfolg von Einzelschulen angestrebt. Im Analyserahmen dieser Arbeit wird zudem die Schulleitung individuell berücksichtigt, die sich zwischen der Mikro- und Mesoebene nicht trennscharf zuordnen lässt. Schulleitungen haben sowohl Einfluss auf die einzelschulischen Rahmenbedingungen und Prozesse wie bspw. die Personalrekrutierung und deren Allokation sowie die Schulentwicklungsrichtung der Einzelschule als auch auf die affektiv-motivationale Dispositionen der individuellen Lehrkräfte. Letztere können vor allem durch ein adäquates Führungshandeln und die Definition von pädagogischen Leitorientierungen angesprochen werden (vgl. Leithwood, 2017). Die Herleitung dieser Aspekte fußt auf einschlägigen Modellen und Theorien zum Schulleitungshandeln, die in Abschnitt 2.2.1 dargestellt werden. Im Folgenden wird zunächst das Mehrebenenmodell des deutschen Schulsystems nach Fend (2008) dargelegt, welches die Grundlage für die Analysen dieser Arbeit bietet. Darauf aufbauend werden die jeweiligen Aspekte auf der Meso- und Mikroebene verortet und expliziert sowie – mit Hilfe der einzelnen Veröffentlichungen – reziproke Wirkungsmechanismen zwischen den Ebenen herausgestellt.

## **2. Das deutsche Schulsystem als Mehrebenenmodell**

Das Mehrebenenmodell von Fend (u.a. 2008) eignet sich bestens zur Systematisierung der vielschichtigen Prozesse und Abhängigkeitsverhältnisse im deutschen Schulsystem (vgl. Brüsemeister, 2007). Insgesamt unterscheidet das Modell mit seiner hierarchischen Struktur zwischen einer Makro-, Meso- und Mikroebene, die in Abbildung 1 visualisiert und in den

folgenden Abschnitten expliziert werden.

## 2.1 Makroebene: Rahmungen und Reformen der Bildungsadministration

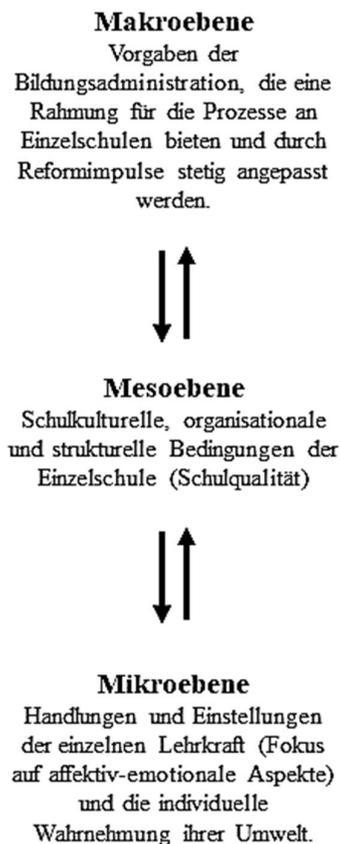


Abbildung 1. Mehrebenenmodell des deutschen Schulsystems nach Fend (2008).

Auf der Makroebene lässt sich die Bildungsadministration ansiedeln, welche eine übergreifende Rahmung für die Prozesse und Strukturen an den Einzelschulen bietet (vgl. Wagner & Rückmann, 2011). Getrieben von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und Zielsetzungen, die sich am Gemeinwohl orientieren, werden auf der Makroebene Reformen konstruiert, die positive Veränderungsprozesse auf der Mesoebene auslösen sollen (vgl. Fend, 2008). Dabei kann zwischen mehreren Modellen des Wandels differenziert werden, mit denen unterschiedliche Strategien und Erfolgswahrscheinlichkeiten einhergehen (vgl. Holtappels, 2013). Holtappels (2013, 2019) differenziert an dieser Stelle zwischen Machtstrategien sowie rational-empirischen und normativ-reedukativen Strategien. Im Fokus dieser Arbeit steht nicht das Debattieren der Inhalte und der Sinnhaftigkeit bestimmter Reformen. Vielmehr liegt ein Schwerpunkt

auf der Betrachtung und Untersuchung des Transferprozesses in das Handlungsfeld der Einzelschule, weshalb die Reformprozesse auch auf der Mesoebene thematisiert werden (Kapitel 2.2.3). Die Makroebene wird lediglich punktuell als Bezugsrahmen herangezogen und deshalb an dieser Stelle auch thematisch nicht tiefer erörtert.

Die Inhalte der auf der Makroebene konstruierten Reformen werden von den Akteuren der Einzelschule auf Grundlage der inhärenten Schulkultur, spezifischer Kontextbedingungen und dem Möglichkeitsraum der individuellen Einzelschule interpretiert, im Zuge eines Aushandlungsprozesses diskutiert und die rekontextualisierte Version der Reform in den Arbeitsalltag implementiert (Mesoebene) (vgl. Holtappels, 2013). Auf dieser Ebene wird die Belegschaft einer Schule als kollektiver, kooperativer Akteur betrachtet (vgl. Fend, 2008).

## **2.2 Mesoebene: die Einzelschule als Gestaltungseinheit**

„Die Einzelschule bildet die kleinste institutionelle Einheit des Schulwesens [...] *und* stellt eine eigene Entscheidungs- und Handlungseinheit“ (Helsper, 2010, S. 389) dar. Ausgehend von den Schulsystemvergleichen und Schulklima-Untersuchungen der Konstanzer Gruppe (vgl. Fend 1980) lässt sich mittlerweile die Relevanz der einzelnen Schule als Handlungseinheit empirisch fundieren (vgl. Holtappels, 2008). So stellen Baumert, Trautwein und Artelt (2003) heraus, „dass Schulen derselben Schulform mit einer sozial und leistungsmäßig vergleichbaren Schülerschaft ganz unterschiedliche Lernerfolge erzielen können [...] *und* die differenziellen Fördereffekte der Einzelschulen den Beitrag der Schulform für die individuelle Leistungsentwicklung überschreiten“ (S. 300). Die empirischen Analysen zeigen, „dass nicht einzelne Faktoren entscheidend sind, sondern das Augenmerk auf synergetisch wirkende Faktorbündel zu richten ist“ (ebd.). Die Einzelschule wird damit zur „Gestaltungseinheit“ (Fend, 2008), und zum „Motor von Reformmaßnahmen“ (Rolff, 2016). Diese Entwicklungen wurden wiederum durch die Überprüfung der schulischen Ergebnisse (z.B. PISA, vgl. Baumert, Trautwein und Artelt, 2003) und einer Abkehr von detaillierten Vorgaben verstärkt (vgl. Pfeiffer, 2008), die mit einer erweiterten Gestaltungsautonomie einhergehen. Diese Gestaltungsautonomie „befindet sich jedoch immer in einem Spannungsfeld zwischen staatlichen und gesellschaftlichen Vorgaben“ (Pfeiffer, 2008, S. 18) und Erwartungen. Insgesamt zeigen sich auf dieser Ebene drei theoretische und empirische Schwerpunkte, die in den folgenden Teilabschnitten expliziert werden. Ein Betrachtungsfokus auf der Mesoebene stellt die Kultur der Einzelschule dar, die sich im beschriebenen Spannungsfeld - unter Berücksichtigung des individuellen Kontextes - durch das Handeln und Zusammenwirken der einzelnen schulische Akteure bildet und gelebte Normen und Werte konstruiert (Abschnitt 2.1.1). In einem starken Zusammenhang mit der Schulkultur steht die Schulqualität, die in Abschnitt 2.1.2 thematisiert wird und die Qualität der einzelschulischen Prozesse operationalisiert. Zur stetigen Optimierung der Schulqualität bedarf es gezielter Entwicklungsprozesse, bei denen traditionell nach Rolff (u.a. 2016) zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung differenziert wird. Dieser thematische Schwerpunkt wird in Abschnitt 2.1.3. behandelt. Sowohl das theoretische Konstrukt der Schulkultur (Abschnitt 2.1.1) als auch die Schulqualität (Abschnitt 2.1.2) bieten wichtige einzelschulische Bedingungen auf der Mesoebene für das Handeln und die Einstellungen der Lehrkräfte auf der Mikroebene. Beide Thematiken werden deshalb in den folgenden Abschnitt genauer ausgeführt und die zugeschriebene Relevanz wird begründet.

### 2.2.1 Schulkultur

Trotz der Verwendung des Kulturbegriffs als Forschungsgegenstand zahlreicher Fachtraditionen, liegt keine universal anerkannte Definition des Begriffs vor (vgl. Fuchs, 2009; Mchitarjan, 2020). Luhmann (1995) diagnostiziert dem Begriff deshalb eine fehlende Konsistenz, die jedoch grundlegend für die Verwendung eines wissenschaftlichen Terminus sei. Zunächst gilt es also den Kulturbegriff zu definieren, wobei auf die Ausführungen von Mchitarjan (2020) zurückgegriffen wird:

*„Kultur ist ein System von Normen und Werten, Überzeugungen, Einstellungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Beurteilungsmustern einer sozialen Gruppe, das sowohl im Verhalten der Gruppenmitglieder als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten (inkl. der Sprache) sichtbar wird“ (S. 248).*

Speziell für den schulischen Forschungskontext verwendet Helsper (2000) eine ähnliche Definition des Kulturbegriffs und beschreibt die Schulkultur als „symbolische Ordnung [...], als sinnstrukturiertes Gefüge von Werten, Normen, Regeln und Erwartungen, in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (S. 36). Beide Definitionen bieten eine sehr weitgefaste Begriffsbestimmung. Holtappels (1995) geht bei seiner Definition und Einordnung detaillierter vor und gliedert die Schulkultur in Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur auf.

Die Lernkultur bezieht sich auf die Lehr-Lernprozesse an einer Schule und „umfasst somit curriculare und didaktische Aspekte“ (Holtappels, 1995, S. 13). Normative Erwartungsstrukturen und soziale Interaktions- und Beziehungsstrukturen stehen demgegenüber im Mittelpunkt der Erziehungskultur (vgl. Holtappels, 1995). Die Organisationskultur bezieht sich auf die innere soziale Organisation der Schule und umfasst „organisatorische Strukturmerkmale, das Organisationsklima und Entwicklungsprozesse der Schule“ (Holtappels, 1995, S. 14). Die Organisationkultur beinhaltet u.a. die Ziele und Werte, die innerhalb der Schule von den einzelnen Akteuren gelebt werden, den pädagogischen Berufsethos dieser Akteure und ihre Reformeinstellungen (vgl. ebd.). Weiterhin beinhaltet die Organisationskultur die Strukturen der Schule (Arbeitsorganisation, Gremien etc.), die Beziehungen unterhalb der einzelschulischen Akteure, die das Organisationshandeln<sup>1</sup> betreffen (Konflikte und Entscheidungen, Führungs- und Verhandlungsstil etc.). Ergänzt wird diese Beschreibung durch den Umfeldbezug, welcher das Verhältnis der Einzelschule zu

---

<sup>1</sup> Fokus auf Organisationshandeln, da sonst Überschneidungen mit dem Schulklima entstehen

außerschulischen Akteuren (bspw. Eltern, Schuladministration) beschreibt sowie Strategien, die sich auf Interventionsmethoden und Innovationsprozesse beziehen. (vgl. Holtappels, 1995). Diese detaillierten Ausführungen von Holtappels (1995) sind vor allem deshalb von Bedeutung, weil sie über die grundlegende Definition des Kulturbegriffs hinausgehen und eine Deutung im schulischen Analyseumfeld erarbeitet wird. Dies und die Dreigliederung des Kulturbegriffs bieten fruchtbare Ansatzpunkte und Rahmungen für die Analysen der Dissertation, weshalb die Ausführungen als grundlegende Definition übernommen werden. Alle drei beschriebenen Definitionen heben die besondere Rolle der schulischen Akteure und ihrer Handlungen für die Konstruktion der Schulkultur hervor. In diesem Abschnitt wird somit deutlich, dass die schulischen Akteure nicht bloß in einem institutionell normierten Umfeld arbeiten, sondern dieses Arbeitsumfeld auch individuell mitbestimmen. Die individuellen Akteure der Einzelschule werden in Abschnitt 2.2 behandelt.

Beschäftigt man sich mit der Kultur der Organisation Schule, wird häufig auch der Qualitätsbegriff thematisiert. Crosby (1989) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Kultur der Qualität und unterstreicht hierbei die Relevanz der individuellen schulischen Akteure und ihres Zusammenwirkens – unter Berücksichtigung gemeinsamer organisationaler Ziele und Rahmungen – für die Generierung eines gewünschten Outputs aus einem gegebenen Input. Insbesondere aus den Schulvergleichsstudien der Konstanzer Gruppe ergibt sich die Notwendigkeit zur objektiven Bewertung der Qualität von Einzelschulen und einer darauf aufbauenden Vergleichsmöglichkeit. Im folgenden Abschnitt wird deshalb detailliert auf den Begriff der Schulqualität eingegangen.

### 2.2.2 Schulqualität

In seiner traditionellen Form geht der „Begriff Qualität mit der Vorstellung von Herausgehobenheit, von etwas sehr Speziellem oder irgendwie Hochklassigem“ (Harvey & Green, 2000, S. 19) einher. In seiner analytischen Funktion ermöglicht der Qualitätsbegriff nach Kuper (2013) wertfreie Aussagen über die Beschaffenheit von Gegenständen, wodurch ein Vergleich ermöglicht wird. Dabei drängt sich die Frage auf, „inwiefern Qualitäten durch die Gegenstände selbst oder deren Wahrnehmung gegeben seien“ (S. 199). Grundlegend für die Nutzung des Qualitätsbegriffs als Vergleichsmedium ist also dessen Objektivierung. Speziell in der Schulsystem- und Schulentwicklungsforschung hat sich der Begriff der Schulqualität herausgebildet, welcher eine objektive Vergleichbarkeit von individuellen Schulen ermöglichen soll (vgl. Steffens, 1995).

Einen fruchtbaren Ansatz für die objektive Betrachtung des Begriffs Schulqualität bietet das Rahmenmodell für Schulqualität, das 2008 von Holtappels und Voss auf Basis der Arbeiten von Stufflebeam (1972) und Scheerens (1990) konzipiert wurde und zwischen der Inputqualität, Gestaltungs- und Prozessqualität sowie Outputqualität differenziert (vgl. Holtappels, & Voss, 2008). Während die Inputqualität Bedingungen der System- und Steuerungsqualität erfasst, die zwar die Grundlage für die schulischen Prozesse darstellen, aber außerhalb des Einflussbereiches der einzelschulischen Akteure liegen, befindet sich die Gestaltungs- und Prozessqualität im direkten Wirkungsfeld der schulischen Akteure und sind „Ausdruck der aktiven pädagogisch-organisatorischen Gestaltung der einzelnen Schule“ (Holtappels & Voss, 2008).

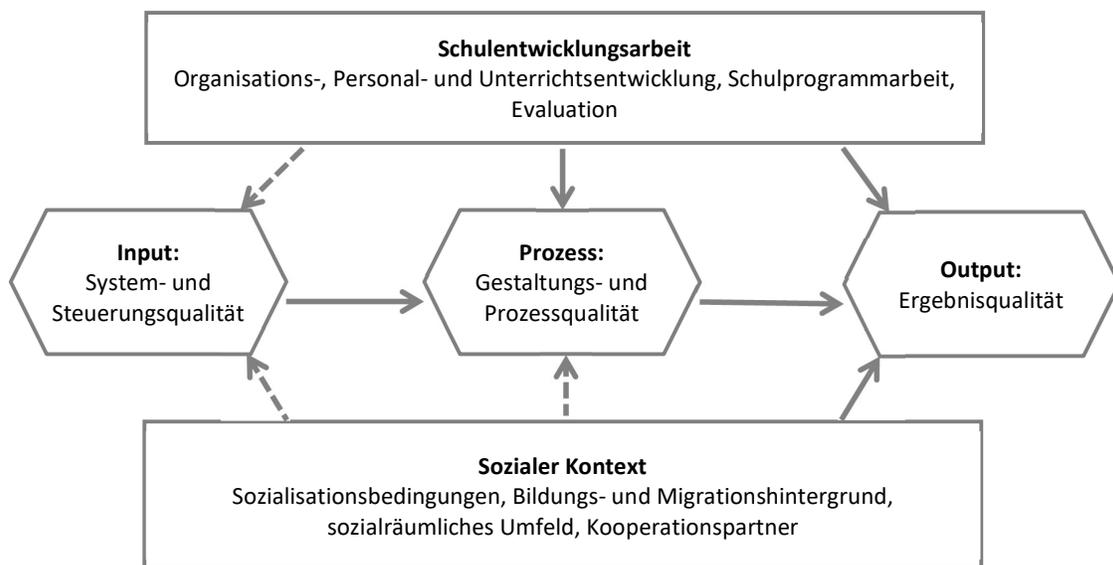


Abbildung 2. Rahmenmodell zur Schulqualität nach Holtappels & Voss (2008)

Das Rahmenmodell unterscheidet – wie die meisten Qualitätsmodelle – zwischen einer Schul- und einer Unterrichtsebene. Die „Qualität auf der Schulebene im engeren Sinne *bezieht* sich auf Merkmale, die nicht speziell lerngruppen- und unterrichtsbezogen, beobachtbar sind, sondern die Schule als Ganzes in ihrer Gestaltungs- und Prozessqualität betrachtet“ (Holtappels & Voss, 2008, S. 68). Somit werden an dieser Stelle vor allem *organisationskulturelle* Aspekte angesprochen und in aggregierter Form betrachtet. Die Prozessqualität auf der Unterrichtsebene hingegen bezieht sich „im Wesentlichen auf die *Lernkultur* des Unterrichts, also auf die in einzelnen Lerngruppen arrangierten Lehr-Lernprozesse und umfasst somit Lehrereinstellungen und -dispositionen, inhaltliche curriculare Aspekte, die Lernorganisation, didaktisch-methodische Merkmale der Unterrichtsgestaltung und klimatische Aspekte“ (Holtappels & Voss, 2008, S. 69). Dabei heben die Autoren die Variabilität und

Differenzierung von Lernarrangements sowie die Qualität der Unterrichtsgestaltung und der Lernprozesse hervor.

Im Zuge einer adaptiven Weiterentwicklung des Modells für den Kontext der Ganztagschule gliedert Holtappels (2009) die mittlere Ebene des Modells weiter auf:

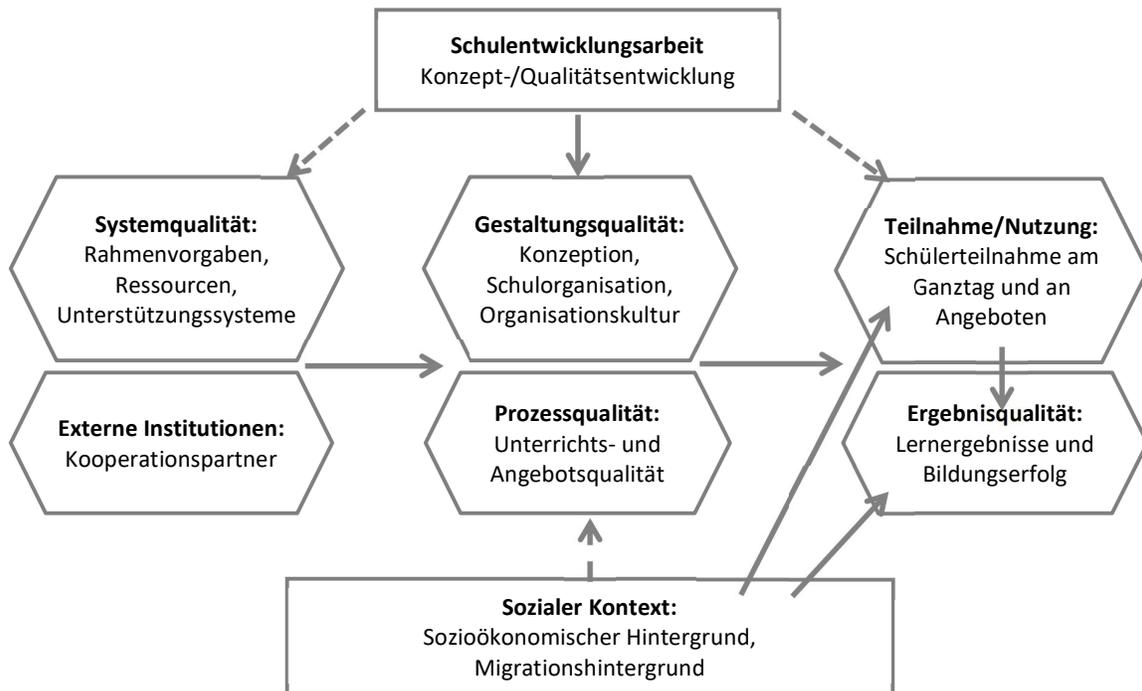


Abbildung 3. Qualitätsmodell von Ganztagschulen nach Holtappels (2009)

Mit Blick auf das übergreifende Analyseanliegen der vorliegenden Arbeit ist vor allem die detaillierte Ausarbeitung und inhaltliche Trennung der *Gestaltungs-* und *Prozessqualität* von Interesse. Als inhaltliche Elemente werden für die *Gestaltungsqualität* die strukturellen und kulturellen Aspekte der Organisation Schule, Konzeption, Schulorganisation und *Organisationskultur* angeführt. Unter die Prozessqualität fallen demgegenüber die instruktionalen Prozesse und deren Objektivierung in Form der Unterrichts- und Angebotsqualität. Durch die visuelle Trennung von *Gestaltungs-* und *Prozessqualität* gelingt es Holtappels (2009), die Differenzierung von Schul- und Unterrichtsebene zu verdeutlichen. Diese Zweiteilung ist auch grundlegend für die vorliegende Arbeit und lässt sich – wie Holtappels und Voss (2008) zeigen – für den empirischen Kontext adaptieren.

### *Transfer der Schulqualität in die Empirie*

Im Zuge der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen erarbeiten Holtappels und Voss (2008) einen Index zur Erfassung der Schulqualität, welcher sich in drei Subindizes untergliedert. Als Indikatoren für die Prozess- und Gestaltungsqualität wird die Qualität der Schulorganisation/Organisationskultur (Index I) und die Qualität der Unterrichtsorganisation/-gestaltung (Index II) abgebildet. Index I beinhaltet Aspekte wie die Qualität der Schulleitung, die Innovationsbereitschaft des Kollegiums und das Arbeitsklima im Kollegium. Mit Blick auf Index I zeigt sich, dass die Autoren die Komponenten als schulspezifisches Aggregat erfassen. Wie Fend (2009) kritisch resümiert, sollte jedoch nicht die Annahme getroffen werden, dass die komplette Organisation Schule nur aus den aggregierten Handlungen der einzelnen Akteure bestünde. Die Organisation Schule konstruiert sich vielmehr aus einem Wechselspiel von individuellen Handlungen, Einstellungen und Fertigkeiten (Mikroebene) und den Strukturen sowie den gelebten Normen und Werten auf der Schulebene (Makroebene). Vor allem die Analysen von Hattie (2009) unterstreichen die Relevanz der individuellen Lehrkraft und ihrer personenbezogenen Kompetenzen und Eigenschaften für die innerschulischen Prozesse. Die Komponenten der Schulorganisation und Organisationskultur (Index I) sind demnach auch auf Größen der Individualebene zurückzuführen und sollte daher als eine Mikrostruktur betrachtet werden.

Index II zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ fokussiert sich auf den Unterricht und wird bspw. durch die Komponenten Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Unterrichtsgestaltung durch den Fachlehrer abgebildet (vgl. Holtappels & Voss, 2008). Eine grundlegende Rahmung für die Lehr-Lernprozesse bietet fachspezifische Curricula und schulspezifische didaktische Jahresplanungen. Innerhalb dieses Rahmens handeln die Lehrkräfte im Klassenzimmer als autonome Akteure. Nicht zuletzt als Resultat der ernüchternden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (bspw. PISA, siehe Baumert, 2001) bildet die Objektivierung der Qualität unterrichtlicher Prozesse einen wichtigen Teil des fachspezifischen Theorie- und Forschungsdiskurses (bspw. Gräsel & Göbel, 2011; Praetorius & Gräsel, 2021). Dabei wird dem Unterricht ein direkter Einfluss auf den schulischen Output in Form der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler zugesprochen. Eine Einführung in die Thematik bietet der folgende Abschnitt.

## *Unterrichtsqualität*

Die Unterrichtsqualität stellt eine Teildimension der Prozessqualität dar, welche sich explizit auf die Lehr-Lern-Prozesse konzentriert (siehe Abb. 3) und anhand bestimmter Merkmale objektiviert wird. Bei Unterrichtsqualitätsmerkmalen handelt es sich um „gedankliche Ordnungsleistungen, die sich auf bestimmte Regelmäßigkeiten im beobachtbaren Verhalten beziehen“ (Helmke & Schrader, 2008, S. 27). Im Zuge theoretischer und empirischer Fundierungen wurden mehrere Konzepte zur Objektivierung der Unterrichtsqualität erarbeitet (u.a. Ditton, 2000; Helmke, 2007; Kunter & Voss, 2011), die großen Überschneidungen aufweisen (vgl. Helmke & Schrader, 2008). Klieme und Rakoczy (2008) unterscheiden bspw. zwischen den drei generischen Unterrichtsqualitätsdimensionen *strukturierte Klassenführung*, *schülerorientiertes Unterrichtsklima* und *kognitive Aktivierung*. Neben diesen generischen Dimensionen beschäftigen sich vor allem Praetorius et al. bzw. Praetorius und Gräsel (u.a. 2020; 2021) mit fachspezifischen Dimensionen der Unterrichtsqualität, welche speziell auf einzelne Komponenten bestimmter Unterrichtsfächer zugeschnitten sind und differenzieren insgesamt zwischen sechs Kategorien: *Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden*, *kognitive Aktivierung*, *Unterstützung des Übens*, *formatives Assessment*, *Unterstützung des Lernens aller Schüler\*innen*, *sozio-emotionale Unterstützung und Klassenführen* (vgl. Praetorius & Gräsel, 2021). Übergreifendes Ziel der objektivierten Unterrichtsqualität ist die Messung und Vergleichbarkeit der Leistung von Lehrkräften, welcher in Form der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen ein enormer Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler und damit auf den schulischen Output zugeschrieben wird (siehe vor allem Hattie (2009). Im Rahmenmodell von Holtappels und Voss (2008) lässt sich die Unterrichtsqualität im Bereich der Prozessqualität verorten.

Eine wichtige Bedingung für die Modellkomponenten Input und Prozess sowie insbesondere für den schulischen Output stellt der soziale Kontext der Einzelschule dar. Vor allem Schulen in „sozialräumlich deprivierter Lage“ (Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016) bzw. „herausfordernder Lage“ (van Ackeren et al., 2021) stehen in den letzten Jahren im Mittelpunkt bildungswissenschaftlicher Forschung.

## *Schulen in herausfordernder Lage*

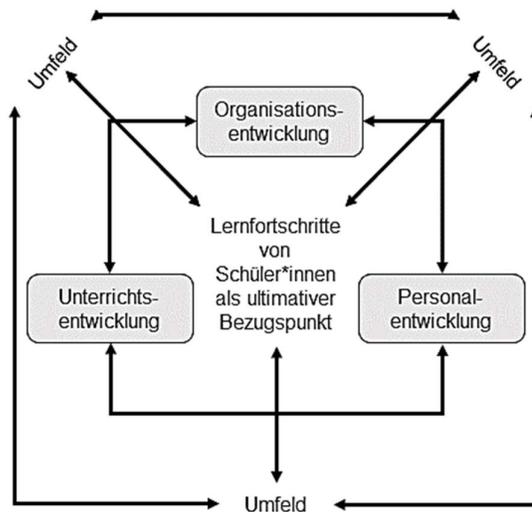
„Eine ‚herausfordernde Lage‘ findet sich oftmals in Regionen mit hohem Urbanisierungsgrad“ (van Ackeren et al., 2021) und beschreibt Gegenden, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und

Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ zum Alltag gehören (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015, S. 9). „Dort lokalisierte Schulen sind entsprechend der beschriebenen Bevölkerungsstruktur zumeist durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schüler\*innen aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund charakterisiert“ (van Ackeren et al., S. 20). Für die Akteure von Einzelschulen in diesen Regionen ist die Arbeitstätigkeit demnach mit besonderen Herausforderungen verbunden. Für den Erfolg dieser Schulen sind deshalb die Gestaltungs- und Prozessqualität von enormer Bedeutung. Denn wie u.a. Palardy (2008) und Ditton (2013) herleiten, profitieren gerade die Schülerinnen und Schüler an Schulen in herausfordernden Lagen von einer hohen Gestaltungs- und Prozessqualität. Holtappels (2008) identifiziert beispielsweise Schulen mit ungünstigen Standortbedingungen, die erwartungswidrig sehr gute Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern aufweisen, und führt dies auf die hohe Gestaltungs- und Prozessqualität an den betreffenden Schulen zurück. An dieser Stelle kann daher festgehalten werden, dass Schulen in herausfordernden Lagen nicht per se über eine geringe Schulqualität verfügen, da trotz externer Einflussfaktoren eine hohe Gestaltungs- und Prozessqualität sowie eine starke Aktivität bei Schulentwicklungsbemühungen den schulischen Output und damit Schulqualität – insbesondere an Schulen in herausfordernden Lagen - steigern können (vgl. van Ackeren et al., 2021). Dieser Prozess wird auch durch das Rahmenmodell zur Schulqualität von Holtappels & Voss (2008) verdeutlicht.

Ebenfalls als Einflussfaktor berücksichtigt das Rahmenmodell zur Schulqualität Schulentwicklungsprozesse, was eine entscheidende Ergänzung des Rahmenmodells zur Schulqualität gegenüber vorherigen Modellen darstellt (vgl. Holtappels & Voss, 2008). Zur Beschreibung der Schulentwicklungsarbeit wird u.a. auf das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklungsforschung nach Rolff (u.a. 2016) zurückgegriffen, welches zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung differenziert.

### 2.2.3 Schulentwicklung

Der Begriff Schulentwicklung zählt nicht zum klassischen Repertoire der Erziehungswissenschaften (vgl. Holtappels & Rolff, 2010). Erst im Verlauf der 1980er Jahre – auch bedingt durch den Paradigmenwechsel zur Einzelschule – entwickelte sich die Schulentwicklung unter dem Einfluss von Konzepten zur Organisationsentwicklung zu einem stark frequentierten Begriff in der Bildungsforschung (vgl. ebd.). Moderne Auffassungen der



Schulentwicklung fokussieren dabei nicht die bloße Restrukturierung der Organisation Schule als Organisationsentwicklung, sondern beziehen die Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung mit ein (vgl. Rolff, 2013). Die Entwicklung der Einzelschule steht dabei immer im Zusammenhang mit dem gesamten Schulsystem (vgl. Rolff, 2007) und dem individuellen Umfeld.

Abbildung 4. Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (u.a. 2016)

Wie Rolff (2013) mit Bezug auf Meyer (1997) betont, gilt der Unterricht als Kernaktivität von Lehrpersonen, weshalb die Unterrichtsentwicklung die übergreifende Zieldimension der Schulentwicklung darstellt. Unterrichtsentwicklung kann durch externe Faktoren wie Fortbildungen angestoßen, jedoch auch durch interne Prozesse innerhalb der Gestaltungseinheit der Einzelschule initiiert werden. Mehrere Autoren haben in den letzten Jahren vielfältige Modelle zur Unterrichtsentwicklung konzipiert. Dazu zählen bspw. die Ausführungen von Klippert (1995, 2001), von Tschekan (2002) und von Prenzel (2001, SINUS) (vgl. Rolff, 2014).

Als gemeinsame Komponenten der Modelle identifiziert Rolff (2014) *Zielgerichtetheit*, welche sich an einem bestimmten Leitbild orientiert, *Systematik*, *Methodentraining*, *Lernarrangements*, *Teamarbeit*, *weitere Training/Pflege* und *Evaluation*. Dabei unterstreicht Rolff (2014), dass Unterrichtsentwicklung immer Organisationsentwicklung voraussetzt: „Jede Lehrperson kann ihren Unterricht aktualisieren, aber niemand kann den Unterricht allein

entwickeln“ (S. 175). Deshalb beziehe sich Unterrichtsentwicklung immer auf die gesamte Schule und nicht auf einzelne Klassen (vgl. ebd.). Zudem bedarf es zur erfolgreichen Unterrichtsentwicklung auch eine adäquate Personalentwicklung. „Die Aufgabe der Personalentwicklung in Schulen besteht darin, die vorhanden Fähigkeiten und Neigungen der Lehrkräfte zu erkennen, zu entwickeln [...] und mit den Erfordernissen der schulischen Anforderungen in Übereinstimmung zu bringen“ (Meetz, 2007, S. 79). Das Handeln von Lehrkräften wird von Skripts und subjektiven Theorien gesteuert. Skripts beziehen sich dabei auf die mentale Repräsentation einer bestimmten Handlungsfolge, „die auf eine spezifische Situation ausgerichtet ist und ein spezifisches Ziel verfolgt“ (Rolf, 2014, S. 178). Subjektive Theorien basieren auf subjektiven Erfahrungen, Konstrukten und Hypothesen, bei deren Konstruktion häufig auch Vorurteile miteinbezogen werden (vgl. Rolf, 2014). Diese kognitiven Strukturen gilt es für die erfolgreiche Unterrichtsentwicklung zu berücksichtigen.

Rückblickend auf die Ausführungen zur Schulkultur beziehen sich Reformen demnach vornehmlich auf die Lernkultur, gehen jedoch mit Veränderungen der Erziehungs- und Organisationskultur einher. Als Reformen lassen sich dabei konzeptionelle Ausarbeitungen der Bildungsadministration bezeichnen, die eine bestimmte Wandlung der schulischen Praxis intendieren. Schulentwicklung hingegen beschreibt die Umsetzung dieser Reformen in der Einzelschule, welche im Rahmen eines Interpretationsprozesses durch die schulischen Akteure gestaltet wird (vgl. Rolf, 2007). Das Schulsystem unterliegt einem stetigen Veränderungsprozess, welcher durch verschiedene innere und äußere Faktoren bedingt ist. Ein besonders präsender Impuls für Reformaktivitäten in den letzten Jahren war das ernüchternde Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA, TIMSS). Alternativ kann auch ein gesellschaftlicher Wandel die Initiation für Reformprozesse liefern. Hier lässt sich beispielhaft die Veränderung von familiären Rollen und die steigende Erwerbstätigkeit beider Lebenspartner anführen. Moderne Auffassungen der Schulentwicklung fokussieren dabei nicht die bloße Restrukturierung der Organisation Schule, sondern beziehen die Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung mit ein (vgl. Rolf, 2010).

Mit dem aufkommenden Ansatz der Educational Governance (vgl. Altrichter, 2009, Altrichter & Maag Merki, 2016) erhalten Begrifflichkeiten Einzug in die Bildungsforschung, die vor allem aus der sozialwissenschaftlichen Forschungstradition stammen (vgl. Rürup, Bormann, 2013). Darunter findet sich auch der Begriff „Innovation“, welcher das bewusste Entstehen etwas Neuen beschreibt. Betrachtet man die Ursprünge des Innovationsbegriffs in den Arbeiten

von Schumpeter (1961 [1939]), lassen sich mehrere Unterschiede zum Reformbegriff der Erziehungswissenschaften erkennen. Das Fehlen einer übergreifenden Definition des Innovationsbegriffs in der Bildungsforschung hat jedoch dazu geführt, dass die Begrifflichkeiten vielfach synonym verwendet werden. Die Analysen der vorliegenden Arbeit konzentrieren sich auf Reformen, die durch die Bildungsadministration initiiert werden und auf das operative Schulwesen einwirken, weshalb der Reformbegriff verwendet wird. Eine Reform ist deshalb auch dann möglich, wenn die einzelne Schule nicht von innen heraus eine Veränderung anstrebt (vgl. Holtappels, 2016, S. 151). Reformen geben dabei aber immer nur einen Rahmen vor, indem sich der Interpretations- und Implementationsprozess an der Einzelschule – getragen durch die Akteure dieser Einzelschule – vollzieht. Grundlegend für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse sind die vielfältigen Bedingungen, die an der jeweiligen Einzelschule vorliegen, welche als Schulentwicklungskapazität beschrieben werden und Einzelschulen dazu befähigen, Transferinhalte und Reformen zielbezogen zu adaptieren. Neben den innerstrukturellen Bedingungen sind aber auch Kompetenzen der schulischen Akteure entscheidend, die bspw. Ziele definieren, Strategien anwenden und Ergebnisse auswerten müssen, um erfolgreiche Schulentwicklung zu betreiben (vgl. Holtappels, 2019). Ausschlaggebend für die Schulentwicklungskapazität sind nach Holtappels (2019) die „Infrastruktur, systematische Entwicklungsarbeit und ein Qualitätsmanagement“ (S. 290).

Nach Holtappels (2016), welcher sich in seinen Ausführungen auf Chin und Benne (1989), Dalin (1986, 1999) und Türk (1989) bezieht, lassen sich drei zentrale Strategien des Wandels unterscheiden: (1) Machtstrategien, (2) rational-empirische Strategien, (3) normativ-reedukative Strategien. (1) Machtstrategien forcieren eine Veränderung durch Zwang, welcher im bürokratisch-hierarchischen Verständnis von oben erzeugt wird. (2) Rational-empirische Strategien beruhen auf einer „Überzeugung durch objektive Informationen und Erkenntnisse zum Erfordernis von Veränderungen“ (Holtappels, 2014, S. 14), welche beispielsweise durch eine systematische Begleitforschung oder Modellversuche generiert werden sollen. Normativ-reedukative Strategien lassen sich zur Gruppe der personen- und organisationsbezogenen Strategien des Wandels zählen. Sie „gehen von den Betroffenen und ihren Werten und Veränderungsbedürfnissen aus, zielen auf die Wirkung einer Änderung von Haltungen, Normen, Relationen und Fertigkeiten von Organisationsmitgliedern, müssen aber meist von organisationsbezogenen Veränderungen begleitet sein“ (Holtappels, 2014, S. 15). Blickt man auf den Ausbau der Ganztagschule als eine sehr präzente Reform im deutschen Schulsystem zeigt sich, dass hier die organisationsbezogenen Veränderungen den ausgehenden Faktor

darstellen und ausschlaggebend für Veränderungen bei den Normen und Werten der mitwirkenden Akteure sein sollen. Die Einführung des Ganztags führt jedoch zu derart umfangreichen Veränderungen des schulischen Alltags, dass im theoretischen und empirischen Diskurs häufig Widerstände der beteiligten Akteure thematisiert werden (vgl. Wunder, 2008, Terhart, 2013). Im folgenden Abschnitt wird deshalb die Einführung des Ganztags als aktuelles Beispiel schulischer Reformen dargelegt, um später die Auswirkungen auf der Mikroebene erörtern zu können.

### *Ganztagsschulausbau als Reform*

Wie Rollett (2014) resümiert, stellt der Ausbau des Ganztagsschulangebots „das umfangreichste Innovationsprojekt im deutschen Bildungssystem der Gegenwart dar“ (S. 173). Bei Ganztagschulen handelt es sich nach der grundlegenden Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) um Schulen, die (1) mindestens sieben Zeitstunden and mindestens drei Tagen in der Woche ganztägige Angebote vorsehen und (2) ein Mittagessen für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bereitstellen sowie (3) die Aufsicht und Verantwortung dieser Ganztagsangebote bei der Schulleitung liegt und ein konzeptioneller Zusammenhang zum Unterricht geschaffen wird (vgl. KMK, 2004).

Maßgebliche Beweggründe für die Einführung des Ganztags sind nach Holtappels und Rollett (2009) die *Erweiterung von Lernzeit und Lernarrangements*, die *individuelle Förderung*, die *Verbesserung der soziokulturellen Infrastruktur*, die *Schaffung neuer Sozialisationsräume* sowie die *Sicherung einer qualifizierten Betreuung*. Als besonderes Anliegen des Ganztags lässt sich die Erweiterung der Lernkultur durch schülerorientierte Angebote im Nachmittagsbereich hervorheben (vgl. Rollett, 2014). Nachdem sich im Zuge der Gesamtschulversuche bereits in den 1970er Jahren erste Organisationsformen der Ganztagschule entwickelt haben (vgl. Holtappels, 2011) erfolgt der großflächige Ausbau der Ganztagschullandschaft mit dem Investitionsprogram Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB) ab 2003. Als derzeitigen Höhepunkt der rasanten Entwicklung gibt die Kultusministerkonferenz (KMK) für das Schuljahr 2019/2020 an, dass 70,8 Prozent aller Schulen im Primarbereich und der Sekundarstufe I über Ganztagsangebote verfügen. Theoretisch lassen sich drei Typen von Ganztagschule differenzieren: (1) offene, (2) teilgebundene und (3) gebundene Ganztagschulen. In offenen Ganztagschulen (1) ist die Teilnahme am Ganztage für die Schülerinnen und Schüler freiwillig. Für einige Klassen verpflichtend ist die Teilnahme in teilgebundenen Ganztagschulen (2). Eine obligatorische Teilnahme am Ganztage für alle Schülerinnen und Schüler findet sich hingegen an den

gebundenen Ganztagschulen (3) (vgl. Holtappels, 2011). Wie Holtappels (2011) darlegt, finden sich in der Praxis jedoch zahlreiche Varianten und Mischformen dieser grundlegenden Konzepte.

In Abschnitt 2.1 wurde unter Berücksichtigung einschlägiger Theorien und ausgewählter empirischer Erkenntnisse ein Überblick über die analyserelevanten Prozesse auf der Mesoebene geschaffen. Aufbauend auf einer Erörterung der relevanten Konzepte der Schulkultur und Schulqualität wurden auf Basis des Rahmenmodells zur Schulqualität von Holtappels und Voss sowie der ganztagspezifischen Erweiterung von Holtappels (2009) wichtige einzelschulische Bedingungen für die Steigerung der individuellen Schulqualität herausgearbeitet. Dabei wurden sowohl Kontextfaktoren wie der soziale Kontext (siehe Herausfordernde Lagen) als auch die innerschulische Gestaltung von (Schulentwicklungs-)Prozessen (siehe insbesondere Unterrichtsentwicklung) und die objektivierte Messung der Qualität dieser Prozesse (siehe Unterrichtsqualität) dargelegt. Externe Einflüsse durch die Bildungsadministration (Makroebene) wurden punktuell aufgegriffen (siehe Reformen) und anhand der Einführung des Ganztags expliziert. Innovation bzw. Reformen wie die Einführung des Ganztags gehen mit tiefgreifenden Veränderungen des Arbeitsalltags der schulischen Akteure einher und die Art der Umsetzung steht in einer starken Abhängigkeit von den schulkulturellen Bedingungen der Einzelschule. Zugleich bieten Innovationen aber auch die Chance zur Teilhabe und Mitgestaltung der Prozesse für die einzelnen Akteure und eröffnen neue Möglichkeitsräume (vgl. Haeffner, 2012). Von besonderem Interesse sind hierbei vor allem die Schulleitung und die Lehrkräfte, deren Rolle auf der Mikroebene im folgenden Abschnitt behandelt wird.

### **2.3 Mikroebene: Akteure der pädagogischen Handlungseinheit der Einzelschule**

Als Akteure werden im fachlichen Kontext zum einen Einzelpersonen bezeichnet, die in einem sozialen Kontext handeln. Zum anderen findet sich in der sozialwissenschaftlichen Forschungstradition auch der Begriff der kollektiven Akteure, welcher für überindividuelle Akteure – bspw. eine gesamte Schule – verwendet wird (vgl. Altrichter, Zuber & Helm, 2017). Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit individuelle affektiv-motivationale Merkmale und das Zusammenwirken einzelner Akteure innerhalb der Einzelschule fokussiert, wird im nachfolgenden die Individuum-spezifische Form des Akteur-Begriffs verwendet. Nach Rolff (2012) zählen zu den „wesentlichen Akteuren von Schule [...] die Lehrpersonen (und zunehmend weiteres Personal, vor allem in Ganztagschulen), die Schulleitungen (nebst

Behörden) und die Schülerinnen und Schüler (nebst Eltern)“ (Rolff, 2012, S. 1009). Den Schülerinnen und Schülern kommt bei dieser Definition eine Sonderrolle zu, da sie gleichzeitig Mitglieder und Klienten der Einzelschule sind. Die Analysen fokussieren den Blick auf die Lehrkräfte und die Schulleitungen als relevante Akteure mit besonderem Einfluss auf die Gestaltung der Einzelschule. Der folgende Abschnitt widmet sich zunächst der Schulleitung, die eine besondere Rolle einnimmt und im Mehrebenenmodell nach Fend (2008) nicht trennscharf zugeordnet werden kann. Zum einen stellt die Schulleitung den formal hochrangigsten Akteur der Einzelschule dar und sollte damit auch als Individuum in den Blick genommen werden (vgl. Brüsemeister, 2020, Rolff, 2012). Zum anderen fungiert die Schulleitung als „Gatekeeper“, entscheidet damit bereits an einem frühen Punkt, welche Reformbemühungen Einzug in den Kontext der Einzelschule finden (natürlich im begrenzten Maße) und trägt durch die Gestaltungsautonomie große Verantwortung für die Gesamtorganisation der Einzelschule inklusive administrativer Tätigkeiten (vgl. Bosen, 2016; Rolff, 2009). Da im Rahmen der Arbeit aber auf individuelle Kompetenzen der Schulleitung Bezug genommen wird, wird diese auch im Bereich der Mikroebene behandelt.

### 2.3.1 Schulleitung: Leitung, Führung, Management und Leadership

Einhergehend mit dem Paradigmenwechsel zur Einzelschule als Gestaltungseinheit von Schulentwicklungsprozessen, fällt auch der Schulleitung ein größerer Analysefokus zu. Der theoretische und empirische Diskurs zu Schulleitungen beinhaltet gleich mehrere Begriffe, mit denen die Tätigkeit dieser Akteursgruppe umschrieben wird. Diese Begriffe werden teilweise synonym verwendet, weshalb es einer differenzierten Darstellung bedarf. Zunächst lässt sich der Begriff *Leitung* nennen, welcher bereits aus der Benennung der Akteure hervorgeht. Wie Brücher, Holtappels und Webs (2021) resümieren, handelt es sich hierbei um eine veraltete Beschreibung der Funktion der Schulleitung, da sie hauptsächlich zur Definition der hierarchischen Position der Schulleitung in der Organisation Schule herangezogen wird. *Führung* beschreibt demgegenüber ein Schulleitungshandeln, dass „die Lehrkräfte bei Entscheidungen beteiligt und bei ihren Vorhaben unterstützt. Die Schulleitung agiert als Stimulator des Kollegiums und kümmert sich um die Belange von Reformen und Entwicklungen“ (Feldhoff, Kanders, Rolff, 2008, S. 54). Blickt man auf den Begriff des *Managements*, zeigen sich viele Überschneidungen zur *Führung*. Während sich Führung auf Personen bezieht, konzentriert sich das Management jedoch eher auf Sachen: „Management umfasst Betriebsleitung, Projektmanagement, Budgetmanagement [...]. Führung bezieht sich eher auf personenbezogene Angelegenheiten wie Personaleinstellung, -beurteilung und -

entwicklung“ (Rolff, 2009, S. 257).

Schmerbauch (2017) unternimmt eine Differenzierung anhand von indirekter und direkter Führung. Während die strukturellen und institutionellen Aspekte des *Managements* „nicht unmittelbar durch personale Interaktion, sondern vermittelt über Strukturen, Techniken und Systeme erfolgt, hat *Management* auch den Charakter der ‚Distanzführung‘ oder ‚Dingführung‘ (Schmerbauch, 2017, S. 34f.) und lässt sich daher als indirekte Führung beschreiben. Der Begriff *Führung* hingegen meint eine direkte Führung, welche „das bewusste, zielbezogene Einflussnehmen auf andere“ (ebd., S. 35) inhäriert. Staehle (1991) beschreibt *Führung* beispielsweise als „die Beeinflussung der Einstellung und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktionen in und zwischen Gruppen, mit dem Zweck, bestimmte Ziele zu erreichen“ (S. 328).

In den letzten Jahren findet weiterhin häufig der Begriff *Leadership* Verwendung, welcher im Grunde genommen die Übersetzung der Führung ins Englische beschreibt. Ein möglicher Grund für diese Begriffsübernahme könnte der historisch sehr belastete Begriff „Führer“ im deutschsprachigen Raum sein (vgl. Bensen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002). Zudem bietet der Begriff des *Leaderships* die Möglichkeit, sich von Begriffen wie Autorität und Bürokratie zu distanzieren, da *Leadership* nach Schmerbauch (2017) „visionäre, proaktive und zukunftsorientierte Aspekte“ (Schmerbauch, 2017, S. 37) vereint. Weiterhin findet dieser Begriff in deutschsprachigen Aufsätzen Verwendung, wenn auf empirische Führungskonzepte Bezug genommen wird, die vornehmlich aus dem anglo-amerikanischen Raum stammen.

#### *Schulleitungshandeln in der Empirie*

Grundlegende Arbeiten von Bass und Avolio (1990) differenzieren mit dem *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) hauptsächlich zwischen den Konzepten des transformationalen und transaktionalen Führungshandelns. Dabei differenzieren sie zwischen sechs Faktoren: charisma, inspirational, intellectual stimulation, individualized consideration, contingent reward, management-by-exception and laissez-faire leadership (vgl. Bass et al., 2003) Transformational handelnde Schulleitungen gehen auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte ein und berücksichtigen dabei sowohl die individuellen Interessen als auch die gesamte Organisation. Sie gehen immer mit einem guten Beispiel voran, vermitteln Visionen und motivieren dadurch alle Akteure der Schule. Dabei sind sie immer offen für neue Ideen und versuchen auch die Lehrkräfte für diese zu begeistern (vgl. Bass & Avolio, 1990). Führungspersonen, die nach dem transaktionalen Stil handeln, definieren hingegen klare Ziele

und gewähren Belohnungen, wenn diese Ziele erreicht werden. Diese Schulleitungen evaluieren alle Prozesse genau und reagieren direkt, wenn Fehler auftreten (vgl. Avolio, Bass & Jung, 1999).

Als weiteres Modell lässt sich das Konzept des instruktionalen Führungshandelns anführen (vgl. Bossert, Rowan, Dwyer & Lee, 1982). Die instruktional handelnde Schulleitung fokussiert die Leistung der Lernenden. Davon ausgehend setzt die Schulleitung optimale Ziele im Rahmen des Curriculums, ermutigt die Lehrkräfte zur stetigen Verbesserung der Unterrichtspraktiken und integriert Feedback-Schleifen zur Überprüfung der Praktiken (vgl. Hallinger & Murphy, 1986). In neueren Arbeiten begründet Hallinger das Konzept des *Leaderships for Learning*. Vergleichbar mit dem Konzept des instruktionalen Führungshandelns fokussiert die Schulleitung hier ebenfalls den schulischen Output und damit insbesondere die Leistung der Lernenden. Gleichzeitig wird beim Leadership for Learning ein breiteres Feld an Ressourcen und Handlungsoptionen für das Schulleitungshandeln berücksichtigt (vgl. Hallinger, 2011). So beeinflusst die Schulleitung die Lernprozesse über die 1) Identifizierung und Verbreitung von Visionen und Zielen, 2) die Optimierung der Strukturen und Prozesse, 3) die aktive Berücksichtigung aller schulischen Akteure (vgl. ebd.).

Leithwood, Sun und Pollock (2017) resümieren, dass alle Modelle zum Führungshandeln der Schulleitung große Gemeinsamkeiten aufweisen. Darauf aufbauend haben sie einen übergreifenden Rahmen für das Leitungshandeln erstellt: das Ontario Leadership Framework (OLF). In der aktuellen Version (2020) definieren sie vier Domänen erfolgreichen Führungshandelns: 1) Richtungen vorgeben, 2) Beziehungsstrukturen aufbauen und individuelle Entwicklungen fördern, 3) Weiterentwicklung der Organisation Schule, 4) Stärkung des instruktionalen Schulprogramms. Diese werden in einem älteren Modell (2017) durch die Domäne 5) Rechenschaftspflicht ergänzt. Blickt man auf die spezifischen Tätigkeiten, die den Domänen zugeordnet werden, finden sich zumindest punktuell sämtliche zuvor beschriebenen Konzepte zum Führungshandeln wieder.

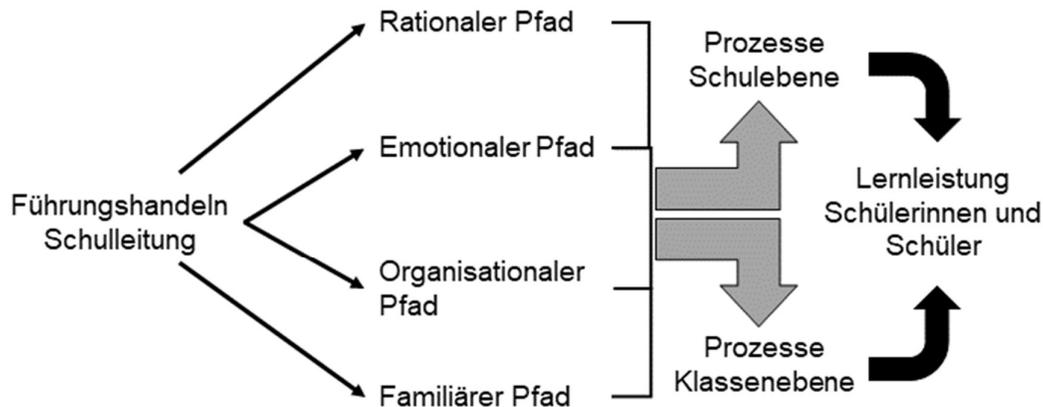


Abbildung 5. The Four-Path-Model nach Leithwood (u.a. 2017)

Ergänzend dazu systematisiert Leithwood (u.a. 2017) im Rahmen des Four-Path-Modells den Einfluss des Schulleitungshandelns auf den schulischen Output in Form von Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Dabei unterscheidet er zwischen einem organisationalen, emotionalen, familiären und rationalen Pfad. Der organisationale Pfad beschreibt die organisationale und schulkulturelle Ausgestaltung der Einzelschule. Der emotionale Pfad geht auf die affektiv-motivationalen und emotionalen Variablen zur einzelnen Lehrkraft ein. Der familiäre Hintergrund – z.B. sozio-ökonomischer Status – der Schülerinnen und Schüler wird im Zuge des familiären Pfades berücksichtigt und instruktionale Aspekte wie die Unterrichtsqualität werden durch den rationalen Pfad aufgegriffen. Durch die skizzierten Mediationen zeigt das Modell die Abhängigkeit der Schulleitung von den individuellen Lehrkräften hinsichtlich der Verbesserungen des schulischen Outputs. Insbesondere die Aspekte des emotionalen und rationalen Pfades beziehen sich direkt auf die personenbezogenen Eigenschaften, Kompetenzen und Handlungen der individuellen Lehrkraft. Diese Personalgruppe steht im Fokus der folgenden Abschnitte.

### 2.3.2 Lehrkräfte im Kontext von Schulautonomie und Reformbeschleunigung

Auch wenn in dieser Arbeit der Fokus auf die Ausführungen zur Schulkultur von Holtappels (u.a. 1995) gelegt wird, gibt die These von Helsper (2008) zur Verbindung von Schulkultur und der Professionalität von Lehrkräften eine gelungene Veranschaulichung für das übergreifende Anliegen dieser Arbeit:

*„Die pädagogische Lehrerprofessionalität und der Prozess der Professionalisierung wird entscheidend dadurch mitkonstituiert, in welcher symbolischen pädagogischen*

*Sinnordnung der jeweiligen Schulkultur Lehrer agieren. In divergenten schulkulturellen Konstellationen werden je spezifische professionalisierende Möglichkeitsräume geöffnet, spezifische Konflikt- und Problemkonstellationen für Professionalisierungspfade generiert und ebenso deprofessionalisierende und Professionalisierung blockierende Strukturvarianten hervorgebracht“ (S. 116).*

Der Perspektivwechsel auf die Einzelschule als Gestaltungseinheit und einer Output-orientierten Steuerung lenkt den Fokus auf die Lehrkräfte, als entscheidende Akteure des Schulsystems, denen ein direkter Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben wird. Wie Hattie (2009) im Zuge seiner häufig rezipierten Meta-Analyse aufzeigen konnte, sind Unterschiede zwischen den Lehrkräften einer einzelnen Schule deutlich größer als zwischen den Lehrkräften verschiedener Einzelschulen. Die in diesem Gesamtwerk verwendeten Daten bestehen deshalb immer aus individuellen Einstellungen und Wahrnehmungen einzelner Lehrkräfte. Sei es als Bewertung des wahrgenommenen Schulleitungshandelns oder die Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit und -motivation. Auf eine Aggregation der Angaben wird verzichtet. Die besondere Rolle der Lehrkräfte und wichtige Variablen für das Analyseanliegen dieser Arbeit thematisiert der folgende Abschnitt. Zunächst wird der theoretische und empirische Diskurs zur Profession der Lehrkräfte skizziert und diskutiert.

#### *Die (Semi-)Professionalität der Lehrkräfte*

Seit der Entstehung des Schulsystems übernehmen Lehrkräfte eine entscheidende Rolle in der Gesellschaft. Ihre Tätigkeit lässt sich dennoch nicht den klassischen professionellen Berufsgruppen (Medizin, Theologie und Jurisprudenz) zuordnen: Professionen sind Berufe, „die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart, 2011, S. 204). Diesen Berufen wird zudem ein hohes Maß an fachlichem Wissen und Autonomie zugesprochen - auch hinsichtlich der Wahl ihrer Klienten (vgl. Oevermann, 2008). Obgleich Lehrkräfte während des Unterrichtens sehr autonom handeln, sind sie in ein übergreifendes administratives System eingeordnet und die Klienten (Schüler) werden ihnen als ganze Gruppe ohne Wahlfreiheit zugeordnet (vgl. Terhart, 2011). „Für die pädagogischen Berufe hatte und hat die klassische Professionen-Konzeption keine wirklich analytische Kraft; vor ihrer Folie erscheinen sie notwendig als semi-professionell“ (Terhart, 2011, S. 204). Terhart (2011) systematisiert deshalb drei Ansätze, die sich zur

Bestimmung der Professionalität im Lehrberuf eignen: der strukturtheoretische (1), berufsbiographische (2) und kompetenzorientierte (3) Bestimmungsansatz. Verfolgt man den strukturtheoretischen Ansatz (1) zum Beruf der Lehrkräfte, entpuppt sich dieser als ein Tätigkeitsbündel, das von zahlreichen Gegensätzen bestimmt wird. Hier lässt sich beispielsweise das Verhältnis von Nähe und Distanz zu den Lernenden oder der Antagonismus zwischen Interaktionen aller Akteure der Einzelschule und den administrativen Vorgaben anführen (vgl. ebd.). In der Gesellschaft und vor allem in der Wahrnehmung hat sich dennoch ein bestimmtes Bild des Lehrberufs manifestiert. Entwicklungsprozessen, die dieses eingelebte Verständnis stark verändern würden, wird deshalb oft mit Widerstand begegnet.

Der berufsbiographische Ansatz (2) erfasst die Professionalität der Lehrkräfte „als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 208). Dabei wird Lehrerprofessionalität

„aus einer individuelleren Perspektive in den Blick genommen, in der dynamische Prozesse fokussiert werden, die mit der Lebensgeschichte verwoben sind. Die Weiterentwicklung kann [...] als ein vielschichtiger Bildungsprozess verstanden werden, der sich sowohl aus situations- als auch personenspezifischen Faktoren zusammensetzt“ (Zorn, 2020, S. 40).

Wie Zorn (2020) mit Bezug auf Terhart (2011) ausführt, liegt eine große Herausforderung des berufsbiographischen Bestimmungsansatzes darin, normative Vorstellungen über eine erfolgreiche Berufsbiografie mit den empirischen Erkenntnissen zu individuellen Berufsbiografien zu verknüpfen und damit die Frage zu beantworten: was ist eigentlich eine gelungene Berufsbiografie?

Baumert und Kunter (2013) skizzieren ein kompetenzbasiertes Modell zur Professionalität von



Abbildung 6. Kompetenzbasiertes Modell zur Professionalität nach Baumert und Kunter (2013).

Lehrkräften (3), bei dem sie sich an den Kernaussagen des *National Board for Professional Teachings Standards (NBPTS)* orientieren: das Modell professioneller Handlungskompetenz. Als Kernelemente identifizieren sie

*Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierung, selbstregulative Fähigkeiten* und *Professionswissen*, wobei sich letzteres nach Shulman (1986) in allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktischen Wissen und Wissen über das Fachcurriculum differenzieren lasse (vgl. Baumert & Kunter, 2013). Rückblickend auf die Ausführungen zu den Strategien des Wandels und insbesondere den normativ-reedukativen Ansätzen (S. 15 ff), bietet diese Konzeption von Baumert und Kunter (2013) fruchtbare Ansatzpunkte, da sich ein Teil der Professionalität der Lehrkräfte anhand von affektiv-motivationalen (*motivationale Orientierung*) und normativen Aspekten (*Überzeugungen/Werthaltungen*) ergibt. Haeffner (2012) spricht in diesem Zusammenhang auch von Professionalisierung durch Schulentwicklung. Neuere Forschungsarbeiten legen zudem vermehrt einen Schwerpunkt auf motivational-affektive Aspekte der individuellen Lehrkräfte und untersuchen, wie diese Lehrkräfte zur Verbesserung der Schulqualität der Einzelschule beitragen (vgl. Oerke et al, 2018; Steffens & Posch, 2019). Die resultierende Steigerung der Gestaltungs- und Prozessqualität wirkt sich dann wiederum positiv auf die Lehr-Lernprozesse aus (vgl. Holtappels & Voss, 2008). Lehrkräfte sind somit nicht zwangsläufig, wie Altrichter et al. (2009) schreiben, eine „abhängige Variable“ der schulischen Veränderungsprozesse, sondern gestalten mit ihren Einstellungen und Handlungen die Kultur und Qualität der Einzelschule aktiv mit.

#### *Lehrkräfte als Change-Agents*

Lehrkräfte spielen eine Schlüsselrolle bei der erfolgreichen Realisierung von Reformbemühungen im Zuge von Schulentwicklungsprozessen. Dies gilt sowohl auf der Schul- als auch auf der Klassenebene (vgl. van der Heijden et al., 2015) und damit beispielsweise für die Einführung des Ganztags oder die Unterrichtsgestaltung. Reformen, die durch den administrativen Bereich des Schulsystems konzipiert werden, gelangen im Rahmen eines Transferprozesses in die Gestaltungseinheit der Einzelschule (vgl. Holtappels, 2019). Dort werden die Reforminhalte im Zuge eines individuellen, kontextbedingten Interpretations- und Aushandlungsprozesses in den schulischen Arbeitsalltag implementiert (vgl. Gräsel, 2010). Moderiert durch die Schulleitung als „Gatekeeper“ (vgl. Rolff, 2013) werden diese Prozesse hauptsächlich durch die Lehrkräfte gestaltet, die damit einen entscheidenden Einfluss auf die einzelnen Komponenten haben. Dazu bedarf es jedoch des nötigen Freiraums, welcher im Zuge von Top-Down Reformen häufig ausbleibt (vgl. Luttenberg, van Veen, Imants, 2013). Die Beschäftigung mit Reformen geht mit einer Neujustierung des eigenen pädagogischen Verständnisses einher, welches als professionelle Identität beschrieben wird (vgl. van Veen,

Sleegers, 2009, März & Kelchtermans, 2013). Haeffner (2012) spricht deshalb auch von einer Professionalisierung durch Schulentwicklung. Die Art und Weise, wie Lehrkräfte in der Schule handeln und damit sich Selbst und die schulischen Praktiken weiterentwickeln, wird entscheidend von persönlichen Faktoren der individuellen Lehrkraft und dem schulkulturellen Umfeld beeinflusst (vgl. Bauer, 1995; van der Heijden et al., 2018; Thurlings et al., 2014). Während das Schulkulturelle Umfeld bereits ausgiebig in Abschnitt 2.1.1 dargelegt wurde, werden im Folgenden einige zentrale Konstrukte zu persönlichen Faktoren der individuellen Lehrkraft erörtert und begrifflich abgegrenzt.

### *Commitment und Identifikation*

Beide Begriffe „bezeichnen die Bindung von Individuen an Organisationen oder andere soziale Gebilde [...] [entstammen jedoch] unterschiedlichen Forschungstraditionen“ (v. Dick & Ullrich 2013, ohne Seite). Während sich das nordamerikanische Konzept des Commitments eher einer an Phänomenen (bspw. Arbeitsmotivation) orientierten Forschung zuordnen ließe, entstammt das Konstrukt der Identifikation einem europäischen Bereich der Verhaltensforschung in Gruppen (vgl. ebd.). Betrachtet man die empirische Forschungslage zur Trennung beider Konstrukte, finden sich vielfach Ergebnisse, die auf eine synonyme Verwendung beider Begriffe hindeuten (vgl. van Dick & Ullrich, 2013). Allerdings beziehe sich dies nach Franke und Felfe (2008) nur auf die affektiven Komponenten der multidimensionalen Konstrukte. Während das Commitment auf einer gefühlsmäßigen Einstellung gegenüber einer Organisation beruht, begründet sich die Identifikation auf einer kognitiven Selbstkategorisierung des Individuums (vgl. Franke & Felfe, 2008).

Eine wichtige emotionale-affektive Größe, welche im Rahmen der Adaption von Organisations- und Implementationstheorien für die Schulentwicklungsforschung ebenfalls übernommen wurde, ist die Bindung der Mitarbeiter zu ihrer Organisation. Unter dem Begriff des Commitment findet dieser Aspekt in den letzten Jahren zunehmend Beachtung in der Schulentwicklungsforschung (u.a. Harazd, Gieske & Gerick, 2012; Harazd & von Ophuysen, 2011; Webs, 2016). Bisherige Erkenntnisse legen die Annahme nahe, dass Mitarbeiter, die über eine hohe Bindung zu ihrer Organisation verfügen, bessere Leistungen erbringen, eine höhere Motivation aufweisen und eher zur Weiterentwicklung der Organisation bereit sind. (vgl. Maltin, 2011; Day, 2008; Geijssels, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003). Im schulischen Kontext liegt der Forschungsfokus auf dem affektiven Commitment (vgl. Bltuner, 2004; Harazd, Gieske & Gerick, 2012).

### *Extrinsische und intrinsische Motivation der Lehrkräfte*

Motivation beschreibt nach Daumiller (2019) „Grund, Absicht und Richtung menschlichen Handelns“ (S. 5). Damit bezieht sich der Autor auf einen breitgefassten Ansatz zur Motivation, welcher seit 1980 präsent ist und die Motivation als gesamten Handlungsprozess umfasst (vgl. ebd.). Insgesamt bietet die Motivationsforschung mehrere populäre Konzepte. Dazu zählt beispielsweise die Wert-Erwartungstheorie von Eccles (1983), die Attributionstheorie von Weiner (1985) sowie die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985). Letzterer Ansatz bietet die Grundlage für die Ausführungen und Analysen dieser Arbeit und wird deshalb vertieft betrachtet. Im Rahmen der SDT unterscheiden Ryan und Deci (u.a. 2000) zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, die sich anhand ihres Grades an Selbstbestimmung differenzieren lassen. Während intrinsisches motiviertes Handeln aus einer inneren Überzeugung entsteht und auf eine Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und des eigenen Kompetenzerlebens abzielt, sind bei der extrinsischen Motivation äußere Faktoren ausschlaggebend. Diese externen Faktoren können beispielsweise (monetäre-)Anreize und Belohnungen sein, aber auch durch Bestrafungen generiert werden. Die intrinsische Motivation wird deshalb von Ryan und Deci (2000) als stärkere Form der Motivation beschrieben, da sie auf innere Überzeugungen zurückzuführen ist. Besondere Subtypen der extrinsischen Motivation – *identification* und *integrated regulation* – stellen ebenfalls eine erwünschte Form der Motivation dar. Bei diesen Varianten werden externe Zielgrößen durch die Individuen internalisiert und zunehmend als eigene Maximen aufgefasst. Dieser Prozess zeigt sich beispielsweise beim Konzept des Commitments (Kapitel 2.3.2).

### *Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus*

Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich nach Schwarzer und Jerusalem (2002) „als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (S. 35) definieren. Abele (2011) beschreibt Selbstwirksamkeitserwartungen als „Annahmen darüber, ob und wie die eigenen Fähigkeiten und die eigene Motivation zur Bewältigung anstehender (beruflicher) Aufgaben ausreichen (S. 678). Beide Definitionen basieren auf der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura (u.a. 1992). Grundlage dieser Theorie ist die Annahme, dass Individuen durch ihre kognitiven Überzeugungen und Handlungen aktiv ihre Umwelt beeinflussen können und nicht, wie z.B. Skinner beschreibt – komplett abhängig von äußeren Einflüssen agieren (Bandura, 2005). Die Ausprägung der individuell wahrgenommenen Selbstwirksamkeit beeinflusst damit die Konstruktion von möglichen Szenarien zum Verlauf zukünftiger Handlungen:

*“People’s perceptions of their efficacy influence the types of anticipatory scenarios that they construct and reiterate. Those who have a high sense of efficacy visualize success scenarios that provide positive guides for performance and they cognitively rehearse good solutions to potential problems. Those who judge themselves as inefficacious are more inclined to visualize failure scenarios and to dwell on how things will go wrong”*  
(Bandura, 1989, S. 729)

Große Ähnlichkeiten zur Selbstwirksamkeit finden sich hinsichtlich des Konstrukts Enthusiasmus. Nach Kunter et al. (2011) lässt sich zwischen beiden Konstrukten ein großer korrelativer Zusammenhang annehmen, es sei aber trotzdem wichtig, Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus separiert voneinander zu betrachten. Dies begründen die Autoren damit, dass Enthusiasmus einen eher affektiven Charakter hat, die Selbstwirksamkeitserwartungen demgegenüber auf den bereits beschriebenen kognitiven Komponenten fußt (vgl. Kunter et al., 2011). Kunter et al. (2011) attestieren dem Konstrukt Enthusiasmus in der Bildungsforschung das Fehlen einer grundlegenden Definition. Die Autoren ordnen Enthusiasmus deshalb als affektives Konstrukt der Domäne der positiven Emotionen und intrinsischen Motivation zu (vgl. Kunter et al., 2011). Enthusiasmus manifestiert sich in einer empfundenen und nach Außen gezeigten Begeisterung für eine explizite Tätigkeit oder Sache und ist oft verbunden mit einem Gefühl der Bedeutsamkeit und fungiert als Antrieb für zusätzliches Engagement (vgl. ebd.).

### **3. Übergeordnetes Forschungsanliegen und Darlegung der Einzelbeiträge**

Als übergeordnetes Forschungsanliegen lässt sich die Herausstellung der Relevanz der Lehrkräfte für den schulischen Erfolg der Gestaltungseinheit Einzelschule definieren. Dabei werden die Lehrkräfte als (semi-)professionelle Akteure mit Hilfe von Rahmenmodellen und theoretischen Ausführungen und einschlägigen Modellen zur Schulkultur und Schulqualität von Einzelschulen und einer Aufgliederung von Schulentwicklungsprozessen anhand des drei-Wege-Modells von Rolff (u.a. 2013) unter Berücksichtigung von spezifischen Umfeldbedingungen und der Innovation des Ganztags in die Prozesse der Einzelschule eingeordnet. Aufbauend auf dieser Verortung wird ihre hohe Relevanz für den schulischen Erfolg erörtert. Dies geschieht im Zusammenspiel mit der Schulleitung, welche durch ihr Führungshandeln einen starken Einfluss auf affektiv-motivationale Einstellungen und das explizite Handeln der Lehrkräfte ausübt. Das Commitment der Lehrkräfte wird zunächst als besondere affektiv-motivationale Variable herausgegriffen. Dafür sprechen drei Gründe: (1)

Verbindet die fachspezifische Herkunft das (affektive) Commitment mit mehreren Theorien und Konzepten zur Organisation und insbesondere zum Führungshandeln, welche mit dem Paradigmenwechsel zur Einzelschule Einzug in die Bildungsforschung erhalten haben. Somit kann von einer inhaltlichen Passung einzelner Komponenten ausgegangen werden. (2) Finden sich im schulischen Forschungskontext bereits fundierte Erkenntnisse zum affektiven Commitment, welches bspw. als förderlicher Faktor für den Arbeitsoutput der Lehrkräfte identifiziert wurde (vgl. Day & Kington, 2008). (3) Bietet das (affektive) Commitment mit Blick auf die Flut an Reformen und die normativ-reedukativen Strategien des Wandels großes Potenzial zur Motivation der Lehrkräfte, die sich durch externe Faktoren beeinflussen lässt. Da das Commitment mit Blick auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (siehe S. 28) zwar im Bereich der extrinsischen Motivation verortet wird, aber dennoch mit einem hohen Grad an Autonomie einhergeht, bietet es fruchtbaren Boden für externale Einflüsse durch die Schulleitung und den schulkulturellen Kontext der Einzelschule und führt zugleich zu einem positiv konnotierten Motivationsschub bei den Lehrkräften. Der erste Beitrag widmet sich deshalb intensiv dem (affektiven) Commitment der Lehrkräfte und untersucht, welche Faktoren – schulkulturell und personenspezifisch – signifikanten Einfluss auf das Konstrukt nehmen.

Das affektive Commitment der Lehrkräfte wird auch im Rahmen des zweiten Beitrags aufgegriffen und durch weitere affektiv-motivationale Konstrukte ergänzt. Übergreifendes Ziel dieses Teils des Gesamtwerks war die Untersuchung normativ-reedukativer Strategien in Verbindung mit der Profession der Lehrkräfte. Dafür wurde die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den ganztagspezifischen Prozessen und ihre aktive Mitwirkung im Ganztags zur Typisierung der Lehrkräfte herangezogen. Beide Aspekte werden als Anzeichen der erfolgreichen Implementation der Innovation Ganztagschule im Arbeitsalltag der Lehrkräfte identifiziert, die damit Hinweise auf einen gelungenen Transfer der administrativen Reform bieten. Wie die Analysen von Hattie (u.a. 2009) und der kompetenzbasierte Ansatz zur Profession von Baumert und Kunter (2013) in Kapitel 2.3.2 nahelegen, stellt der Beitrag der individuellen Lehrkraft einen wichtigen Baustein für das Gelingen einzelschulischer Prozesse dar. Dies geschieht jedoch immer in Wechselwirkung mit intraindividuellen Qualitätsmerkmalen der Einzelschule. Aufbauend auf der Typisierung war das übergreifende Anliegen dieses Beitrags die Identifikation von motivationalen Aspekten der individuellen Lehrkraft, die zu einer höheren Zufriedenheit und Mitwirkung hinsichtlich des Ganztags – und damit einer Internalisierung der Innovation – führen.

Daran anschließend greift der dritte Beitrag die Kerntätigkeit der Lehrkräfte auf: das Unterrichten. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Unterrichtsqualität (Kapitel 2.2.2), welche eine Objektivierung der Lehrerleistung darstellt und im Rahmen des Paradigmenwechsels zur Outputsteuerung zunehmendes Interesse weckt. Ebenfalls werden affektiv-motivationale Variablen der Lehrkräfte fokussiert, aber auch ihre Wahrnehmung schulkultureller Aspekte berücksichtigt. Ergänzt um kontextspezifische Variablen wird so ein medierter Einfluss des wahrgenommenen Schulleitungshandelns auf die Unterrichtsqualität überprüft. Diese Modellierung basiert auf den Arbeiten von Leithwood zum Four-Paths-Model (siehe S. 19f). Ziel dieses Beitrags war es zum einen, die Einflüsse von affektiv-motivationalen Variablen und der Wahrnehmung schulkultureller Aspekte auf die Unterrichtsqualität herauszustellen. Zum anderen sollte dargestellt werden, welchen Einfluss die individuelle Wahrnehmung des Schulleitungshandelns auf diese Variablen der Lehrkräfte hat. Mit diesem Beitrag wird demnach – unter Berücksichtigung des sozialen schulischen Kontextes – eine Wirkung von der Gestaltungs- auf die Prozessqualität modelliert (siehe S. 7f).

#### **4. Forschungsbeiträge**

Der erste Beitrag dieser Arbeit konzentriert sich auf die Verbindung der Einzelschule (Mesoebene) und der individuellen Akteure (Mikroebene), indem das affektive Commitment als Konstrukt zur emotionalen Bindung der Lehrkräfte an ihre Einzelschule aufgegriffen wird.

##### **4.1 Beitrag I: Promoting Commitment: The Influence of School Culture and Well-being on the Affective Commitment of Teachers at German All-day Schools.**

###### *Hintergrund*

Geprägt von einem Paradigmenwechsel, welcher vor allem auf die Arbeiten der Konstanzer Gruppe (u.a. Fend, 1986) sowie die ernüchternden Ergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien zurückzuführen ist, liegt der Fokus aktueller empirischer Schulentwicklungsforschung auf der Handlungseinheit der Einzelschule. Begleitet und gestaltet wird dieser neue Schwerpunkt von Erkenntnissen und Theorien aus angrenzenden Forschungstraditionen, die für die Bildungsforschung adaptiert werden. Dazu zählen auch Modelle zur neuen Steuerung, welche unter der Thematik „Educational Governance“ (Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (2014) Educational Governance als Forschungsperspektive. In *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 11-23). Springer VS, Wiesbaden.) erfasst werden, kulturelle Aspekte der Einzelschule sowie neue

Begrifflichkeiten wie Arbeitsklima und Corporate Identity. Ein in diesem Zusammenhang sehr stark frequentiertes Konstrukt stellt das affektive Commitment dar, welches die Bindung von Individuen an soziale Gebilde – bspw. Schulen – beschreibt (vgl. van Dick, 2017). Seinen Ursprung findet das Commitment in der Arbeits- und Organisationspsychologie (siehe u.a. Harazd et al., 2012, Felfe & Six, 2006).

Mayer und Allen (1991) differenzieren hinsichtlich der Operationalisierung des Konstrukts für die Empirie zwischen (1) normativem, (2) kalkulativem und (3) affektivem Commitment: Das (1) normative Commitment basiert auf einer moral-ethischen Verbundenheit zur Organisation, da sich das Individuum bspw. wegen erhaltener Aus- und Weiterbildungen moralisch zum Verbleib bei einer Organisation verpflichtet fühlt. Rationale Beweggründe sind hingegen grundlegend für den Aufbau eines (2) kalkulatorischen Commitments, da bspw. mangelnde berufliche Alternativen ausschlaggebend für die weitere Mitgliedschaft bei einer Organisation sind. Diese beiden Formen des Commitments sind allerdings für den schulischen Bereich in Deutschland zu vernachlässigen, da bedingt durch das Beamtenverhältnis und eine hohe bürokratische Ähnlichkeit und finanzielle Gleichheit zwischen den Schulen derartige Beweggründe eher ausschließen (vgl. Blutner, 2004, Rolff, 2012). Das (3) affektive Commitment hingegen findet rege Beachtung im fachspezifischen Forschungsdiskurs. Diese Dimension fokussiert affektive Faktoren, die in einer emotionalen Bindung zu einem bestimmten sozialen Gebilde führen (vgl. Mayer & Allen, 1991). Diese Bindung geht weit über die bloße Mitgliedschaft hinaus. Lehrkräfte mit einem hohen affektiven Commitment verspüren eine starke emotionale Verbundenheit zu ihrer Schule, den Schülerinnen und Schülern und ihrem Unterrichtsfach (vgl. Somech & Bogler, 2002). Damit bezieht sich das affektive Commitment auf das soziale Gebilde Schule als Ganzes (vgl. Mowday, Seers & Porter, 1979; Weick, & McDaniel, 1989).

Da sich das Commitment immer an einem individuell wahrgenommenen Bild der spezifischen Organisation ausrichtet, wurde zwischen Lehrkräften, die aktiv im Ganztagsbereich mitwirken und Lehrkräften, die dies nicht tun unterschieden. Darüber hinaus bietet das Analysemodell einen umfangreichen Blick auf vielfältige Wirkungsbeziehungen an der Einzelschule. Die bisherige forschungstraditionsübergreifende Befundlage schreibt dem Commitment der Mitarbeiter eine wichtige Rolle bei Organisationsentwicklungsaktivitäten zu. So finden sich positive Einflüsse auf die Akzeptanz von Reformen und die Mitwirkung bei den Entwicklungsprozessen sowie auf die Leistung der Lehrkräfte und ihre Motivation (vgl. Slegers, Leitwood, & Jantzi, 2003; Day, 2008; Park, 2005). Anhand bisheriger

theoretischer und empirischer Erkenntnisse können zwei Gruppen von Variablen identifiziert werden, denen ein Einfluss auf das Commitment zugeschrieben wird. Dazu zählen personenbezogene Konstrukte, die den Arbeitsalltag betreffen (vgl. Bogler, & Nir, 2015) und schulkulturelle Aspekte (vgl. Belais & Koustelios, 2014; Huang & Waxman, 2009). Diese Zweiteilung findet sich auch in den Forschungsfragen wieder.

### *Forschungsfrage*

(1) Welche schulkulturellen Variablen und Angaben zum Wohlbefinden der Lehrkräfte beeinflussen das affektive Commitment der Lehrkräfte an Ganztagschulen und (2) wie unterscheiden sich diese zwischen Lehrkräften, die aktiv im Ganztage mitwirken und Lehrkräfte, die dies nicht tun?

### *Methode*

Die verwendeten Daten stammen aus der zweiten Projektphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) und wurden aus den Angaben von 842 Lehrkräften generiert, die im Zuge der Teilstudie „Angebotsqualität und individuelle Wirkungen in der Primarstufe (StEG-P)“ an 67 Grundschulen erhoben wurden. Da mögliche differentielle Effekte bezüglich der aktiven Mitwirkung der Lehrkräfte untersucht werden sollen, gehen nur die Probanden ein, die angegeben haben, dass sie sich in irgendeiner Form am Ganztage der Schule beteiligen. Das Sample reduziert sich damit auf 649 Lehrkräfte. Als Analysemodell wurde ein gruppiertes Strukturgleichungsmodell verwendet, dessen Kausalität durch die Verwendung von zwei Messzeitpunkten gestützt wird. 288 Lehrkräfte haben die Filterfrage mit „Ja“ beantwortet und geben damit an, dass sie grundlegend in die Prozesse des Ganztags eingebunden sind. Demgegenüber äußern 361 Lehrkräfte, dass sie nicht am Ganztage mitwirken.

### *Ergebnisse und Schlussfolgerungen*

Im Zuge der Analysen konnte für eine Vielzahl der schulkulturellen und personenspezifischen Variablen ein signifikanter Einfluss festgestellt werden, welcher für die beiden Gruppen punktuell differenziert ausfällt. Während Schulleitungshandeln, Berufszufriedenheit, Belastung und Selbstwirksamkeit für beide Partitionen einen statistisch relevanten Einfluss auf das affektive Commitment der Lehrkräfte aufweisen, finden sich für kollegialer Zusammenhalt, Schulklima, Schüler-Lehrer-Beziehung und Enthusiasmus für den Ganztage differentielle Effekte. Im Zuge der Analysen kann gezeigt werden, dass das affektive

Commitment neben personenspezifischen Konstrukten vor allem durch die wahrgenommenen schulkulturellen Faktoren beeinflusst wird. Besonders relevant ist dabei das Bild des sozialen Gebildes Schule, welches sich in den Wahrnehmungen der einzelnen Lehrkräfte manifestiert. Dies zeigt sich an den gruppenspezifischen Effekten. Lehrkräfte, die im Ganztags aktiv mitwirken, betrachten ihre Schule als Gesamtbild aus Vormittags- und Nachmittagsbereich und betrachten deshalb auch ganztagspezifische Aspekte als Faktoren für ihre Bindung zur Schule. Die Lehrkräfte, die nicht aktiv im Ganztags mitwirken, reduzieren hingegen ihr Bild der Schule auf den konventionellen Vormittagsbereich.

**Beitrag I: Promoting Commitment: The Influence of School Culture and Work-Related Emotional Variables on the Affective Commitment of Teachers at German All-Day Schools**

Karsten Wutschka, Karin Lossen

The Center for Research on Education and School Development (IFS) at the TU Dortmund University

Wutschka, K., & Lossen, K. (2022). Promoting Commitment: The Influence of School Culture and Work-Related Emotional Variables on the Affective Commitment of Teachers at German All-Day Schools. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 10(1), 19-40.























































## **4.2 Beitrag II: Motivationale Determinanten bei Lehrkräften für ihre Mitwirkung am und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb an Grundschulen.**

### *Hintergrund*

Die großflächige Einführung der Ganztagschule stellt eine der größten Reformmaßnahmen der jüngeren Geschichte des deutschen Schulsystems dar (vgl. Rollett, 2014). Durch die umfangreichen Neuerungen ergeben sich auch zahlreiche Veränderungen des Arbeitsalltags der Lehrkräfte, sodass vielfach von ablehnenden Haltungen der Lehrkräfte berichtet wird (vgl. Wunderer, 2008). Ein relevanter Faktor für gelingende Reformmaßnahmen stellt deshalb der erfolgreiche Transfer der Inhalte in den Arbeitsalltag der Akteure dar. Im Rahmen eines Implementationsprozesses werden die externen Vorgaben in der Gestaltungseinheit der Einzelschule kontextspezifisch interpretiert und umgesetzt (vgl. Holtappels, 2019). Damit ist es von hoher Priorität, dass die Lehrkräfte eine positive Einstellung gegenüber den angestrebten Veränderungen aufweisen. Diese lässt sich vor allem an ihrer Zufriedenheit (als Zeichen der Akzeptanz) mit den Neuerungen und aktiven Mitwirkung bei den Prozessen erkennen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2017). Insbesondere normativ-reedukative Strategien des Wandels bieten großes Potenzial für die Einbindung der Lehrkräfte in die Entwicklungsprozesse, da sie auf affektiv-motivationale Aspekte der individuellen Lehrkraft und einer Angleichung von Ziel- und Wertvorstellungen abzielen (vgl. Holtappels, 2013). Bezugnehmend auf die Meta-Analysen von Hattie (2009) wird die These verfolgt, dass sich die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer ganztagspezifischen Zufriedenheit und Mitwirkung stark unterscheiden. Mit Blick auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (u.a. 2000) sollen diese Unterschiede im Zuge der Analysen auf motivational-affektive Komponenten zurückgeführt werden.

### *Forschungsfrage*

Insgesamt ist das Analyseanliegen dieses Beitrags in zwei Einzelfragen zu untergliedern: (1) Lassen sich die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit und Mitwirkung bei ganztagspezifischen Prozessen in verschiedene Gruppen partitionieren? (2) Spielen motivational-affektive Variablen und Schulkulturelle Konstrukte eine Rolle für die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Typ?

### *Methode*

Die Analysen basieren auf den Lehrkräfteangaben, die im Zuge der Teilstudie StEG-P in der zweiten Projektphase der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) erhoben wurden. Die Erfassung der Lehrkräfte-Daten wurde zu zwei Zeitpunkten durchgeführt, sodass längsschnittliche Daten vorliegen. Das ursprüngliche Sample wurde um die Lehrkräfte bereinigt, die zu keinem der beiden Messzeitpunkt eine Frage zu den geplanten Klassifizierungs-Items beantwortet haben. Um eine weitere analysebedingte Reduzierung zu vermeiden, wurden die Daten des reduzierten Samples mit 20 Datensätzen á 10 Iterationen multiple imputiert, sodass vollständige Daten für 580 Lehrkräfte vorliegen. Basierend auf diesem Sample wird parallel in R (manifest, K-Means Algorithmus) und Mplus (latent, LCA) eine Klassifizierung der Lehrkräfte hinsichtlich der oben beschriebenen Merkmale zur Zufriedenheit und Mitwirkung vorgenommen. Jedes Cluster fungiert anschließend als abhängige Variable in logistischen Regressionsmodellen (mixed-effects).

### *Ergebnisse und Schlussfolgerungen*

Im Zuge des Klassifikationsverfahrens konnten drei Gruppen von Lehrkräften identifiziert werden, die sich hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit dem Ganztag und ihrer Mitwirkung bei den inhärenten Prozessen differenzieren lassen. Die erste Partition (CL1) zeichnet sich durch eine hohe Zufriedenheit und eine hohe Mitwirkung aus. Die Probanden der zweiten Gruppe (CL2) zeigen ebenfalls eine hohe Zufriedenheit, wirken aber nur in einem geringen Maße aktiv im Ganztag mit. Als Gegenpol zur ersten Partition weisen die Lehrkräfte des dritten Clusters (CL3) auf beiden Dimensionen geringe Werte auf. Der theoretisch hergeleitete positive Einfluss von motivational-affektiven Variablen auf die ganztagspezifische Zufriedenheit und Mitwirkung kann im Zuge der weiteren Analysen bestätigt werden. Vor allem die Selbstwirksamkeit und der Enthusiasmus, aber auch das affektive Commitment erhöhen signifikant die Zuordnungschance zum ersten Typ (CL1) und reduzieren demgegenüber die Wahrscheinlichkeit, dem dritten Typ (CL3) zugordnet zu werden. Der Beitrag, den die Lehrkräfte für die schulische Entwicklung leisten, basiert demnach stark auf individuellen motivationalen Einstellungen und affektiven Haltungen. Damit kann die Relevanz der normativ-reedukativen Strategien des Wandels untermauert werden.

## **Beitrag II: Motivationale Determinanten bei Lehrkräften für ihre Mitwirkung am und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb an Grundschulen.**

Karsten Klute & Karin Lossen

Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung

Klute, K., & Lossen, K. (2023). Motivationale Determinanten bei Lehrkräften für ihre Mitwirkung am und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb an Grundschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1-22.



















































### **4.3 Beitrag III: Schulleitungshandeln und Unterrichtsgestaltung: medierter Einfluss auf die Unterrichtsqualität durch Merkmale der Lehrkräfte.**

#### *Hintergrund*

In einer Zeit von nationalen und internationalen Vergleichsstudien avanciert die Leistung der Lernenden zur wichtigsten Bemessungsgrundlage für die Qualität der schulischen (Lehr-Lern-) Prozesse. Ein relevanter Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wird der Unterrichtsqualität zugeschrieben, welche beispielsweise durch Klieme et al. (2002) systematisiert wird. Der Unterricht liegt im direkten Verantwortungsfeld der Lehrkräfte, die somit großen Einfluss auf den schulischen Output haben. Der aktuelle Forschungsdiskurs zeigt, dass die Unterrichtsqualität nicht nur durch fachliche Kompetenzen, sondern auch durch bestimmte motivational-affektive Variablen der einzelnen Lehrkraft und Aspekte der Schulkultur maßgeblich beeinflusst wird (u.a. Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijssels, 2011). Beides sind Bereiche, die im Einfluss der Schulleitung liegen (siehe Abschnitt 2.3.1). Im Mittelpunkt der Analysen steht deshalb die Untersuchung eines mediierten Einflusses der Schulleitung auf die Unterrichtsqualität über die spezifischen Merkmale der individuellen Lehrkraft. Dabei wird auf das Four-Paths-Model von Leithwood (u.a. 2017) zurückgegriffen, welches das Wirken der Schulleitung über vier verschiedene Pfade systematisiert. Der Emotionen-Pfad (E-Pfad) greift die Emotionen der Lehrkräfte und damit insbesondere motivational-affektive Komponenten auf. Der Organisation-Pfad (O-Pfad) integriert Variablen zur Organisation Schule – bspw. Arbeitsklima und kollegialer Zusammenhalt. Mit dem Familien-Pfad (F-Pfad) werden Kontextbedingungen der Schülerinnen und Schüler integriert. Beispielhaft kann hier der sozio-ökonomische Status angeführt werden. Als letzter Pfad greift der rationale-Pfad (R-Pfad) spezifische Aspekte der Lehr-Lernprozesse auf, die unter anderem durch die Unterrichtsqualität abgebildet werden. Während ursprüngliche Ausführungen von Leithwood (z.B. 2017) ein simultanes Wirken der Schulleitung auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler über alle vier Pfade suggeriert, stellt Leithwood (2020) in neueren Analysen die Hypothese auf, dass sich der Einfluss des E-, O- und F-Pfads über den R-Pfad manifestiert.

#### *Forschungsfrage*

Insgesamt lässt sich das Forschungsanliegen dieses Artikels in drei Einzelfragen untergliedern: (1) Wirkt sich das Schulleitungshandeln auf die Variablen der Lehrkräfte des E-, O- und F-Pfads aus? (2) Findet sich ein Effekt für letztere Variablen der Lehrkräfte auf die Aspekte der Unterrichtsqualität (R-Pfad)? (3) Findet sich ein direkter Effekt des Schulleitungshandelns auf die Unterrichtsqualität der Lehrkräfte (R-Pfad)?

### *Methode*

Zur methodischen Umsetzung des Analyseanliegens wurde ein latentes Strukturgleichungsmodell mit dem Statistikprogramm Mplus berechnet. Dabei wurden die Effekte der verschiedenen Dimensionen des Schulleitungshandelns auf die spezifischen Variablen der einzelnen Pfaddimensionen als Gesamteffekte summiert, deren Standardfehler durch ein Bootstrap-Verfahren geschätzt wurden. Für das Schulleitungshandeln wurden zudem indirekte Effekte über die Pfade E, O und F auf den R-Pfad modelliert und in den Gesamteffekten berücksichtigt. Die Standardfehler der indirekten Effekte wurden ebenfalls geschätzt.

### *Ergebnisse und Schlussfolgerungen*

Der mediierte Einfluss der Schulleitung auf die Dimensionen des R-Pfads manifestiert sich insbesondere über den E-Pfad, welcher affektiv-motivationale Aspekte der individuellen Lehrkraft abbildet. Darüber hinaus findet sich auch ein prägnanter Einfluss des O-Pfades auf ausgewählte Dimensionen des R-Pfads. Damit kann die These untermauert werden, dass für die Qualität von Schule sowohl strukturelle und organisationale Komponenten (Mesoebene) als auch individuelle motivational-affektive Variablen der Lehrkräfte (Mikroebene) entscheidend sind. Für den F-Pfad finden sich teils konträre Ergebnisse, die sich nur schwer interpretieren lassen. Für das wahrgenommene Schulleitungshandeln finden sich demgegenüber auf alle vier Pfade direkte Einflüsse, welche durch indirekte Effekte auf den R-Pfad über die weiteren Pfade ergänzt wird. Die Schulleitung übernimmt demnach eine Schlüsselrolle für die Schulqualität und wirkt dabei über die individuellen Lehrkräfte positiv auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler. Diese Systematisierung unterstreicht die Relevanz der Lehrkräfte für den schulischen Erfolg, skizziert ihre Rolle in den einzelschulischen Prozessen und bekräftigt den Fokus auf die motivational-affektiven Variablen.

# **Schulleitungshandeln und Unterrichtsgestaltung: Mediiertes Einfluss auf die Unterrichtsqualität durch Merkmale der Lehrkräfte**

Karsten Wutschka & Karin Lossen

TU Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung

Wutschka, K., Lossen, L. (2022). Schulleitungshandeln und Unterrichtsgestaltung: Mediiertes Einfluss auf die Unterrichtsqualität durch Merkmale der Lehrkräfte. In Lauermaun, F., Jöhren, McElvany, N., C., Becker, M., Gaspard, H. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 22. *Multiperspektivität von Unterrichtsprozessen* (151-183). Weinheim Basel: Beltz Juventa.





































































## 5. Übergreifende Diskussion der Teilergebnisse

Im Mittelpunkt der einzelnen Beiträge und damit der Gesamtarbeit stehen die Lehrkräfte als entscheidende Akteure für den schulischen Erfolg. Das Rahmenmodell zur Schulqualität differenziert – wie viele andere Modelle, z.B. Leithwood (2017) – zwischen einer Schul- und einer Klassenebene (Holtappels & Voss, 2008). Die Klassenebene bezieht sich allerdings hauptsächlich auf die Unterrichts- bzw. Angebotsqualität, um mögliche Aggregationsfehler (siehe Fend, 2008) zu vermeiden. Mit Blick auf die Analysen von Hattie (2009) und die diagnostizierten signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften drängt sich jedoch die Notwendigkeit auf, auch bei motivational-affektiven Variablen, Einstellungen und Handlungen abseits des Unterrichts interindividuell zu differenzieren. Dieses Anliegen wird im Rahmen der Analysen der dieser Arbeit inhärenten Beiträge verfolgt. Die Lehrkräfte werden als einzelne Akteure analysiert und ihre individuellen Wahrnehmungen fokussiert. Diese Wahrnehmungen beziehen sich im Rahmen der Analysen zum einen auf die Aspekte der Mesoebene – also die Schulkultur, Schulqualität sowie das Schulleitungshandeln – zum anderen auf affektiv-motivationale Einstellungen und Überzeugungen der individuellen Lehrkraft bezüglich ihrer eigenen Handlungen als Indikatoren der Mikroebene. Dabei wird die Theorie verfolgt, dass zunächst die spezifische Wahrnehmung der Schulkultur Auswirkungen auf das Handeln und Wohlbefinden der individuellen Lehrkraft hat. Langfristig wird angenommen, dass die Lehrkräfte als Change Agents die Qualität der Einzelschule aktiv mitgestalten und dieses Engagement durch die affektiv-motivationalen Variablen begründet wird (siehe Abschnitt 2.2.2).

Eine Variable, die die Mikro- mit der Mesoebene anschaulich verbindet, ist das affektive Commitment der Lehrkräfte. Dieses Konstrukt beschreibt eine emotionale Bindung der Lehrkräfte zur Einzelschule, die in einer Angleichung der individuellen Ziele, Normen und Werte der einzelnen Lehrkraft (Mikroebene) an die übergreifenden Visionen, Werte und Normen der gesamten Einzelschule (Mesoebene) mündet. Im Rahmen des ersten Beitrags kann herausgestellt werden, dass das affektive Commitment der Lehrkräfte sowohl von personenspezifischen Faktoren auf der Mikroebene (Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus) als auch von den wahrgenommenen schulkulturellen Bedingungen auf der Mesoebene positiv beeinflusst werden kann. Darüber hinaus kann aufgezeigt werden, dass das individuell wahrgenommene Bild der Organisation Einzelschule entscheidend dafür ist, welche Variablen die emotionale Bindung der Lehrkräfte beeinflussen. Das Gesamtbild der Mesoebene konstruiert sich also – zumindest zu einem bestimmten Teil – in der Wahrnehmung der Lehrkräfte und ist somit ein

Produkt der Mikroebene. Rückwirkend bieten die kulturellen und qualitativen Bedingungen auf der Mesoebene wiederum wichtige Faktoren für die Ausprägung der motivational-affektiven Variablen der Mikroebene.

Beitrag zwei zeigt auf, dass insbesondere affektiv-motivationale Variablen – wie die Selbstwirksamkeitserwartungen, das affektive Commitment oder der Enthusiasmus wichtige Größen für die Mitwirkung bei schulischen Neuerungen – beispielsweise der Einführung des Ganztags – und die Akzeptanz der einhergehenden Prozesse darstellen. Damit kann eine Erkenntnis von Lossen (2018) aufgegriffen und untermauert werden, die vorschlägt, im Rahmenmodell zur Schulqualität (Holtappels & Voss, 2008) den eindimensionalen Pfeil von der Schulentwicklungsarbeit auf die Gestaltungsqualität durch einen weiteren Pfeil zu ergänzen, welcher eine Wirkung von der Gestaltungsqualität auf die Schulentwicklungsarbeit suggeriert. Dabei wird im Rahmen dieser Arbeit die Gestaltungsqualität nicht als Aggregat der Handlungen aller schulischen Akteure betrachtet, sondern es werden die Einstellungen und Handlungen der individuellen Lehrkräfte zugrunde gelegt. So können die Erkenntnisse von Hattie (2009) aufgegriffen werden, welcher große Unterschiede zwischen den einzelnen Akteuren feststellt. Im Sinne des kompetenzbasierten Begründungsansatzes für die Profession von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006), sind es demnach die professionellen Akteure, die durch eine hohe Selbstwirksamkeit, eine gelebte Begeisterung und eine emotionale Bindung die Qualitätsentwicklung der Einzelschule vorantreiben und mitgestalten. Durch die aktive Mitgestaltung der schulischen Prozesse schaffen die Lehrkräfte wiederum Bedingungen und Möglichkeitsräume auf der Mesoebene, die sich als förderlich für ihre eigenen Handlungen auf der Mikroebene erweisen. Haeffner (2012) beschreibt diesen Zusammenhang als Professionalisierung durch Schulentwicklung.

Nachdem mit den Artikeln eins und zwei gezeigt wurde, dass die Lehrkräfte vor allem über affektiv-motivationale Variablen die Gestaltungsqualität der Einzelschule stärken und dabei durch die schulkulturellen Bedingungen gestützt werden, greift Beitrag drei die motivational-affektiven Komponenten auf und untersucht diese im Hinblick auf die berufliche Kerntätigkeit der Lehrkräfte und das übergreifende Ziel der schulischen Prozesse: der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Neben den schulkulturellen Aspekten zeichnen sich vor allem die motivational-affektiven Variablen der individuellen Lehrkräfte verantwortlich für die Qualität der Lehr-Lernprozesse, welche wiederum im direkten Zusammenhang zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler stehen (vgl. Leithwood, 2020) und durch die Ergebnisqualität im Rahmenmodell zur Schulqualität (Abbildung 2) repräsentiert werden. Die Analysen bilden also eine Wirkrichtung von der Gestaltungsqualität auf die Prozessqualität ab.

Als wichtiger Faktor für die Unterrichtsqualität konnte weiterhin die Mitwirkung der Lehrkräfte bei Unterrichtsentwicklungsaktivitäten identifiziert werden. Unterrichtsentwicklung stellt als Trias mit der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Rolff, 2013) eine wichtige Komponente des Rahmenmodells zur Schulqualität dar. Wie bereits mit Artikel zwei herausgestellt wurde, steigern motivational-affektive Variablen das Engagement der Lehrkräfte bei Entwicklungsprozessen. Dieses Ergebnis kann auch speziell für die Unterrichtsqualität in Beitrag drei festgestellt werden.

In allen drei Beiträgen wurde das wahrgenommene Schulleitungshandeln als wichtiger Faktor für die weiteren schulkulturellen Bedingungen an der Einzelschule und die motivational-affektive Variablen der Lehrkräfte identifiziert. Die präzise Rolle der Schulleitung findet sich damit auch in Beitrag eins und zwei wieder. Hier wird der Fokus auf den Emotion- und organisationalen Pfad des Four-Paths Modells von Leithwood (u.a. 2017) gelegt. Betrachtet man die Analysen detaillierter, kann mit Blick auf die Ausführungen des dritten Beitrags unter Rückbeziehung auf die Ergebnisse von Beitrag eins und zwei die These hergeleitet werden, dass die Variablen des O-Pfades einen medierten Einfluss über die Variablen des E-Pfades auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler finden.

Generalisierungen für das gesamte deutsche Schulsystem unterbunden. Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch anschaulich, dass die individuelle Lehrkraft mit ihren motivational-affektiven Eigenschaften eine elementare Rolle für das Gelingen mannigfaltiger schulischer (Entwicklungs-)Prozesse hat und, dass diese Eigenschaften gefördert werden können. Geeignete Ansatzpunkte für die Förderung liefert die Arbeit ebenfalls und stellt die Schaffung von unterstützenden Bedingungen an der Einzelschule sowie das geeignete Führungshandeln der Schulleitung als bedeutende Faktoren heraus.

## **6. Literatur Manteltext**

Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674-694.

Altrichter, H. (2009). Governance–Schulreform als Handlungskoordination. *Die Deutsche Schule*, 101(3), 240-252.

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (1-27). Springer VS, Wiesbaden.

- Altrichter, H., Zuber, J., Helm, C. (2017). Schule aus Sicht verschiedener Akteure. In: Burger, T., Miceli, N. (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule*. Springer VS, Wiesbaden.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-efficacy: Thought control of action* (3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (2005). The Evolution of Social Cognitive Theory. In K. G. Smith, & M. A. Hitt (Hrsg.), *Great Minds in Management* (9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of applied psychology*, 88(2), 207.
- Bauer, K. O. (1995). Lehrerprofessionalisierung und Lernkultur. In Holtappls, H.-G. (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur – Resultate und Wege schulischer Innovation* (113-122). Neuwied: Luchterhand.
- Baumert, J. (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In Oelkers, J. (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (13-36) (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 43). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In Gogolin, I., Kuper, H., Krüger, H.-H., Baumert, J. (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (277-337). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten—institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In *PISA 2000—Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 261-331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blutner, D. (2004). Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma. In Böttcher, W., Terhart, E. (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (142-158, 2. Ausgabe). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (301-323). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M., Gathen, J., Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Bossert, S.; Dwyer, D.; Rowan, B & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS–Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323-339.
- Brücher, L., Holtappels, H. G., & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen–Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In van Ackeren, I., Holtappels, H.G., Bremm, N., Hillebrand-Petri A. (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen–Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr* (205-243). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In Kussau, J., Brüsemeister, T. (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik* (63-95). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, T. (2020). *Soziologie in pädagogischen Kontexten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Chin, R., & Benne, K. D. (1989). General strategies for effecting changes in human systems. In Bennis, W.G., Benne, K. D., Chrin, R. (Hrsg.), *The planning of Change* (22-45, 4. Auflage). Fort Worth: Harcourt Brace.
- Crosby, P. (1989). Crosby talks quality. *The TQM Magazine*, 1 (4).
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Dalin, P., & Pöhlant, J. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Daumiller, M. (2019). *Motivation von Lehrkräften*. Preprint des Beitrags aus Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (2018, 1-31).
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers’ work, lives and effectiveness. *Journal of educational change*, 9 (3), 243-260.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, 16(1), 7-23.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. (Vol 41, 73-92). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In Becker, R., Schulze, A. (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (173-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (75-146). San Francisco, CA: Free man.
- Feldhoff, T., Kanders, M., Rolff, H.-G. (2008): Theoretisch basiertes Rahmenmodell der Begleitforschung: Grundkonzeption und Indikatorensysteme für Selbstständigkeit und Schulqualität. Verortung und empirische Operationalisierung erweiterter Selbstständigkeit. In Holtappels, H. G., Klemm, K., Rolff, H.-G., Pfeiffer, H. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen* (S. 47-61). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen–schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28(4), 537-547.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt (-) Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Verlag Barbara Budrich.
- Franke, F., & Felfe, J. (2008). Commitment und Identifikation in Organisationen: Ein empirischer Vergleich beider Konzepte. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 52(3), 135-146.
- Fuchs, H. W. (2009). Neue Steuerung-neue Schulkultur?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3),

369-380.

- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of educational administration*, 41(3), 228-256.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7-20.
- Gräsel, C., & Göbel, K. (2011). Unterrichtsqualität. In Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung, Gegenstandsbereiche* (87-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeffner, J. (2012). *Professionalisierung durch Schulentwicklung: eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Waxmann Verlag.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). *Instructional Leadership in Effective Schools*.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Harazd, B. & von Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des "Multifactor Leadership Questionnaire"(MLQ 5 x Short). *Journal for educational research online*, 3(1), 141-167.
- Harazd, B., Gieske, M., & Gerick, J. (2012). Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? Eine Analyse individueller und schulischer (Bedingungs-) Faktoren. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 151-168.
- Harvey, L., & Green, D. (2000). Qualität definieren. fünf unterschiedliche Ansätze. In Helmke, A., Hornstein, W., Terhart, E. (Hrsg.). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (17-39). *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 41. Wiesbaden: Beltz
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.
- Heinrich, M., & Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (pp. 205-221). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2007). Lernprozesse anregen und steuern: was wissen wir über Klarheit und Strukturiertheit? *PÄDAGOGIK* (59, 6), S. 44-47.
- Helmke, A.; Schrader, F.-W. (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potential, Reichweite und Grenzen. *SEMINAR* (3), S. 17-47.

- Helsper, W. (2000): Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1). 35-60.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen-die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63-80.
- Helsper, W. (2010). Einführung: Die Bedeutung der Einzelschule. In Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G., & Schelle, C. (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (389-395). Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. (1995). Schulqualität und Schulkultur – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In Holtappels, H.G. (Hrsg.) *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. H. Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle–Theorie und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.) *Qualität von Ganztagschule–Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (11–25). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2011). Ganztagschule. In Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M., Bormann, I. (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Educational Governance*, vol 21. Springer VS, Wiesbaden.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur–Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In: Steffens, U., Bargel, T. (Hrsg.). *Schulqualität –Bilanz und Perspektiven*, 141-168.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung: Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und-forschung. *DDS–Die Deutsche Schule*, 111(3), 274-293.
- Holtappels, H. G., & Rolff, H. G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl., Helsper, Holtappels, Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*, 73-79.
- Holtappels, H.G., & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots, *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 18-39.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In: Holtappels, H. G., Klemm, K., Rolff, H.-G. (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben" Selbstständige Schule" in Nordrhein-*

- Westfalen* (62-76). Waxmann Verlag.
- Holtappels, H. G. (2008): Failing Schools. *Journal für Schulentwicklung*, 12, H. 1, S. 10-19.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In Holtappels, H. G. (Ed.). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Waxmann Verlag.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In Steffens, U., & Bargel, T. (Hrsg.). *Schulqualität-Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Waxmann Verlag.
- Kielblock, Stephan. (2013). Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung. Gießener Beiträge zur Bildungsforschung.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- Klippert, H. (1995). *Kommunikations-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz.
- Klippert, H. (2001): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- KMK (Hrsg.). (2004). *Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03*. Bonn: KMK.
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (85-113). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- Kuper, H. (2013). Qualität im Bildungssystem. In Gogolin, I., Kuper, H., Krüger, HH., Baumert, J. (Hrsg.) *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (199-221). Wiesbaden: Springer VS.
- Leithwood, K. (2017). The Ontario leadership framework: Successful school leadership practices and personal leadership resources. In Leithwood K., Sun, J., Pollock, K. (Hrsg.) *How school leaders contribute to student success* (31-43). Springer, Cham.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school

- leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock (Hrsg.) (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. New York: Springer.
- Lossen, K. (2018). *Schulqualität an Ganztagschulen: Gestaltungs- und Ergebnisqualität*. Dissertation, Technische Universität Dortmund.
- Luhmann, N. (1995): Kultur als historischer Begriff. In: Luhmann, N.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (Band 4, 31-55). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luttenberg, J., Veen, K. V., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research papers in education*, 28(3), 289-308.
- Maltin, E. R. (2011). *Workplace commitment and employee well-being: A meta-analysis and study of commitment profiles*. The University of Western Ontario (Canada).
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- Mchitarjan, I. (2020). Eine Analyse der neueren Kritik am Kulturbegriff in der Erziehungswissenschaft. In Moosmüller, A. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven* (247-266). Münster.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Julius Klinkhardt.
- Oerke, B., McElvany, N., Ohle-Peters, A., Horz, H., & Ullrich, M. (2018). Einstellungen, Motivation und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 793-815.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., Kramer, RT. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (55-77). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21-49.
- Pfeiffer, H. (2008). Selbstständigkeit von Schule – Entwicklungen und empirische Befunde. In: Holtappels, H. G., Klemm, K., Rollf, H.-G. (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen* (16-36). Waxmann Verlag.

- Praetorius, A. K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität?. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167-188.
- Praetorius, A. K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409-446.
- Prenzel, M. (2001): Konzeption, Arbeitsthemen und bisherige Ergebnisse des Programms Sinus. In: BMBF (Hrsg.). *Timss-Impulse für Schule und Unterricht*.
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H. G. (2009). Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. *Die Deutsche Schule*, 101(3), 253-265.
- Rolff, H. G. (2013). Schulentwicklung kompakt. *Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H. G. (2014). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In *Kompetenz-Bildung* (171-193). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H. G. (2016). Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In Steffens, U. (Hrsg.); Bargel, T. (Hrsg.), *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven*. Münster (115-140). New York: Waxmann.
- Rolff, H. G. (2016). Schulentwicklung kompakt. *Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rollett, W. (2014). Ganztagschulen im Spannungsfeld von konzeptuellem Anspruch und empirisch belegbarer Realität. Holtappels, H.G. (Hrsg.) *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*, 173-193.
- Rürup, M., & Bormann, I. (2012). *Innovationen im Bildungswesen: analytische Zugänge und empirische Befunde* (Vol. 21). Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2018). *Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung*. Teil, 1. Berlin: DVLfB.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators

- of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61-80.
- Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schumpeter, Joseph A. 1961 [1939]. *Konjunkturzyklen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 44, 28-53.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Staehele, W. H. (1991). Einführung in die Managementforschung und in das Konzept des Handbuchs. In Staehele, W. H. (Hrsg.), *Handbuch Management* (11-23). Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Steffens, U. (1995). Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In Holtappels, H.G. (Hrsg.) *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. H. Luchterhand.
- Steffens, U., & Posch, P. (Eds.). (2019). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*. Waxmann Verlag.
- Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In Wulf, C. (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (113-145). München: R. Piper & Co. Verlag Evaluation.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis-neue Herausforderungen. In Helsper, W., Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (202-224). Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In McElvany, N., Holtappels H. G. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (75-92). Münster u.a.: Waxmann.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2014). The role of feedback and social presence in an online peer coaching program for student teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(3).
- Tschekan, K. (2002): Guter Unterricht und der Weg dorthin. In: Buchen, H., Horster, L., Rolff,

- H.-G. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe.
- Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung: ein Trend-Report*. Stuttgart: Thieme.
- v. Dick, R. & Ullrich, J. (2013). *Identifikation und Commitment*.
- Van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs-und Entwicklungsfeld. In van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen–Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr* (205-243). Weinheim: Beltz Juventa.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Beijaard, D., Geldens, J. J. M., & Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347-373.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699.
- Van Veen, K. & Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. In Schutz, P., Zembylas, M. (Hrsg.), *Advances in teacher emotion research* (233-251). Boston: Springer.
- Wagner, C., & Rückmann, J. (2011). Wirkungen externer Qualitätsforderungen auf die Einzelschulentwicklung beruflicher Schulen. Dietrich, F., Heinrich, M., Thieme, N. (Hrsg.), *Neue Steuerung–alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (77), Münster: Waxmann.
- Webs, T. (2016). Commitment – Typen bei Lehrkräften und ihre Zusammenhänge zu LehrerGESundheit und Schulkultur. In: Strietholt, R.; Bos, W.; Holtappels, H.G. & McElvany, N. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung 19* (277-305). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Wunder, D. (2008). *Ein neuer Beruf. Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen*. Schwalbach/Ts.
- Zorn, S. K. (2020). Professionalität im Lehrerberuf. In Zorn, S. K. (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten* (15-47). Wiesbaden: Springer VS.