

## II Theoretische Grundlagen

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Schulwettbewerben und Schulentwicklung ergeben sich zwei Forschungsfelder, die dieser Arbeit als theoretische Grundlagen dienen: die Forschung zu Schulwettbewerben und die Forschung zu Schulentwicklung.

Während ein wissenschaftlicher Diskurs zu Schulwettbewerben auch im Hinblick auf Schulentwicklung existiert, liegen nur wenige theoretische und empirische Befunde zu *Schulwettbewerben* vor, die als Grundlagen für die Untersuchung des Deutschen Schulpriests genutzt werden können (*Kapitel 3*). In der *Schulentwicklungsforschung* bestehen hingegen Theorieentwürfe und Konzepte, die als theoretische Bezugspunkte für die Einordnung der empirischen Befunde dieser Forschungsarbeit herangezogen werden können (*Kapitel 4*).

### 3 Schulwettbewerbe

Die Durchsicht des deutschsprachigen Forschungsstandes zu Schulwettbewerben zeigt, dass bisher kaum empirische Arbeiten vorliegen und die bestehenden empirischen Befunde aus Evaluationen der Schulwettbewerbsprogramme hervorgehen. Dies lässt sich damit erklären, dass Schulwettbewerbe, beispielsweise im Vergleich zu Schülerwettbewerben, erst in neuerer Zeit durchgeführt werden (vgl. u. a. Racherbäumer/Boltz 2012, S. 123) und daher das Forschungsfeld zu Schulwettbewerben noch nicht lange existiert.

Die Aufarbeitung der *Forschungslage und des wissenschaftlichen Diskurses* sowie der *empirischen Befunde* zu Schulwettbewerben ermöglichen, die Anschlussfähigkeit der vorliegenden Arbeit zum Deutschen Schulpriest an die bisherige Forschung zu Schulwettbewerben herauszuarbeiten. Mithilfe einer *Begriffsklärung* zu Schulwettbewerben können die Besonderheiten eines Schulwettbewerbs geklärt werden, was eine Vergewisserung über den Untersuchungsgegenstand zulässt.

### 3.1 *Forschungslage und wissenschaftlicher Diskurs*

Die Forschungslage zu Schulwettbewerben, die ganze Schulen und deren pädagogische Konzepte prämiieren, kann als dünn bezeichnet werden. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler identifizieren ein steigendes Angebot von Schulpreisen, Schul- und Schülerwettbewerben, Zertifikaten, Qualitäts- und Gütesiegeln, einhergehend mit einer zunehmenden Vielfalt von unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten, Zielen, Kontexten sowie Veranstalterinnen und Veranstaltern (vgl. Ackeren/Boltz 2012, S. 117; Beutel/Tetzlaff 2007b, S. 242; Racherbäumer/Boltz 2012, S. 125; Strunck 2011, S. 33-34). Das neue Angebot zeichne sich insbesondere dadurch aus, dass „erst seit wenigen Jahren Schulen als Organisationen gezielt mit entsprechenden Ausschreibungen angesprochen“ (Ackeren/Boltz 2012, S. 117) werden. Kuhlmann (2009) geht davon aus, dass sich eine „neue Form der Auszeichnungskultur etabliert“ (ebd., S. 39), bei der „Preise und Wettbewerbe zur Ermittlung der besten Schule ausgelobt“ (ebd.) werden.

Bisher existiert allerdings kein Überblick über die Gesamtzahl oder die unterschiedlichen Angebote von Schulwettbewerben in Deutschland. Eine erste Analyse der Wettbewerbs-Datenbank des deutschen Bildungsservers durch Strunck (2011) zeigt, dass im Hinblick auf die Veranstalterinnen und Veranstalter sowie Adressatinnen und Adressaten eine hohe Diversität besteht (vgl. ebd., S. 33-34). Neben öffentlichen Einrichtungen schreiben Unternehmen, Verbände und gemeinnützige Stiftungen Wettbewerbe aus. Sie richten sich an Kinder und Jugendliche in verschiedenen Konstellationen zu verschiedenen Themen (vgl. ebd., S. 33-35) oder an die Einzelschule als Organisation. Außerdem identifiziert Strunck, aufgrund der Durchsicht verschiedener Ausschreibungstexte und begleitender Publikationen einzelner Wettbewerbe unterschiedliche Funktionen von Wettbewerben auf der Ebene der Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schüler, der Schule sowie der Öffentlichkeit (vgl. Strunck 2011, S. 38-45). Schulwettbewerbe können sich beispielsweise auf verschiedene Schulformen eines Bundeslandes konzentrieren oder bundesweit ausgeschrieben sein, besondere Schwerpunkte setzen und auch unterschiedliche Ziele verfolgen.

Einige Schulwettbewerbe befassen sich beispielsweise, so auch der Deutsche Schulpreis, mit dem Themenfeld „Schulentwicklung“. Exemplarisch seien hier drei Schulwettbewerbe genannt: der „Innere Schulentwicklung Innovationspreis – i.s.i.“ der Stiftung Bildungspakt für alle bayerischen Schulen, der „Schulentwicklungspreis Gute gesunde Schule“ der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen für alle nordrhein-westfälischen Schulen, die Gesundheitsförderung in ihre Qualitätsentwicklung integrieren, oder der bundesweite Schulwettbewerb „Starke Schule – Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“ der Gemeinnützi-

gen Hertie-Stiftung, unter anderem in Verbindung mit der Bundesagentur für Arbeit. Grundsätzlich kann also im diversen Wettbewerbsangebot, das sich an Schulen in Deutschland richtet, auch ein vermehrtes Angebot an Schulwettbewerben identifiziert werden, die sich mit dem Schwerpunktthema Schulentwicklung in Verbindung bringen.

Neben der Identifikation der Angebotsvielfalt von Schulwettbewerben wird in der schulpädagogischen Forschung darauf hingewiesen, dass eine systematische Untersuchung der Wettbewerbe und Preise bisher fehlt (vgl. u. a. Ackeren/Boltz 2012, S. 117; Beutel/Tetzlaff 2007b, S. 244; Choi 2008, S. 144; Höhne 2012a, S. 139; Racherbäumer/Boltz 2012, S. 126-132; Strunck 2011, S. 48; Strunck 2012, S. 151). 2008 befasst sich Choi in einem Überblicksartikel mit Schulwettbewerben als „Chancen für die Schulentwicklung“ und beschreibt den damaligen Forschungsstand:

„Grundlagenorientierte wissenschaftliche Arbeiten zur Frage nach den Wirkungen und Effekten von Schulwettbewerben auf die Schulentwicklung und ihre Rolle für die Schulentwicklungslandschaft liegen jedoch kaum vor. Lediglich vereinzelt trifft man auf wettbewerbsspezifische Veröffentlichungen im Rahmen von Evaluationsstudien“ (Choi 2008, S. 144).

Seither hat sich an der Forschungslage wenig verändert. Vereinzelt sind Hinweise auf Projektevaluationen von Schulwettbewerben zu finden, die allerdings selten veröffentlicht werden – beispielsweise die unveröffentlichte Auswertung der Wettbewerbsbeiträge von „Starke Schule“<sup>29</sup> oder die unveröffentlichte Evaluation des Deutschen Schulpreises<sup>30</sup>.

Für die Publikationen von Schülerwettbewerben seitens der Ausschreibenden halten Beutel/Tetzlaff (2007a) fest, diese seien in der Regel „domänen- oder fachspezifisch“ (ebd., S. 152), sofern überhaupt „publizistisches und evaluatives Interesse“ (ebd.) auf Seiten der Wettbewerbsausschreibenden bestehe. Ähnliches kann für Schulwettbewerbe konstatiert werden. Die Programmevaluationen beziehen sich originär auf die jeweiligen Spezifika der einzelnen Wettbewerbe. Strunck (2011) verweist in ihrem Überblick über empirische Befunde bei ausgelobten Wettbewerben darauf, dass bisher wenige Publikationen zu gezielten Evaluationen von Auslobungsverfahren vorliegen, sondern vielmehr Untersuchungen, die die Potenziale dieser Verfahren beschreiben (ebd., S. 28). Hinsichtlich des pädagogischen Diskurses und der empirischen Befunde zu Schüler- und Schulwettbewerben verweist sie darauf, dass Forschungsbedarf insbesondere im Hinblick darauf

---

29 Hombach/Strunck/Ackeren (2010): Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen. Qualitative Auswertung der Wettbewerbsbeiträge mit besonderem Schwerpunkt auf den Leitmotiven des Projekts. Unveröffentlicht.

30 Univation – Institut für Evaluation (2011): Abschlussbericht der Evaluation des Wettbewerbs „Der Deutsche Schulpreis“ der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung. Unveröffentlicht.

besteht, „auf welche Weise Schulen Wettbewerbe auf Ebene einzelschulischer Organisation und Gestaltung gezielt zur Qualitätsentwicklung nutzen“ (ebd., S. 54). Wettbewerben werde im Diskurs „durchaus Impulskraft für die Schulentwicklung zugewiesen“ (ebd., S. 55), allerdings fehlen dazu systematische Analysen ebenso wie Untersuchungen über negative Effekte einer Schulwettbewerbsteilnahme, über die „Verbreitung ‚guter Praxis‘ im Rahmen von Wettbewerben“ (ebd., S. 56) oder die Rolle der Wettbewerbsausschreibenden und deren Interessen (vgl. ebd., S. 57).

Die Sichtung der einschlägigen Fachzeitschriften zum Thema Schulwettbewerbe verdichtet diese Beschreibung der Forschungslage. Seit dem Jahr 2000 befassen sich bisher zwei deutschsprachige Fachzeitschriften im Rahmen eines Themenheftes mit Schulwettbewerben. Die Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ befasst sich im Jahr 2012 theoretisch und durch die Darstellung einzelner Fallstudien mit dem Themenschwerpunkt „Schulwettbewerbe und Best Practice“. Die Zeitschrift „Pädagogische Führung“ veröffentlicht 2008 unter dem Titel „Wettbewerbe und Auszeichnungen die heimlichen Standards?“ ein Themenheft. Allerdings richtet sich die Zeitschrift an die Schulpraxis und enthält demnach weniger wissenschaftliche Erörterungen als vielmehr Informationsartikel sowie Darstellungen von Positionen einzelner an Wettbewerben beteiligter Personen. Diese Artikel befassen sich insbesondere mit erfahrungsbasierten Beschreibungen einzelner am Wettbewerb Beteiligter. Bereits die Titel der Artikel, wie beispielsweise „Anleitung zum Umgang mit Wettbewerben“ (Fileccia 2008a), verdeutlichen, dass hierbei die Informationsvermittlung über die Angebote von Schulwettbewerben an die pädagogische Praxis im Vordergrund steht. Dieser Logik folgend, werden in dem Themenheft verschiedene Wettbewerbsformate im deutschen Schulwesen vorgestellt, beispielsweise die Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe (Beutel/Lipski 2008), das „Gütesiegel individuelle Förderung“ in Nordrhein-Westfalen (Gasse 2008), der „Innovationspreis Innere Schulentwicklung“ der Stiftung Bildungspaket Bayern (Knauss 2008), der Projektwettbewerb „Demokratisch Handeln“ (Beutel 2008), der „IT-Sicherheitspreis“ des Landes Nordrhein-Westfalen (Fileccia 2008b) sowie der Deutsche Schulpreis (Rösch 2008) und dessen Akademie (Seydel 2008).

Wenn überhaupt Artikel in diesen und weiteren Fachzeitschriften erscheinen, befassen sie sich mit den Beschreibungen der Spezifika der einzelnen Schulwettbewerbe sowie den Konzepten der Preisträgerschulen (siehe u. a. Keppeler 2008; Kretschmer 2012; Mauthe/Rösner 2000a). Auffällig ist demnach, sofern ein Diskurs über Schulwettbewerbe in wissenschaftlichen Fachzeitschriften stattfindet, ist dieser eher an der Praxis als an der Forschung orientiert. Schulwettbewerbe werden in diesen Artikeln überwiegend konzeptionell präsentiert, als dass ihre Konzepte und impliziten Ziele wissenschaftlich reflektiert werden. Im Handbuch

Schulentwicklung (Bohl et al. 2010) oder im Handbuch der Schulforschung (Helsper/Böhme 2008) wird die Schulwettbewerbsthematik beispielsweise gar nicht aufgegriffen. Das deutet auch darauf hin, dass in diesem Bereich bisher nur wenige forschungstheoretische Auseinandersetzungen stattfinden. Darüber hinaus sind vielfach die Verfasserinnen und Verfasser der Veröffentlichungen über Schulwettbewerbe in die Evaluation oder in den Wettbewerb als Jurymitglieder oder Ausschreibende involviert.<sup>31</sup>

Die Sicht auf den wissenschaftlichen Diskurs zu *Schulwettbewerben und Schulentwicklung* verdeutlicht, dass insbesondere seitens der Ausschreibenden und der Jurymitglieder von Schulwettbewerben diesen Potenziale für die Schulentwicklung zugesprochen werden. Die an manche Schulwettbewerbe anschließenden Vernetzungsangebote werden in diesem Zusammenhang als *Unterstützung für Schulentwicklung* diskutiert. Parallel dazu werden auch *Schülerwettbewerbe in einen Zusammenhang mit Schulentwicklung* gebracht. Ähnlich wie im Diskurs um Schulwettbewerbe wird auch Schülerwettbewerben seitens der Ausschreibenden Impulspotenzial für die innere Schulentwicklung zugesprochen.

#### *Diskurs Schulwettbewerbe und Schulentwicklung*

Die argumentative Herstellung von Zusammenhängen zwischen der Teilnahme an Schulwettbewerben und Impulsen für die Beteiligten stellt eine wiederkehrende Thematik in den gesichteten Veröffentlichungen aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften dar. Die Autorinnen und Autoren leiten aus den Programmatiken der Schulwettbewerbe mögliche Wirkungen für die Einzelschule ab. Risse (2008) geht davon aus, dass Wettbewerbe „die Beteiligten in einer Schule zum Nachdenken“ (ebd., S. 1) bringen sowie „einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schulpraxis und vielleicht sogar der Schulsysteme leisten“ (ebd.) können. Hier wird Schulwettbewerben ein Wirkpotenzial sowohl für *interschulische Prozesse* als auch für die *Entwicklung der Systemebene* zugesprochen.

Hinsichtlich des Aspekts der *Systementwicklung* ist zu beobachten, dass die Organisatorinnen und Organisatoren von Schulwettbewerben Veröffentlichungen zu den Konzepten der Preisträgerschulen herausgeben. Diese enthalten insbesondere Schulportraits zum jeweiligen Schulwettbewerbsthema.<sup>32</sup> Hiermit geht die Idee des Prinzips „Schulen lernen von Schulen“ (Mauthe/Rösner 2000a, S. 10)

---

31 Susanne Strunck, Isabell van Ackeren und Frauke Choi haben beispielsweise bei der Programmevaluation des Schulwettbewerbs „Starke Schule“ mitgewirkt. Peter Fauser, Johan van Bruggen oder Erika Risse sind Jurymitglieder beim Deutschen Schulpreis gewesen.

32 Beispielsweise die Schulporträts der jährlichen Reihe „Was für Schulen!“ des Deutschen Schulpreises (vgl. Unterkapitel 1.5), die Vorstellung der Preisträgerschulen des Sonderpreises „Innovative Schulen“ im Rahmen des Carl Bertelsmann-Preises (Bertelsmann Stiftung 1996) oder die Qualitätsportraits der Preisträgerschulen des Wettbewerbs „Qualität schulischer Arbeit“ (Mauthe/Rösner 2000a).

einher, wodurch sich das Schulsystem insgesamt weiterentwickeln würde. Dahinter steht die Annahme, dass durch die Präsentation von ausgezeichneten Schulkonzepten Lehrpersonen anderer Schulen angeregt werden, eigene Entwicklungsprozesse zu initiieren. Dadurch würden immer mehr Schulen Entwicklungsprozesse im Sinne des Schulwettbewerbsthemas durchführen.

In Bezug auf die Wirkung einer Schulwettbewerbsteilnahme für *inerschulische Prozesse* stellt van Bruggen (2008) aufgrund seiner Erfahrungen als Jurymitglied des Deutschen Schulpreises die These auf, dass „es in Deutschland offenbar in nicht wenigen Schulen eine Kultur geworden ist, dass Wettbewerbe anstoßen, weiter und genauer nachzudenken über Qualität“ (ebd., S. 9). Er spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Wettbewerben an Schulen eine „Trigger-Funktion“ (ebd., S. 8) zukomme. Seine These: Die Überlegung, an einem Schulwettbewerb teilzunehmen, „triggert“ (ebd., S. 9) eine Diskussion innerhalb der Schule über die Selbsteinschätzung und stoße einen Austausch über Qualitätsaspekte an. Dieterich/Gediga (2012) sehen die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Bewerbungsverfahrens bei der Teilnahme am Schulentwicklungspreis „Gute gesunde Schule“ der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen „als Chance“ (ebd., S. 188), welche „das Potenzial der Verbesserung der Schulqualität mit sich bringt“ (ebd.). Aus den Ergebnissen der jährlichen schriftlichen Nachevaluation der Teilnehmenden schließen Dieterich/Gediga, „dass eine große Motivation besteht, über die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Bewerbungsverfahrens einen Ausgangspunkt und Impulse für schulische Entwicklungsprozesse zu erhalten“<sup>33</sup> (ebd., S. 198). Van Bruggen (2008) sowie Dieterich/Gediga (2012) gehen demnach davon aus, dass die (Überlegung zur) Teilnahme an einem Schulwettbewerb sowie die Ausgestaltung der Teilnahme ein Auslöser für das Nachdenken über die eigene Schulqualität sein könne. Offen bleibt jedoch bei beiden Autoren, inwieweit dies zu Handlungen in der Schulentwicklung führt.

Auch Choi (2008) spricht Schulwettbewerben „Chancen für die Schulentwicklung“ im gleichnamigen Aufsatz zu: „Insgesamt liegt das Potenzial von Schulwettbewerben in allen Bereichen der Schulentwicklung: von der Organisations-, Personal-, Team- und Unterrichtsentwicklung bis hin zu Schulprogramm, -profil und Leitbild“ (ebd., S. 144). Aus der Teilnahme an Schulwettbewerben ergeben sich für Choi „Anreize für die schulische Entwicklung“ (ebd., S. 144) im Hinblick auf die Dokumentation der eigenen Leistung und der Schärfung des Schulprofils (vgl. ebd.). Außerdem liege darin „sicherlich auch ein Potenzial für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation der Schule“ (ebd.). Im Zuge der Präsentation der

---

33 Im Durchgang 2010/2011 des Wettbewerbs „Gute gesunde Schule“ geben dies insgesamt 85,7 Prozent von 122 Schulen, für den Durchgang 2009/2010 82,3 Prozent von 119 Schulen an (vgl. Dieterich/Gediga 2012, S. 195).

eigenen Schule seien die Lehrpersonen „gezwungen, sich mit dem eigenen Schulprogramm auseinanderzusetzen“ (ebd.). Hierbei gehe es um Reflexion und Selbstvergewisserung (ebd.). Choi bezieht sich besonders auf eine unveröffentlichte Evaluation des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ aus den Jahren 2006 und 2007. Die Evaluation zeigt einerseits diese beschriebenen schulinternen Faktoren, die der Teilnahme am Schulwettbewerb zugesprochen werden, wie beispielsweise Reflexion und Selbstvergewisserung (ebd., S. 144). Andererseits werden Faktoren der Prestigesteigerung angeführt. Lehrpersonen von Schulen, die im Schulwettbewerb erfolgreich gewesen sind, geben an, dass sich „die Präsentation der Schule positiv auf das Ansehen und das Selbstbewusstsein aller an Schule Beteiligten in der eigenen Region ausgewirkt hat“ (ebd.). Choi schließt daraus, dass Schulwettbewerbe „eine attraktive Chance“ (ebd.) seien, sich „öffentlichkeitswirksam zu profilieren und im Sinne eines ‚Best Practice‘ neue Standards auf allen Ebenen der Schulentwicklung zu setzen“ (ebd.). Neben einer *schulinternen Funktion* wird also auch eine *Profilierungsfunktion* im Zusammenhang mit der Schulwettbewerbsteilnahme attestiert.

Im Diskurs um Schulwettbewerbe und Schulentwicklung wird ebenso ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Schulwettbewerben und Schulqualität sowie Qualitätsentwicklung hergestellt. Rösner (2001) bezeichnet beispielsweise den „Innere Schulentwicklung Innovationspreis“ und den einmalig ausgeschriebenen Wettbewerb „Qualität schulischer Arbeit“ als „Qualitätswettbewerbe“ (ebd., S. 29). Kuhlmann (2008) sieht den „besonderen Zugang der Qualitätsfindung bei [...] Preisen“ (ebd., S. 40-41) darin, dass ausschließlich eine schriftliche Bewerbung und keine standardisierte Erhebung der „Evaluation“ (ebd., S. 40) durch die Jury unterzogen werde, welches als ein „weitgehend ‚weiches‘ Verfahren“ (ebd.) einzustufen sei. Er bezeichnet den Deutschen Schulpreis sowie den Deutschen Schulsportpreis „pauschal als ‚einmalige‘ Instrumente zur Evaluation bzw. Qualität von Schule und Schulsport“ (ebd., S. 39). Van Bruggen stellt sogar die These auf, dass „Wettbewerbe und Preise [...] den Charakter von Ersatzmitteln für ältere Instrumente der Steuerung des Schulwesens: Gesetze, Erlasse, Eingreifen durch höhere Beamte“ (ebd., S. 8) haben. Somit konzipiert er Schulwettbewerbe als Steuerungsinstrumente, die anscheinend durch Anreize wie Preisgelder oder Auszeichnungen attraktiver sind als verordnete Maßnahmen. Dieser Annahme folgend setzt van Bruggen (2008) einen Jurybesuch beim Deutschen Schulpreis mit einer „Inspektion“ (ebd.) gleich. Ebenso bezeichnen Beutel/Tetzlaff (2007b) Schüler- und Schulwettbewerbe als „externen Schulentwicklungsfaktor“ (ebd., S. 242) und auch Strunck (2011) versteht Wettbewerbe als „externe Unterstützungssysteme“ (ebd., S. 47), da diese „konzeptionell darauf abzielen, zu einer Verbesserung der Schulqualität [...] beizutragen“ (ebd.).

Im Diskurs wird Schulwettbewerben ein positiv konnotiertes Potenzial für die

internen Entwicklungsprozesse in Schulen zugesprochen, was in den Zusammenhang mit dem Vokabular der Qualitätssicherung gebracht wird, wie beispielsweise Evaluation oder Inspektion. Aufgrund der fehlenden empirischen Befunde zu Schulwettbewerben ist aktuell allerdings nicht geklärt, inwiefern die Bezeichnungen aus dem Qualitätsentwicklungsdiskurs auch auf Elemente von Schulwettbewerben zutreffen. Die Schulwettbewerbsteilnahme wird von den zitierten Personen als Anlass zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Schulkonzept sowie als Anlass zum Austausch über die eigene Schule konzipiert, allerdings fehlt bisher eine Analyse, inwiefern die Akteurinnen und Akteure an teilnehmenden Schulen die Schulwettbewerbsteilnahme als Ausgangspunkt einer systematischen Evaluation nutzen oder diese auch als solche verstehen.

Neben der *Schulwettbewerbsteilnahme an sich* werden den an manche Auswahlverfahren anschließenden *Vernetzungsangeboten für Schulen positive Effekte für die Einzelschulentwicklung* zugesprochen.<sup>34</sup> Beutel/Tetzlaff (2007b) identifizieren, dass „der Aspekt ‚Schulentwicklung‘ in den Wettbewerbsangeboten zunehmend wichtiger wird“ (ebd., S. 242). Das sei unter anderem erkennbar durch zusätzliche „Förderinstrumente“ (ebd.) wie Fortbildungen oder Akademie-Programme. Herrlinger/Strunck (2011) bezeichnen diese Verbindung als eine Art Unterstützung zur Qualitätsentwicklung:

„Einen vergleichsweise neuen Ansatz zur Unterstützung von Einzelschulen bei deren schulischer Qualitätsentwicklung bieten schließlich Programme, die die Idee von *Schulwettbewerben* mit der Idee von *Netzwerken* verbinden“ (Herrlinger/Strunck 2011, S. 81).

Während ein Schulwettbewerb die „gute Praxis“ (ebd.) identifiziere und prämiere, werde im Netzwerk der Austausch zwischen den teilnehmenden Schulen initiiert (vgl. ebd.). Die an den Wettbewerb anschließenden Veranstaltungen spielen eine zentrale Rolle „für das Veränderungspotenzial von Schulwettbewerben“ (Choi 2008, S. 142). Hierbei stehe insbesondere die „Praxisrelevanz [...] im Vordergrund des Interesses und zwar möglichst unter Berücksichtigung der eigenen schulischen Bedingungen“ (ebd., S. 143). Die Rückmeldungen der Lehrpersonen bei der Evaluation von Choi (2008) zeigen, dass diese sich möglichst „passgenaue“ (ebd.) Bezüge zur Situation an ihrer eigenen Schule wünschen, da diese „am ehesten relevante Impulse zur Veränderung der eigenen Arbeit“ (ebd.) auslösen würden. Diese Befunde zeigen also, dass gewisse förderliche Bedingungen vorliegen müssen, damit teilnehmende Lehrpersonen den Vernetzungstreffen Potenziale für ihre eigene Arbeit zusprechen.

Herrlinger/Strunck kommen allerdings bei ihrer Analyse von „Starke Schule“ zu dem Schluss, dass „die Charakteristika [...] der am Projekt teilnehmenden

34 Beispielsweise den Angeboten der „Akademie des Deutschen Schulpreises“ (vgl. u. a. Prenzel et al. 2011b, S. 14) oder dem Netzwerk von „Starke Schule“ (vgl. u. a. Strunck 2011, S. 278).



Schulen und die Inhalte der im Netzwerk durchgeführten Hospitationen zwar förderlich für die Verbreitung von guter Praxis sein können, diese Verbreitung jedoch nicht garantieren“ (ebd., S. 80). Die Netzwerke sollen nach Choi (2008) dazu dienen, „Lehrkräfte weiter zu qualifizieren, Schulen miteinander zu vernetzen, den Erfahrungsaustausch zu befördern und das Sozialkapital der Akteure zu erweitern“ (ebd., S. 142).

Die Beschreibung und Analyse des Diskurses um Schulwettbewerbe und Schulentwicklung zeigt, dass ihnen Potenziale für die Einzelschulentwicklung zugesprochen werden, sowohl eine schulinterne Funktion wie Reflexion, als auch Funktionen für die schulische Öffentlichkeitsarbeit wie Profilierung. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff der „externen Unterstützungssysteme“ für die Schulentwicklung (u. a. Beutel/Tetzlaff 2007a, S. 141; Herrlinger/Strunck 2011, S. 81; Strunck 2011, S. 47) in die Diskussion eingebracht. Es wird argumentiert, dass aufgrund der freiwilligen Teilnahme und der an manche Schulwettbewerbe anschließenden Schulnetzwerkangebote Schulwettbewerbe unterstützende Wirkung für die Einzelschulentwicklung haben können. Wodurch zeichnet sich diese intendierte Unterstützung für Schulentwicklung bei den Schulnetzwerken der Schulwettbewerbe aus?

#### *Schulische Vernetzung bei Schulwettbewerben als Unterstützung für Schulentwicklung*

Eng verknüpft mit bildungspolitischen Entscheidungen wie relativer Schulautonomie<sup>35</sup>, Bildungsmonitoring oder evaluationsbasierter Steuerung sei auch die schulpolitische Diskussion um die Gestaltung von Unterstützungssystemen im Bildungswesen (vgl. Fussangel et al. 2010, S. 327). In diesem Zusammenhang gewinnen Instrumente und Unterstützungssysteme zur Begleitung des internen Schulentwicklungsprozesses an Bedeutung. Bildungspolitische und zivilgesellschaftliche Initiativen wie Projekte von Stiftungen bieten mittlerweile diverse freiwillige sowie verpflichtende Maßnahmen zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen an – diese reichen von Lehrerfortbildungsmaßnahmen<sup>36</sup> über Leistungsmessung und Datenrückmeldung, Schulprogramme bis hin zu Schulnetzwerken (vgl. u. a. Berkemeyer 2011, S. 118; Hameyer 2003, S. 10-14; Hameyer/Reimers 2003, S. 6-7).

Das vielfältige Angebot an Unterstützungssystemen kann im Sinne einer kooperativen Schulentwicklung (Ackermann/Rahm 2004) verstanden werden, welche „nicht mehr nur im Sinne einer Zusammenarbeit in Kollegien [...], sondern

---

35 Vgl. u. a. zu unterschiedlichen Autonomieformen innerhalb des Paradigmenwechsels von der autonomiebasierten zur evaluationsbasierten Steuerung: Heinrich (2007).

36 Vgl. Fussangel et al. (2010) zur Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem.

vielmehr als eine allgemeine Aufgabe, an der alle Aus- und Weiterbildungsinstitutionen mitwirken“ (ebd., S. 8), betrachtet werden kann. Dies eröffnet „Chancen für die mehrperspektivische Bearbeitung von gemeinsamen Themen und Problemfeldern“ (ebd.), birgt jedoch auch Herausforderungen durch eine heterogene Interessenlage (vgl. ebd.). Bei Schulnetzwerken von Schulwettbewerben, die von privaten Stiftungen ausgeschrieben werden, können unterschiedliche Absichten im Hinblick auf das Schulnetzwerk seitens der Stiftungen, seitens der teilnehmenden Lehrpersonen der Preisträgerschulen und seitens der Lehrpersonen anderer teilnehmender Schulen bestehen. Denkbar sind sowohl inhaltliche als auch strategische Interessen aller Akteursgruppen. Die Lehrpersonen teilnehmender Schulen könnten sich sowohl für die inhaltliche Arbeit anderer Schulen interessieren als auch die strategische Absicht haben, Kontakte zu möglicherweise einflussreichen Personen von Stiftungen zu pflegen.

Beim Deutschen Schulpreis schließen an den eigentlichen Schulwettbewerb Angebote der Akademie des Deutschen Schulpreises an, die unter anderem der schulischen Vernetzung der Teilnehmenden dienen sollen (vgl. u.a. Prenzel et al. 2011b, S. 14). Deshalb bestehen hier Anknüpfungsmöglichkeiten an den aktuellen Forschungsstand und schulpädagogischen Diskurs über Schulnetzwerke im Zusammenhang mit Schulentwicklung. Schulnetzwerke werden hier als Strategie der Schulentwicklung diskutiert (vgl. Berkemeyer et al. 2010, S. 302; Berkemeyer et al. 2008, S. 63).<sup>37</sup> Unter anderem werden Möglichkeiten des themenbezogenen Erfahrungsaustauschs als auch die Professionalisierung von Lehrpersonen genannt (vgl. Berkemeyer et al. 2010, S. 302). Schulische Netzwerkarbeit soll in dieser Arbeit verstanden werden als Vernetzung unter Schulen und nicht mit anderen Bildungseinrichtungen. Unterstützungssysteme für Schulentwicklung, die beispielsweise als freiwilliges Angebot von Stiftungen ausgeschrieben werden, wie die Veranstaltungen der Akademie des Schulpreises, sind an Lehrpersonen und Schulleitungen adressiert. Berkemeyer (2011) geht davon aus, dass diese Unterstützungssysteme „tatsächlich ‚unterstützend‘ wirken können“ (ebd., S. 124), konstatiert jedoch gleichzeitig Forschungsbedarf hinsichtlich ihrer Wirkungen (ebd., S. 116).

Berkemeyer (2011) differenziert zwischen *konkurrenzbasierten, kontrollbasierten* sowie *kooperationsbasierten Unterstützungssystemen*. Unter *konkurrenz-basierten* Unterstützungssystemen für Schulen werden Initiativen gefasst, „die auf Autonomie und Profilierung der Einzelschule setzen“ (ebd., S. 119). Als Beispiel nennt Berkemeyer das Schulprogramm, bei dem Schulen durch Profilbildung Standortvorteile verschafft werden sollen (vgl. ebd.). Kompliziert sei hierbei, dass

---

<sup>37</sup> Vgl. zum weiteren Begriffsverständnis, einer ersten Typisierung von Netzwerken im Schulsystem sowie für eine Skizze der historischen Entwicklungen und des Standes der empirischen und theoretischen Forschung: Berkemeyer et al. (2008); Berkemeyer et al. (2010); Czerwanski et al. (2002).

„Schulen nicht nur zur Abgrenzung (Profilbildung) aufgefordert werden, sondern oft gleichzeitig auch zum Eintritt in Kooperationsbeziehungen“ (ebd.). Unter *kontrollbasierten* Unterstützungssystemen werden beispielsweise „administrativ in Auftrag gegebene Leistungsmessungen sowie die Einrichtung von Systemen zur Schulinspektion verstanden“ (ebd., S. 120). Bei den *kooperationsbasierten* Unterstützungssystemen unterscheidet Berkemeyer Systeme, die auf „professionellen und/oder kommerziellen Beratungs- oder Fortbildungsangeboten“ (ebd., S. 121) basieren, wie Prozessmoderation oder Angebote der staatlichen Lehrerfortbildung sowie Systeme, die auf „wechselseitig konstituierten Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen“ (ebd.) aufbauen wie schulische Innovationsnetzwerke.

Wenn Schulwettbewerbe wie der Deutsche Schulpreis als Unterstützungssysteme für Schulentwicklung verstanden werden sollen (vgl. Strunck 2011, S. 297), so enthalten diese im Sinne von Berkemeyer (2011) sowohl Aspekte von *konkurrenz*basierten als auch von *kontrollbasierten Unterstützungssystemen*. Während des Bewerbungsprozesses sind die teilnehmenden Schulen dazu aufgefordert, sich hinsichtlich des Schulwettbewerbsthemas zu positionieren und dabei von den mitbewerbenden Schulen, der Konkurrenz, abzugrenzen. Die Begutachtung durch eine Jury, die mit einer Überprüfung der Preiswürdigkeit einhergeht, kann als Kontrolle der Passung zwischen der bewerbenden Schule und dem Schulwettbewerbsthema verstanden werden. Die Veranstaltungsangebote der Akademie des Schulpreises können wiederum als Teil eines *kooperationsbasierten Unterstützungssystems* begriffen werden. Der Deutsche Schulpreis vereinigt demnach programmatisch alle drei hier angeführten Aspekte von Unterstützungssystemen.

Nach Berkemeyer et al. (2010) sei der Netzwerkgedanke „derzeit konzeptionell wie programmatisch beliebt“ (ebd., S. 303), da dieser sich „eher auf relationaler Beziehung von Akteuren“ (ebd.) beziehe und „Synergien bei der Problembearbeitung der Einzelschule durch interorganisationale Kooperation verspricht“ (ebd.). Bisher liegen nur wenige Studien vor, die solche synergetischen Effekte, die schulischen Vernetzungen zugesprochen werden, untersuchen (vgl. zur Übersicht u. a. Berkemeyer et al. 2008, S. 74-75; Berkemeyer et al. 2009). Diese zeichnen nach Berkemeyer (2011) „überwiegend ein positives Bild von Netzwerkarbeit und schreiben Netzwerken selbst eine wichtige Funktion als Impulsträger und Reflexionshilfe für den Schulentwicklungsprozess zu“ (ebd., S. 123; vgl. Berkemeyer et al. 2008, S. 74-75). Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Innovationsnetzwerke im deutschen Bildungswesen<sup>38</sup> mit den dazu vorliegenden Forschungsbefunden von Berkemeyer et al. (2008) zeigt, dass „Netzwerke in ganz unterschiedlichen Kontexten mit ebenso unterschiedlichen Funktionen auftreten

---

38 Vgl. für eine Übersicht diverser schulischer Netzwerkprojekte u. a. Berkemeyer et al. (2008, S. 76-77); Dederling (2007, S. 43-47) oder das Themenheft „Netzwerke“ des Journals für Schulentwicklung (Heft 3/2000).

können“ (ebd., S. 72). Die Erforschung von schulischer Netzwerkarbeit erfolgt bisher insbesondere über Evaluationen und Erfahrungsberichte der Netzwerkakteurinnen und -akteure (ebd., S. 74). Somit besteht eine Gemeinsamkeit zum skizzierten Diskussions- und Forschungsstand zu Schulwettbewerben, die bisher auch nicht unabhängig von Evaluationen oder Erfahrungsberichten untersucht worden sind.

Die Analyse der bisherigen Forschungsergebnisse zur schulischen Netzwerkarbeit im deutschsprachigen Raum ergibt, dass erste Erkenntnisse über deren Gelingensbedingungen vorliegen<sup>39</sup>, „wobei sich insbesondere der Bereich des Transfers in die Einzelschule und die dortige Implementationsphase als bedeutsames Gefahrenfeld für den Erfolg von Netzwerken ausmachen lässt“ (Berkemeyer et al. 2008, S. 75; vgl. Berkemeyer 2009, S. 675). Die von Czerwanski et al. (2002) postulierten Desiderate zum Verhältnis des individuellen oder schulischen Nutzens sowie das Verhältnis von Persönlichkeits- und Kollegiumsentwicklung bei schulischen Netzwerkprojekten (ebd., S. 129-130) sind demnach bisher noch nicht hinreichend geklärt. Die damalige Untersuchung eines Netzwerks in öffentlicher und eines in privater Trägerschaft zeigt, dass, trotz des zusätzlichen Mehraufwands, die Involvierten der Netzwerkarbeit einen hohen Mehrwert für die eigene Schule zusprechen, jedoch der Schritt zwischen „Bekanntmachen einerseits (Initiierung) und der breiten Umsetzung andererseits (Implementierung)“ (ebd., S. 120) auch aufgrund binnenschulischer Hürden als schwierig angesehen werde. Haenisch (2003) kommt bei seiner empirischen Untersuchung mehrerer Netzwerke zu der Erkenntnis, dass zur Verbreitung der Erfahrung aus der Netzwerkarbeit auf Informationspolitik innerhalb der Schule sowie auf gezielte Ansprache von ausgewählten Kolleginnen und Kollegen gesetzt werde (ebd., S. 325). Unterschiedliche Rahmenbedingungen sowie zeitliche Mehrarbeit werden als Erschwernisgründe vorgebracht (ebd.). Hinsichtlich dieses Transfers der erlangten Informationen und Erfahrungen aus der schulischen Netzwerkarbeit in die eigene Schule stellen Czerwanski et al. (2002) die These auf, dass innerhalb des Kollegiums eine „Asymmetrie des Lernens“ (ebd., S. 129) entstehen könne, da die Involvierten sich sowohl zeitlich als auch thematisch intensiver mit „dem Neuen“ (ebd.) auseinandersetzen als das restliche Kollegium. Killus et al. (2010) zeigen für das Netzwerk „Reformzeit“<sup>40</sup>, dass „die im Programm aktiven Lehrkräfte stärker profitiert haben als die

39 Vgl. für eine Übersicht von Gelingensbedingungen für Netzwerkarbeit eine Zusammenfassung der Ergebnisse verschiedener Untersuchungen von Gottmann (2009, S. 35-38) sowie u. a. die Ausführungen von Czerwanski (2003, S. 220-221); Haenisch (2003, S. 317-319); Seitz (2011, S. 10-12).

40 „Reformzeit“ ist ein schulübergreifendes Schulnetzwerk, bei dem jeweils drei reformorientierte Projektschulen zusammen mit einer Berater Schule und einer externen Schulberatung zusammenarbeiten, mit dem Ziel, Konzepte für eine schülergerechte Individualisierung von Lernprozessen zu erproben (vgl. Gottmann 2009; Killus et al. 2010).

nicht aktiven Lehrkräfte“ (ebd., S. 42; vgl. zum Nutzenpotenzial schulischer Netzwerke: Manitus et al. 2009).

Außerdem vermuten Czerwanski et al. (2002), dass Netzwerkarbeit besonders an Schulen greife, die bereits über Schulentwicklungserfahrung und förderliche Kommunikationsstrukturen verfügen (ebd., S. 128). Dies wird durch die empirischen Erkenntnisse von Dederling (2007) bestätigt, die zu dem Schluss kommt, dass das Ausmaß, inwiefern Netzwerkprojekte an Schulen greifen, „von den spezifischen, dort vorfindbaren Bedingungen prozessualer, struktureller und personeller Art abhängig sind“ (ebd., S. 278; vgl. für nicht-staatliche Förderprogramme Czerwanski 2000<sup>41</sup>). Wenn bestimmte Bedingungen vorherrschen, seien Schulnetzwerke „Instrumente zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen“ (ebd., S. 281). Dies findet Anschluss an Holtappels Ausführungen über wirksame Innovationssteuerung:

„[Grundsätzlich] scheint einfacher Transfer im Sinne von Dissemination oder Adoption wenig erfolgversprechend, weil Schulen unter relativ unterschiedlichen Bedingungen arbeiten und Innovationen in das eigene kulturelle Setting integriert werden müssen; erfolgreiche Innovationsprozesse resultieren vermutlich eher aus Adaptions- und Aneignungsprozessen“ (Holtappels 2013, S. 65).

Die möglichen positiven Effekte für die Schulentwicklung, die durch die Teilnahme einzelner Lehrpersonen an einem Schulnetzwerk entstehen könnten, scheinen demnach an die schulischen Bedingungen der jeweiligen Einzelschule gekoppelt.

Diese Annahme bestätigen auch die ersten Erkenntnisse der Untersuchung des Schulnetzwerkes von „Starke Schule“. Strunck (2012) untersucht mögliche Potenziale der Teilnahme an den Vernetzungsveranstaltungen, die im Zusammenhang mit der Schulwettbewerbsteilnahme stehen, hinsichtlich der Einzelschulentwicklung. Mit Bezug auf die Transferforschung geht Strunck davon aus, dass nicht von einer „einfachen Übertragbarkeit der im Rahmen des Wettbewerbs identifizierten Konzepte“ (Strunck 2012, S. 152) auszugehen sei, sondern vielmehr von „Adaptionsprozessen“ (ebd.) gesprochen werden müsse. Nach Choi (2008) gestalte sich eine „einfache Adaption von Maßnahmen erfolgreicher Schulen aufgrund der differenzierten Interdependenzen von schulischen Prozessen und Strukturen [...] als schwierig“ (ebd., S. 141), weshalb sie Maßnahmen im Sinne von „Good Practice“

---

41 Czerwanski (2000) weist auf eine Wechselwirkung zwischen den Rahmenbedingungen und der Beschaffenheit von nicht-staatlichen Förderprogrammen hin: „Gerade weil nicht-staatliche Förderprogramme durch ihren mehr oder weniger ausgeprägten Wettbewerbscharakter [...] auf Freiwilligkeit und grundsätzliche Innovationsbereitschaft der teilnehmenden LehrerInnen setzen, entfalten sie in den Schulen innovative Kraft. Denn ohne diese günstige Rahmenbedingung [...] haben Innovationen in der Schule ebenso wenig Chancen auf Erfolg wie Förderprogramme“ (ebd., S. 267).

(ebd.), bei denen bereichsspezifische Maßnahmen realisiert werden sollen, als realistisch bewertet.

Herrlinger/Strunck (2011) kommen bei der Analyse der Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrpersonen, die an Preisträgerschulen des Schulwettbewerbs „Starke Schule“ hospitieren, zu dem Schluss, dass, sofern Ideen oder Konzepte auf die eigene Schule übertragen werden, es sich um Bereiche handle, „in denen die Schulen bereits über Konzepte verfügen“ (ebd., S. 90) und die „neu gewonnenen Impulse und Ideen mit bereits existierenden Schulkonzepten verbunden werden“ (ebd., S. 91). Somit bestehe eine „Anschlussfähigkeit“ (ebd., S. 90) an bereits bestehende Konzepte. Sie beschreiben die Funktion der Präsentation der Preisträgerschulen als „Sichtbarmachung guter Praxen, die es Schulen ermöglicht, Ideen für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis zu gewinnen“ (ebd.). Erkenntnisse über tatsächliche „Transfer- und Adaptionisleistungen der Schulen“ (ebd.) lassen die Daten von Herrlinger/Strunck nicht zu.

Grundsätzlich besteht weiterhin Forschungsbedarf zu schulischer Netzwerkarbeit und Schulentwicklung, sowohl hinsichtlich der Begriffsklärung, der Empirie als auch der theoretischen Verortung beispielsweise in „eine Theorie der Schule oder auch nur der Schulentwicklung“ (Berkemeyer et al. 2008, S. 63; vgl. Berkemeyer et al. 2010, S. 305). Für die vorliegende Forschungsarbeit gilt zu klären, inwiefern Lehrpersonen von individuellem und/oder schulischem Nutzen im Zusammenhang mit den Veranstaltungen der Akademie des Deutschen Schulpreises berichten. Im Zentrum der Arbeit steht zwar nicht eine Evaluation des Schulnetzwerks des Deutschen Schulpreises, sondern die Äußerungen der Lehrpersonen der teilnehmenden Einzelschule über das Vorgehen bei der Schulwettbewerbsteilnahme. Die interviewten Lehrpersonen nehmen jedoch teilweise an den Veranstaltungen des Schulnetzwerkes teil, sodass die Frage besteht, inwiefern und wie sie infolge einer Teilnahme an solchen Netzwerkangeboten bestimmte Erkenntnisse in die Schulentwicklung einfließen lassen.

### *Diskurs Schülerwettbewerb und Schulentwicklung*

Neben Schulwettbewerben werden auch Schülerwettbewerben Potenziale für die Unterrichts- und Schulentwicklung zugesprochen (vgl. u. a. Beutel/Tetzlaff 2007a).<sup>42</sup> Grundsätzlich wird auch im Bereich der Schülerwettbewerbe Forschungsbedarf diagnostiziert (vgl. Beutel/Tetzlaff 2007a, S. 152).<sup>43</sup> Neben diesen Gemeinsamkeiten unterscheiden sich die beiden Diskurse jedoch auch voneinan-

42 Siehe u. a. den Sammelband „Fordern&Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten“ herausgegeben von Fauser/Messner (2007).

43 Vgl. den Überblick zu empirischen Befunden zu Schülerwettbewerben als Instrument der individuellen Förderung sowie zur Spitzen- und Breitenförderung bei Strunck (2011, S. 48-54).

der. Ein Vergleich des Schulwettbewerbsdiskurs mit dem Diskurs um Schülerwettbewerbe ermöglicht, einige Spezifika der beiden Wettbewerbsformate herauszuarbeiten.

Während bei Schulwettbewerben eher die organisationale Ebene im Fokus steht, legen die Veröffentlichungen zu Potenzialen von Schülerwettbewerben eher einen Fokus auf die individuelle Ebene der Teilnehmenden als auf die Schulebene. Wagner/Neber (2007) diskutieren beispielsweise „Leistungswettbewerbe als Instrumente der Begabtenförderung“ und beziehen sich auf Untersuchungen zu den Preisträgerinnen und Preisträgern dieser Wettbewerbe. Vereinzelt wird allerdings auch auf den Zusammenhang zwischen Schülerwettbewerben und Schulqualität eingegangen. Beutel/Lipski (2008) bezeichnen Schülerwettbewerbe beispielsweise als „Instrumente zur Entwicklung von Lern- und Schulqualität“ (ebd., S. 11).

Ebenso wie bei Schulwettbewerben kann auch bei Schülerwettbewerben von einem heterogenen Angebot gesprochen werden. Racherbäumer/Boltz (2012) skizzieren einen historischen Abriss von „Leistungswettbewerben“ (ebd.), die sich an Schülerinnen und Schüler wenden – sie nennen beispielsweise die internationale Mathematikolympiade, die Bundesjugendspiele, den Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels oder Jugend forscht. Hierbei resümieren sie: „Es sind freie Themen und feste Aufgabenstellungen, einstufige und mehrstufige, regionale und bundesweite, staatliche und von privaten Stiftungen finanzierte Wettbewerbe“ (ebd., S. 123).

Schülerwettbewerbe, die im Sinne der Qualitätskriterien für Schülerwettbewerbe des Kultusministeriums empfohlen werden, erfüllen unter anderem das Kriterium, Schulentwicklung zu fördern (Kultusministerkonferenz 2009, S. 2). Außerdem beinhalten die empfohlenen Schülerwettbewerbe ein Angebot zur Professionalisierung der betreuenden Lehrpersonen und sollten geeignet sein, „länderübergreifend Qualitätsentwicklungsprozesse in Schule und Didaktik beispielgebend anzuregen“ (ebd.). Im Hinblick auf die Förderung der Schulentwicklung sei ein Schülerwettbewerb geeignet, wenn dieser „die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte zu einem Engagement auch für ihre Schule anspornt und in der Schule eine Kultur der Anerkennung dieses Einsatzes und der dabei erbrachten Leistungen anregt“ (ebd.). Grundsätzlich wird demnach seitens des Kultusministeriums auch Schülerwettbewerben Potenzial für die Schulentwicklung zugesprochen.

Fausser/Messner (2007) stellen die These auf, dass Wettbewerbe, sie beziehen sich insbesondere auf Schülerwettbewerbe, „die Lernqualität steigern und damit zur Verbesserung der Schulqualität beitragen“ (ebd., S. 8). Sie konstatieren, dass „die vorhandene Expertise der etablierten und nachgefragten Schülerwettbewerbe bislang in der Debatte zur pädagogischen Schulentwicklung und zur Förderung

von Lernen und Leistung eine zu geringe Rolle spielt“ (ebd.). Sie gehen davon aus, dass Schülerwettbewerbe „nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch schulisch-institutionell [...] wirksam“ (ebd., S. 10) sein können und somit „einen Beitrag zur Qualitäts- und Profilbildung leisten“ (ebd.). Sie verweisen insbesondere darauf, dass Schülerwettbewerbe dazu dienen können, „Formen eines handlungsnahen und verständnisintensiven Lernens im Unterricht und der pädagogischen Kultur von Schule zu verankern und zu stärken“ (ebd., S. 9). Der Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen im Rahmen von Schülerwettbewerben wird demnach Potenzial für die Professionalisierung der Lehrpersonen sowie für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zugesprochen.

Beutel/Tetzlaff (2007a) formulieren die These, dass „Schülerwettbewerbe einen wichtigen Beitrag zu einer ‚pädagogischen Schulentwicklung‘ leisten“ (ebd., S. 143). Sie sprechen Schülerwettbewerben „großes Potenzial“ (ebd., S. 142) für die Schulentwicklung auf verschiedenen Ebenen zu. Beispielsweise tragen sie zur Profilierung einer Schule bei, da Erfolge von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern öffentlich sichtbar werden (ebd., S. 144). Dies eröffne beispielsweise weitere monetäre Spielräume:

„Ein positives Bild der Wettbewerbserfolge kann zudem in der lokalen und kommunalen Öffentlichkeit die Möglichkeiten einer Schule stärken, zusätzliche finanzielle Mittel einzuwerben und Sponsoren zu finden“ (ebd., S. 144).

Außerdem leisteten Schülerwettbewerbe einen Beitrag zur Schulprogrammentwicklung (ebd., S. 145) und seien „Anknüpfungspunkte zur Entwicklung besonderer pädagogischer Qualität in Schule und Lernen im fachlichen wie im überfachlichen Bereich“ (ebd., S. 151). Beutel/Tetzlaff gehen davon aus, dass Wettbewerbe als „außerschulische Unterstützungsangebote systematisch für die Schulentwicklung fruchtbar gemacht“ (ebd., S. 141) werden können. Und selbst wenn Schülerwettbewerbe nicht systematisch genutzt würden, sprechen Beutel/Tetzlaff ihnen „wichtige Effekte“ (ebd., S. 146) für die Schule zu, resultierend aus dem Engagement der einzelnen Lehrpersonen. Sie nennen beispielsweise eine „Stärkung der Berufskompetenz des Einzelnen, die zwangsläufig auch das fachliche Kompetenzprofil der Schule insgesamt [...] erweitert“ (ebd., S. 146). Die Mitarbeit in einem Wettbewerb kann nach Beutel/Tetzlaff „als eine besondere Form der Lehrerfortbildung gewertet werden“ (ebd., S. 150) – ein besonderes Potenzial weisen sie der Mitarbeit von Lehrpersonen in den Jurys der Schülerwettbewerbe zu, da sie „direkt in die Debatte um pädagogische Fragen einbezogen sind“ (ebd., S. 150).

Wie auch im Diskurs um Schulwettbewerbe und Schulentwicklung wird hier also ein Zusammenhang zwischen Wettbewerbsteilnahme und Effekten für die



Einzelschule hergestellt. Hierbei sind ebenso wie im Diskurs über Schulwettbewerbe Zuschreibungen über Funktionen für innerschulische Prozesse und für die schulische Profilierung zu finden. Im Diskurs über Schülerwettbewerbe werden darüber hinaus insbesondere die Potenziale für die Mitwirkenden, also Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen, herausgestellt. Im Diskurs über die Wirkung von Schulwettbewerben sind Schülerinnen und Schüler hingegen unterbetrachtet. Die Ausschreibenden von Schulwettbewerben wie dem Deutschen Schulpreis richten sich an die Akteurinnen und Akteure der Mesoebene, die aufgefordert sind, ihre pädagogischen Konzepte im Hinblick auf das Schulwettbewerbsthema zu präsentieren. Adressaten von Schulwettbewerben sind also insbesondere Schulleitungen und Lehrpersonen und nicht die Schülerinnen und Schüler. Die Beschaffenheit der Bewerbungsunterlagen beim Deutschen Schulpreis sieht beispielsweise eine aktive Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Bewerbungserstellung nicht vor. Lehrpersonen und Schulleitungen sind dazu aufgefordert ihre Schule schriftlich anhand eines Onlineformulars zu präsentieren. Angaben zur Schülerschaft sind hierbei verlangt und auch ein Referenzgutachten eines außerschulischen Partners. Eine Form des Gutachtens der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Schule wird für die Bewerbung seitens der Ausschreibenden nicht angefordert.<sup>44</sup> Schulwettbewerbe wie der Deutsche Schulpreis fordert Lehrpersonen und Schulleitungen auf sich mit ihrer Schule zu bewerben.

Prenninger/Altrichter (2012) untersuchen an zwei österreichischen Gymnasien, inwiefern jeweils drei Schülerwettbewerbe sowie schulexterne Zertifikate wie das Cambridge Certificate als „inhaltliche Impulse für die Gestaltung schulischen Lernens und Arbeitens verstanden werden“ (ebd., S. 164) können. Die Integration derartiger Angebote in das Schulleben sei sowohl Ausdruck der autonomer werdenden Schulen als auch „ein Akt im Prozess der Profilierung von Einzelschulen [...], mit dem diese auf steigenden Wettbewerbs- und Bewährungsdruck reagieren“ (ebd., S. 165). Die Analyse der problemzentrierten Interviews mit Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ergibt unter anderem, dass die Wettbewerbe und Zertifikate sich dazu eignen, „das öffentliche Image der Schule mit Qualitätsmerkmalen anzureichern“ (ebd., S. 174). Gleichzeitig identifizieren Prenninger/Altrichter, dass insbesondere durch Wettbewerbe und schulexterne Zertifikate „vornehmlich interessierte, selbstbewusste und leistungsstarke Schüler und Schülerinnen gefördert“ werden (ebd.,

---

<sup>44</sup> Schülerinnen und Schüler brauchen möglicherweise andere Ausdrucksformen als ein schriftliches Gutachten, um ihre Schule in einer Bewerbung für einen Schulwettbewerb zu präsentieren. Die Kriterien von Schülerinnen und Schülern für eine „gute Schule“ könnten durchaus andere sein als die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. Beim Deutschen Schulpreis wird die Perspektive von Schülerinnen und Schülern während des Jurybesuchs einbezogen. Einige Schülerinnen und Schüler werden von Jurymitgliedern interviewt. Auch an der Preisverleihung dürfen Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

S. 176). Außerdem werde in beiden untersuchten Schulen „das *Engagement einzelner Lehrkräfte* [...] als entscheidende förderliche Bedingung für das Zustandekommen solcher Angebote genannt“ (ebd., S. 177, Hervorh. im Original). Prenninger/Altrichter resümieren, dass Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate eine Möglichkeit für schulexterne Interessengruppen seien, ihre inhaltlichen Interessen in das schulische Curriculum einzuführen (ebd., S. 179). Da es sich allerdings, besonders bei den Zertifikaten, um fertige, inhaltsorientierte Pakete handele, seien hiervon nach Prenninger/Altrichter nur „wenige Impulse für die *weitere Unterrichtsentwicklung*“ (ebd., S. 182, Hervorh. im Original) zu erwarten.

Obwohl Schülerwettbewerbe schon länger im Schulwesen etabliert sind als Schulwettbewerbe (vgl. Racherbäumer/Boltz 2012, S. 123), findet eine systematische Erforschung nur ausschnittsweise statt. Es stehen eher Schülerwettbewerbe und deren Potenziale zur Begabtenförderung im Vordergrund und weniger Schülerwettbewerbe und ihre Potenziale für Schulentwicklung. Der skizzierte Diskurs über Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung sowie die Forschungslage dazu weisen Ähnlichkeiten zum Diskurs- und Forschungsstand zu Schulwettbewerben auf: Seitens der Ausschreibenden und der Jurymitglieder wird ein Zusammenhang zwischen Wettbewerbsteilnahme und innerschulischen Prozessen sowie Profilierungsmöglichkeiten hergestellt. Empirische Forschungsergebnisse sind hingegen rar.

### 3.2 Empirische Forschungsbefunde zu Schulwettbewerben

Die im Diskurs hergestellten Zusammenhänge zwischen einer Teilnahme an Schulwettbewerben und schulischen Entwicklungsprozessen oder der Profilierung der teilnehmenden Schule sind bisher kaum untersucht. Auf die fehlende systematische Untersuchung der in den Veröffentlichungen hergestellten Zusammenhänge wird vereinzelt hingewiesen (vgl. Ackeren/Boltz 2012, S. 117; Höhne 2012a, S. 144; Strunck 2011, S. 11; Strunck 2012, S. 151). Racherbäumer/Boltz (2012) resümieren aufgrund ihrer Zusammenschau von Wettbewerbsangeboten im deutschen Bildungswesen, dass

„Wettbewerben im Bildungswesen ein beachtliches Wirkungspotenzial zugesprochen wird und zwar auf allen Ebenen: auf Ebene des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin, der einzelnen Lehrkraft und auch auf systemischen Ebenen der Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (ebd., S. 132).

Allerdings, so folgern Racherbäumer/Boltz weiter, „liegen insgesamt zu wenige Evaluationsbefunde für die unterschiedlichen Wettbewerbsformate vor“ (ebd.). Die Desiderate werden demnach bereits identifiziert, jedoch noch nicht bearbeitet.

Als Ausnahme kann die Veröffentlichung der Dissertation von Strunck (2011) angeführt werden, die auf der Programmevaluation des Schulwettbewerbs „Starke Schulen. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“<sup>45</sup> basiert.

Da die Dissertation von Strunck (2011) eine der wenigen empirischen Veröffentlichungen zu diesem Feld darstellt, die sich mit einem Schulwettbewerb befasst, der ähnlich konzipiert ist wie der Deutsche Schulpreis (beispielsweise werden bei „Starke Schule“ auch Vernetzungsangebote im Zusammenhang mit dem Schulwettbewerb angeboten), werden ihre *empirischen Ergebnisse zu Schulwettbewerben und Schulentwicklung* herangezogen, um die noch bestehenden Wissenslücken zu identifizieren.

Darüber hinaus liegen vereinzelt empirische Befunde aus Evaluationen von Schulwettbewerben über die *Merkmale und Motive der teilnehmenden Schulen* vor, allerdings bisher keine empirischen Untersuchungen über die *Motive der Ausschreibenden von Schulwettbewerben*. Eine Erklärung dafür könnte darin liegen, dass Schulwettbewerbe in der schulpädagogischen Forschung bisher unterbetachtet sind. Erkenntnisse über die Teilnehmenden liegen schließlich lediglich aufgrund von Evaluationen der Schulwettbewerbsprogramme vor, die von den Ausschreibenden selbst in Auftrag gegeben werden.

Hinsichtlich der beiden zentralen Akteure eines Schulwettbewerbs (Ausschreibende und Teilnehmende) kann in dieser Forschungsarbeit also auf die empirischen Befunde über die Teilnehmenden zurückgegriffen werden. Durch die Selbstauskünfte der Ausschreibenden über ihre Ziele kann allerdings eine erste Systematisierung im Hinblick auf die Motive zur Ausschreibung vorgenommen werden.

### *Empirische Ergebnisse zu Schulwettbewerben und Schulentwicklung von Strunck (2011)*

Strunck (2011) untersucht im Rahmen ihrer Dissertation, „wie Prozesse und Wirkungen einer Teilnahme an Schulwettbewerben auf Ebene der einzelnen Schule beschrieben werden können“ (ebd., S. 11). Als Grundlage dienen dazu standardisierte Befragungen der Teilnehmenden am Schulwettbewerb „Starke Schulen“ der Hertie-Stiftung und ihren Partnern, anknüpfend an die wissenschaftliche Begleitung des Schulwettbewerbs.<sup>46</sup> Außerdem werden die Wettbewerbsbeiträge der Schulen und eine Fallstudie zu zwölf teilnehmenden Einzelschulen an diesem

---

45 Der ehemalige Hauptschulpreis ist 1999 von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und der Initiative Hauptschule gegründet worden. Durch die Zusammenlegung der Haupt- und Realschulen in einigen Bundesländern wird der Schwerpunkt auf Schulen, die zur Ausbildungsreife führen, gelegt. Seit 2009 sind die Bundesagentur für Arbeit und die Deutsche Bank Stiftung Partner des Schulwettbewerbs (vgl. Keppeler 2008, S. 122; ebd., S. 139).

46 Die Programmevaluation wird von den Universitäten Mainz und Duisburg-Essen von 2008 bis 2010 übernommen (vgl. Strunck 2011, S. 111).

Schulwettbewerb erstellt (vgl. ebd., S. 13; Strunck 2012, S. 150). Hierbei nimmt Strunck die Ebene der einzelnen teilnehmenden Schule in den Blick und fokussiert die Gründe der Teilnahme, die Erstellung des Wettbewerbsbeitrages, die Verarbeitung der Ergebnisse innerhalb der Schule sowie die Vernetzung mit anderen Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 12).

Strunck erstellt ein Phasenmodell für den Ablauf eines Best-Practice-Schulwettbewerbs angelehnt an das Modell von Wagner/Neber (2007), welches sich auf internationale Leistungswettbewerbe für Schülerinnen und Schüler bezieht (ebd., S. 220).<sup>47</sup> Sie erweitert dies um die Ausführungen von Meyer-Guckel (2006) zu Best-Practice-Wettbewerben im Hochschulbereich (vgl. Strunck 2011, S. 60-63; ebd. S. 11-12; Strunck 2012, S. 154). Strunck geht von vier Phasen eines Best-Practice-Schulwettbewerbs aus Perspektive der Teilnehmerschule aus: *Entscheidung für die Teilnahme*, *Erstellung des Wettbewerbsbeitrages*, *Verarbeitung des Ergebnisses* sowie *Austausch und Vernetzung der Teilnehmenden* (Strunck 2011, S. 61). Sie analysiert die Befunde der vergleichenden Fallanalyse hinsichtlich des Potenzials der einzelnen vier Phasen für die Schulentwicklung der teilnehmenden Schule.

In der ersten Phase, der *Entscheidung zur Teilnahme*, werde in den Schulen des Samples die „Frage nach der eigenen Wettbewerbsfähigkeit“ (Strunck 2011, S. 15) gestellt. Bei Schulen, die sich gegen eine Wettbewerbsteilnahme entscheiden, da sie meinen die „Anforderungen für eine erfolgreiche Teilnahme“ (ebd.) nicht zu erfüllen, könne die Auseinandersetzung als „Anreiz interpretiert werden, die eigene Schule weiterzuentwickeln“ (ebd.). Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass Lehrpersonen das Ziel verfolgen, im Schulwettbewerb erfolgreich zu sein. Sie würden deshalb Schulentwicklungsprozesse initiieren, um zu einem späteren Zeitpunkt teilzunehmen, wenn sie meinen, die Anforderungen des Schulwettbewerbs zu erfüllen. Hinsichtlich der Personengruppen, die bei der Entscheidung zur Teilnahme involviert sind, identifiziert Strunck, dass die Entscheidung zur Teilnahme „bei der Mehrheit der Befragten (83 %) nicht nur von einer, sondern von mehreren Personen(gruppen)“ getroffen werde (ebd., S. 150). Am häufigsten haben Schulleitungen zusammen mit einzelnen Lehrpersonen die Entscheidung getroffen (vgl. ebd.). Weniger häufig haben Schulleitungen alleine oder unter Beteiligung des gesamten Kollegiums die Entscheidung zur Teilnahme getroffen

---

47 Das Modell von Wagner/Neber (2007) zeigt vier Phasen eines internationalen Leistungswettbewerbs: Entscheidung zur Teilnahme, Vorbereitung, Teilnahmeleistung und Verarbeitung des Teilnahmeergebnisses – welches zu einer erneuten Entscheidung zur Teilnahme führen kann. Leistungswettbewerbe werden hier verstanden als „Komponenten von Entscheidungs- und Entwicklungszyklen“ (ebd., S. 220) als Voraussetzungen von bereichsspezifischen produktiven Leistungen im Hinblick auf Begabtenförderung.

(ebd.). Allerdings könne die Art und Weise der Beteiligung nicht weiter spezifiziert werden, weshalb unklar bleibt, inwiefern es sich hierbei „lediglich um ein ‚Informieren‘“ (ebd.) der Kolleginnen und Kollegen handle.

Im Hinblick auf die zweite Phase, die *Erstellung des Wettbewerbsbeitrages*, identifiziert Strunck zwar „Reflexionsprozesse“ (Strunck 2012, S. 158) bei den befragten Lehrpersonen, eine „Ableitung konkreter Handlungsmaßnahmen“ (ebd.) geschehe hingegen kaum oder eher zufällig. Die „Impulskraft der Rückmeldung für eine weiterführende Schulentwicklung“ (ebd., S. 159) bewertet Strunck deshalb als eher begrenzt. Sowohl bei der Teilnahmeentscheidung als auch bei der Erstellung des Wettbewerbsbeitrages spiele die Schulleitung eine zentrale Rolle (vgl. ebd., S. 156-157). Bei der Erstellung des Wettbewerbsbeitrages sei das Kollegium „deutlich weniger stark beteiligt“ (ebd.).

Bei der dritten Phase, der *Verarbeitung der Ergebnisse*, kann Strunck zwar Prozesse der Reflexion nachweisen, „konkrete Maßnahmen der Verbesserung“ (ebd.) werden jedoch seitens der Befragten nicht abgeleitet, vielmehr werde auf unterschiedliche Rahmenbedingungen rekurriert. Die prämierten Schulen nutzen die Auszeichnung allerdings „im hohen Maße“ (ebd.), um „die eigene Schule nach außen zu profilieren“ (ebd.).

Die vierte Phase des *Austauschs und der Vernetzung der Teilnehmenden* durch die Veranstaltungsangebote der Ausschreibenden, werde von den befragten Lehrpersonen durchaus positiv beurteilt, jedoch werden an der eigenen Schule eher Veränderungen von „niedriger Komplexität“ (ebd., S. 160) durchgeführt wie die Ergänzung einer Schulordnung.

Aufgrund der Untersuchung dieser vier Phasen sieht Strunck (2011) durchaus „Ansatzpunkte einzelschulischer Entwicklung im Kontext von Best-Practice-Schulwettbewerben“ (ebd., S. 67), sowohl als Möglichkeit für einzelschulische Organisationsentwicklung als auch als Gelegenheit zur Profilierung und Vernetzung mit anderen Akteurinnen und Akteuren (vgl. ebd., S. 67-69). Sie weist der Teilnahme an Schulwettbewerben die Potenziale der „Reflexion und Evaluation des eigenen schulischen Angebots als Impuls zur Schulentwicklung, eine Unterstützung einzelschulischer Profilierung und Öffentlichkeitsarbeit sowie eine Vernetzung mit anderen Schulen“ (ebd., S. 70) zu. Hierbei kommt sie zu dem Schluss, dass „Schulwettbewerbe, die neben einer Auszeichnung auch Impulse zur Reflexion intendieren, durchaus Potenzial im Hinblick auf die Initiierung von Prozessen der Schulentwicklung aufweisen“ (Strunck 2012, S. 161). Sie versteht Wettbewerbe im Sinne von Rolff (1998) „als ‚Werkzeuge‘ der Selbstreflexion und -organisation“ (Strunck 2011, S. 84).

Diese Argumentation entspricht auch der seitens der Ausschreibenden und der Jurymitglieder beim Deutschen Schulpreis zugesprochenen Funktion eines Schul-

wettbewerbs. Inwiefern die Teilnahme an Schulwettbewerben allerdings systematisch Impulse zur Veränderung der schulischen Praxis biete, könne auf Grundlage der vergleichenden Fallanalysen nicht abschließend beantwortet werden (Strunck 2012, S. 160-161). Diese ersten Befunde zum Schulwettbewerb „Starke Schule“ zeigen allerdings, dass die Veränderungen infolge der Teilnahme an den Schulnetzwerkveranstaltungen „eine eher niedrige Komplexität aufweisen und insofern leichter in bestehende Strukturen zu implementieren sind“ (ebd., S. 160). Als Beispiele werden die Modifikation einer Schulordnung oder die Einführung eines Zeugnissprechtages genannt (Strunck 2011, S. 278). Offen bleibt, inwiefern systematische Prozesse der Schulentwicklung durch die Teilnahme an einem Schulwettbewerb angestoßen werden. Prozesse, die über die Erweiterung von bereits vorhandenen Strukturen und Maßnahmen hinausgehen.

#### *Merkmale und Motive der teilnehmenden Schulen an Schulwettbewerben*

Strunck (2011) erstellt eine Charakterisierung der teilnehmenden Schulen des Projektes „Starke Schule“ mithilfe der von den Schulen erstellten Wettbewerbsbeiträge aus der Schulwettbewerbsrunde 2008/2009 (vgl. ebd. S. 133-146) – als Grundlage dienten 340 Bewerbungen. Strunck identifiziert hierbei ein „heterogenes Feld von Schulen“ (ebd., S. 144) im Hinblick auf deren Rahmenbedingungen. Allerdings beschreibt sie die teilnehmenden Schulen als „eine ausgewählte Gruppe von ‚aktiven‘ Schulen [...], die bereits Konzepte und Maßnahmen entwickelt haben“ (ebd., S. 145) bezüglich des Wettbewerbsthemas von „Starke Schule“. Deshalb kommt sie zu dem Schluss, dass „Best-Practice-Schulwettbewerbe also eher Schulen ansprechen, die sich bereits ‚auf den Weg‘ gemacht haben“ (ebd.).

Rösner (2001) fasst aufgrund seiner Erfahrung beim Wettbewerb „Qualität schulischer Arbeit“ in Nordrhein-Westfalen „Mutmaßungen über die Motivation der Schulen“ (ebd., S. 31), sich an Wettbewerben zu beteiligen. Seiner Beobachtung zufolge beteiligen sich Schulen, „die bereits über mehr oder minder umfangreiche Erfahrungen mit schulischer Qualitätsentwicklung verfügen“ (ebd., S. 31). Voraussetzung für die Teilnahmeentscheidung sei ein Thema, bei dem bereits „hinreichende Erfahrungen und Vorleistungen der Schule“ (ebd., S. 31) vorliegen, womit auch „Aussicht auf einen Erfolg“ (ebd.) bestehe.

Auch Fauser (2009) geht für den Deutschen Schulpreis davon aus, dass es sich bei den teilnehmenden Schulen „um eine Gruppe von vermutlich besonders guten und engagierten Schulen“ (ebd., S. 22) handle. Kuhlmann (2008) vermutet, dass Schulen „auch nur dann die Mühen der Anfertigung einer aussagekräftigen Bewerbung auf sich nehmen, wenn sie selbst, resp. Schulleitung und (Fach-)Kollegium Aussicht auf Erfolg beim Wettbewerb verspüren“ (ebd., S. 39). Diese Wahrnehmung äußert auch ein Teil der Befragten im Rahmen der Evaluation des Deutschen Schulpreises. Sie vermuten, dass „der Wettbewerb vor allem die Schulen

erreicht, die schon motiviert und ‚auf dem Weg‘ sind“ (Univation 2011, S. 63).

Als Gründe, warum Schulen sich beteiligen, werden unter anderem identifiziert: die Überzeugung von der eigenen guten Arbeit, der Wunsch nach Bestätigung, der Wunsch nach externer Einschätzung, Nutzen der Bewerbung als Selbstreflexion sowie der Wunsch nach Austausch mit anderen ‚guten‘ Schulen (vgl. ebd., S. 59). Die Befragung der 138 Bewerberschulen ergibt, dass etwa die Hälfte sich erneut bewerben würde.<sup>48</sup>

Als Gründe, warum Schulen sich nicht am Deutschen Schulpreis beteiligen, werden durch die unveröffentlichte Online-Befragung von 185 Schulleiterinnen und Schulleitern von Nichtbewerberschulen unter anderem identifiziert, dass der Aufwand, verbunden mit dem ungewissen Nutzen, zu hoch sei, dass die eigene Schule nicht gut genug sei sowie „gelegentlich [die] Annahme bzgl. einer gesteuerten, voreingenommenen bzw. einseitigen Auswahl von Schulen“ (Univation 2011, S. 59; vgl. ebd., S. 21-22). Die „Motivierung bisher nicht beteiligter Schulen zur Schulentwicklung“ (ebd., S. 63) gelinge hingegen nur teilweise.

Dementsprechend scheint sich eine besondere Gruppe von Schulen an Schulwettbewerben zu beteiligen, die sich dadurch auszeichnet, bereits *hinsichtlich des Schulwettbewerbsthemas Projekte vorweisen zu können*, denen sie selbst eine *Möglichkeit zur Prämierung zusprechen*. Wenn der Schwerpunkt des Schulwettbewerbs auf der Prämierung von Schulentwicklungsprozessen liegt, scheinen sich demnach insbesondere Schulen zu bewerben, die hier bereits eigenständige Arbeitsschritte initiiert haben und Ergebnisse vorweisen können.

Beutel/Beutel (2014a) stellen fest, dass Schulen, die in das engere Auswahlverfahren des Deutschen Schulpreises gelangen, „in der Regel konzeptstark, handlungssicher und selbstreflexiv in der Rekonstruktion ihres Tuns“ (ebd., S. 11) sind. Wenn die im Diskurs hergestellten Zusammenhänge zwischen der Schulwettbewerbsteilnahme und positiven Funktionen für die Einzelschulentwicklung als zutreffend angenommen werden, stellt sich hierbei die Frage, ob nicht gerade die Schulen, die eben bisher nicht eigenständig Schulentwicklungsprozesse anstoßen, von einer Teilnahme profitieren würden. Der Argumentation aus der hier zitierten Evaluation folgend, fehlt an diesen Schulen dann allerdings die nötige Überzeugung, bereits etwas zur Prämierung vorweisen zu können, sodass nicht am Schulwettbewerb teilgenommen wird.

Neben diesen Merkmalen wird außerdem die *vorherige Teilnahme an unterschiedlichen weiteren Wettbewerbsformaten im Bildungsbereich* als Merkmal für die an Schulwettbewerben teilnehmenden Schulen identifiziert. Die Analyse von Bewerbungsportfolios für den Deutschen Schulpreis von Beutel (2013) ergibt,

---

<sup>48</sup> Motivierend hierfür wirken offenbar „gute und hilfreiche Rückmeldungen auf Bewerbungen sowie positive Erfahrungen, die bereits in Verbindung mit einer guten Platzierung der Schule gemacht werden konnten“ (Univation 2011, S. 59).

dass besonders häufig eine erfolgreiche Teilnahme an Wettbewerben wie „Jugend forscht“, dem „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“ oder „Demokratisch Handeln“ genannt werden (vgl. ebd., S. 84). Ebenso listet Fauser (2008) für die 28 nominierten Schulen des Deutschen Schulpreises im Jahr 2006 und 2007 alle 115 Wettbewerbe auf, die in den Bewerbungsunterlagen genannt werden.<sup>49</sup> Fauser stellt fest, dass die Anzahl der Wettbewerbe, an denen die Schulen teilnehmen, variere, allerdings „überraschend groß“ sei (ibd., S. 19).

Strunck (2011) stellt bei der Evaluation von Schulen, die am Schulwettbewerb „Starke Schule“ teilgenommen haben, eine „hohe Bereitschaft zur Nutzung von Wettbewerben, etwa zur Bereicherung des schulischen Lernangebots“ (ibd., S. 145) fest, sowohl im Hinblick auf Schüler- und Schulwettbewerbe als auch auf Zertifikate oder Gütesiegel. Hierbei geben auch 25 Schulen an, sich ebenfalls beim Deutschen Schulpreis beteiligt zu haben (vgl. ebd., S. 141) und 24 Schulen geben an, Wiederbewerber beim Wettbewerb „Starke Schule“ zu sein (ibd.). Beim Vergleich der nicht-prämierten Schulen und der Schulen auf den ersten drei Plätzen zeige sich, „dass diejenigen Schulen, die über mehr Wettbewerbserfahrung verfügen, einen höheren Anteil an der Gruppe der prämierten Schulen einnehmen als diejenigen Schulen, die bislang über keine Wettbewerbserfahrung verfügen“ (ibd., S. 143). Dieser Befund stimmt mit der Analyse der Neu- und Wiederbewerberszahlen unter den Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises in dieser Forschungsarbeit überein. Strunck formuliert die These, dass eine frühere Wettbewerbserfahrung zum späteren Erfolg beitrage, da „eine höhere Expertise bei der Erstellung von Wettbewerbsunterlagen“ (ibd., S. 144) vorliege. Außerdem vermutet Strunck, dass bei einer Mehrfachteilnahme eine „gezielte Auswahl von Wettbewerben getroffen wird, und zwar in Bereichen, in denen die Schule bereits über etablierte Konzepte verfügt“ (ibd., S. 145) und somit eine „systematische und regelmäßige“ (ibd.) Wettbewerbsteilnahme stattfinde.

Die durch Strunck analysierten Teilnehmerschulen des Schulwettbewerbs „Starke Schule“ zeichnen sich außerdem „durchweg durch ausgeprägte Formen der Kooperation sowohl innerhalb der Schule als auch mit außerschulischen Partnern“ (ibd.) aus. Insgesamt zeige sich, dass „es sich bei einer Mehrheit der Teilnehmer um Schulen handelt, die sich in ihrem Umfeld geöffnet haben und somit zugänglich für externe Impulse“ (ibd., S. 144) seien. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass bei „Starke Schule“ Schulen ausgezeichnet werden, die „zur Ausbildungsreife führen“. Damit Schülerinnen und Schüler dieser Schulen

---

<sup>49</sup> Fauser (2008) erstellt für die nominierten sowie Preisträgerschulen der Schulwettbewerbsjahrgänge 2006 und 2007 des Deutschen Schulpreises eine Liste der von den Schulen angegebenen Wettbewerbe. Bei diesen 28 Schulen identifiziert Fauser 115 Wettbewerbe. Die Anzahl von Wettbewerben, an denen einzelne Schulen teilnehmen, schwankt zwischen einem und zwanzig (vgl. ebd., S. 10-19).



während der Schulzeit Praktikumsplätze finden, gehen diese Schulen viele Kooperationsbeziehungen zu außerschulischen Partnern ein. Eine regionale Öffnung dieser Schulen erscheint demnach wenig verwunderlich. Da es sich bei einer Schulwettbewerbsteilnahme auch um eine Art „Exponieren der Schule nach außen“ (ebd.) handle, sei die bereits *vorhandene Bereitschaft zur Aufnahme externer Impulse* auch für die Teilnahme am Schulwettbewerb relevant. Gezielte Evaluationen beschreibt hingegen nur ein kleiner Teil der Schulen von „Starke Schule“ (vgl. ebd., S. 145).

Diese Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass Lehrpersonen von Schulen, die an Schulwettbewerben teilnehmen, grundsätzlich *bereit sind externe Impulse* aufzunehmen, bereits über *Erfahrungen mit anderen Wettbewerbsformaten* verfügen und sich bewerben, wenn sie sich zum jeweiligen Wettbewerbsthema aufgrund bereits vorhandener Projekte *Chancen ausrechnen*.

Neben diesen Merkmalen der Teilnehmenden liegen erste Annahmen und empirische Ergebnisse über die *Motive der Schulen* für die Schulwettbewerbsteilnahme vor. Rösner (2001) nennt fünf mögliche Motive zur Teilnahme am Schulwettbewerb: der Wettbewerb als erwünschte Form von Fremdevaluation; der Wettbewerb als Standortbestimmung der eigenen Qualitätsentwicklung; die Möglichkeit zum Vergleich mit anderen ähnlichen Schulen; der Wettbewerb als Anlass zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Wettbewerbsthema; der Öffentlichkeit die Leistungsfähigkeit des eigenen Systems zu präsentieren (vgl. ebd., S. 31). Hier werden sowohl *Motive des internen Nutzens* beschrieben (Standortbestimmung) als auch *Motive für den externen Nutzen* (Profilierung) genannt.

Diese beiden Motivgruppen werden auch durch die Antworten bei der Nachevaluation des Schulentwicklungspreises „Gute gesunde Schule“ von Dieterich/Gediga (2012) bestätigt. Hinsichtlich der Teilnahmemotive wird am häufigsten die Aussicht auf die Auseinandersetzung mit der Thematik, Impulse für die Schulentwicklung zu erhalten, ausgewählt<sup>50</sup>, gefolgt von der Aussicht auf externe Rückmeldung, auf das Preisgeld und schließlich auf die öffentliche Auszeichnung (ebd., S. 195).

Hinsichtlich der *Motive des internen Nutzens* ergibt die Evaluation allerdings, dass bei Fragen zu Maßnahmen, die im Zusammenhang mit der Bewerbung um den Schulentwicklungspreis bearbeitet oder initiiert werden, signifikante Unterschiede zwischen den Preisträgern und den Nicht-Preisträgern zu erkennen sind. Die Zustimmung der Preisträger zu den Fragen ist höher als die der Nicht-Preisträger (vgl. ebd., S. 196). Auch bei der Befragung der Teilnehmenden von „Starke

---

50 Im Hinblick auf die Maßnahmen im Zusammenhang mit der Bewerbung um den Schulentwicklungspreis stimmen 74,3 Prozent der Befragten zu, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Schulentwicklung und Gesundheitsförderung intensiviert habe (Dieterich/Gediga 2012, S. 195) – die Angabe bezieht sich auf die Durchgänge 2008 und 2010 mit insgesamt 357 Teilnehmenden.

Schule“ fallen im Hinblick auf die Wirkung der Teilnahme die „Zustimmungswerte der prämierten Schulen höher“ (Strunck 2011, S. 162) aus als die der anderen Teilnehmergruppen. Nach Strunck hänge deshalb der „Wettbewerbserfolg mit den erlebten Konsequenzen und Veränderungen“ (ebd.) zusammen. In der Evaluation zeichnet sich ab, dass die Schulen auf den Plätzen vier bis zehn tendenziell im etwas höheren Maße konkrete Veränderungen infolge der Schulwettbewerbsteilnahme angeben (ebd., S. 163). Strunck vermutet, dass diese Teilnehmergruppe durch die recht gute Platzierung im Schulwettbewerb in ihrem Handeln bestätigt worden sei und zugleich noch erfahren habe, dass „andere Schulen ‚bessere‘ Konzepte entwickelt haben“ (ebd.). Daraus leitet Strunck ab, dass dies ein Anreiz für Schulentwicklungsprozesse sein könnte. Fraglich ist allerdings, ob die Schulen auf den vorderen Plätzen im Schulwettbewerb sich nicht grundsätzlich durch hohes Engagement zum jeweiligen Schulwettbewerbsthema auszeichnen. Die Aktivitäten wären also unabhängig vom Schulwettbewerb. Die Evaluation von Strunck zeigt nämlich auch, dass die prämierten und die unprämierten Schulen Veränderungen des eigenen schulischen Angebots im Durchschnitt nicht bestätigen (ebd.).

In Bezug auf die *Motive für den externen Nutzen* ergibt die Auswertung der standardisierten Befragung sowie der Fallanalysen nach Strunck (2011), dass das vorrangige Ziel, welches die Schulen mit einer Wettbewerbsteilnahme verfolgen, im Bereich der „schulischen Öffentlichkeitsarbeit“ (ebd., S. 295) liege.<sup>51</sup> 92 Prozent der Befragten geben an, „lokale und regionale Medien über den Erfolg beim Wettbewerb von *Starke Schule* informiert zu haben“ (ebd., S. 158, Hervorh. im Original). Fast alle Schulen geben außerdem an, dass die „Bemühungen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit erfolgreich gewesen“ seien (ebd.). Die Wettbewerbserfolge bei „Starke Schule“ sollen Strunck zufolge für folgende Zwecke genutzt werden: Steigerung der Bekanntheit der Schule, „(oftmals negative) Einstellungen gegenüber Haupt- und Förderschulen“ verändern sowie „bestimmte Projekte oder Kontexte öffentlich sichtbar“ machen (vgl. ebd., S. 295). Dies kann im Zusammenhang mit Kuhlmanns Beobachtung zum Deutschen Schulpreis gesehen werden: „[...] die Auszeichnung mit dem DSP [...] bedeutet für die betreffenden Schulen immer auch eine besondere Form der Zertifizierung“ (Kuhlmann 2008, S. 40). Diese scheint wiederum zur schulischen Profilierung genutzt zu werden.

Strunck (2011) identifiziert außerdem *unterschiedliche Motive* und Zuschreibungen von Funktionen der Schulwettbewerbsteilnahme auf Ebene der Einzelschule zwischen *Schulen mit Wettbewerbserfahrung* und *Schulen ohne Wettbewerbserfahrung* (ebd., S. 156). Sie zeigt anhand des Vergleichs der Angaben von

---

<sup>51</sup> Nach Strunck (2011) stimmen 92,4 Prozent der Aussage zu, dass „im Nachhinein die Erhöhung der Attraktivität in der regionalen Schullandschaft besonders bedeutsam für die Teilnahme“ (ebd., S. 152) gewesen sei.

Schulen, die bereits an mehr als zehn Wettbewerben teilgenommen haben, mit denen von Schulen ohne Wettbewerbserfahrung, dass Schulen ohne Wettbewerbserfahrung „in höherem Maße den Vergleich mit anderen Schulen sowie eine Möglichkeit für die Dokumentation ihrer Arbeit suchen“ (ebd., S. 155), während für die erfahrenen Schulen „neben einer Motivation und Stärkung der Schulgemeinschaft auch die Akquise von Ressourcen von größerer Bedeutung“ sei (ebd.). Sie identifiziert das Ziel eines direkten oder indirekten „Gewinn[s] von Ressourcen“ (ebd., S. 295) durch Gewinn des Preisgeldes (direkt) oder durch Nutzen der Wettbewerbsteilnahme bei der Sponsorengewinnung (indirekt) (vgl. ebd.).

Jedoch konnten von Strunck (2011) hinsichtlich der Motive für die Teilnahme nur Tendenzen gezeigt werden, da alle Antwortmöglichkeiten „hohe Zustimmungswerte zeigen“ (ebd., S. 156). Deshalb werde wenig klar, „welche Aspekte für die Teilnahme bei den einzelnen Schulen *tatsächlich* entscheidend gewesen sind“ (ebd., Hervorh. im Original). Die hier skizzierten empirischen Befunde über Motive der Teilnehmenden entstammen standardisierten Befragungen im Rahmen von Evaluationen.

Zu den bisherigen Forschungsbefunden hinsichtlich von Merkmalen und Motiven der an Schulwettbewerben teilnehmenden Schulen kann festgehalten werden, dass anscheinend eine besondere Gruppe von Schulen an Schulwettbewerben teilnimmt: Sie verfügen über *Projekte, die mit dem Wettbewerbsthema stimmig sind*, sodass sie *Chancen für eine Prämierung sehen*. Zudem haben diese Schulen oftmals bereits *Wettbewerbserfahrung* gesammelt. Zugleich können sowohl Teilnahmemotive hinsichtlich *interner Funktionen* für schulische Prozesse als auch hinsichtlich *externer Funktionen* für die schulische Öffentlichkeitsarbeit identifiziert werden.

Für den Deutschen Schulpreis beobachten Böttcher/Hogrebe (2008) noch ein weiteres Merkmal der prämierten Schulen. Die Preisträger zeichnen sich in der Regel dadurch aus, „dass sie genau das nicht tun, was ihnen ihre Schulminister/innen abverlangen, dass sie im Gegenteil häufig gegen ihre politische Führung haben ankämpfen müssen“ (ebd., S. 21). Sie kommen zu dem Schluss, es sei „in verschiedener Hinsicht irritierend, dass diejenigen Schulen, die Wettbewerbe gewinnen, anderes tun als die standardisierenden und zentralisierenden Reformen [...] der Politik offenbar anstreben“ (ebd., S. 22). Aufgrund dieser Beobachtung stellt sich die Frage: Welche Motive haben Ausschreibende von Schulwettbewerben? Und inwiefern verfolgen Ausschreibende auch strategische Motive bei der Auswahl der Preisträgerschulen?<sup>52</sup>

---

52 Gruschka (2014) mutmaßt beispielsweise, dass beim Deutschen Schulpreis eher Schulen mit dem ersten Preis bedacht werden, die „als Überraschung gelten können“ (ebd., S. 64). Das signalisiere, „dass es an vielen unbekannten Stellen Schulen gibt, die sich selbständig auf den Weg zur Exzellenz gemacht haben“ (ebd.).

### *Motive der Ausschreibenden von Schulwettbewerben*

Rösner (2001) stellt drei „Mutmaßungen über die Motivation der ausschreibenden Stellen“ von Wettbewerben an, mit Bezug auf Schüler- und Schulwettbewerbe: Popularisierung eines Themas oder eines Produktes; Förderung der Auseinandersetzung mit einem Thema; Gewinnung von Daten über die Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 29-30). Während die Motive für die Teilnahme an Schulwettbewerben zumindest teilweise untersucht werden, liegen bisher im deutschsprachigen Raum keine wissenschaftlichen Artikel über eine systematische Untersuchung von Motiven der Schulwettbewerbsausschreibenden vor. Neben „Mutmaßungen“ (ebd.) bestehen allerdings vereinzelt Selbstauskünfte der Wettbewerbsausschreibenden über deren Ziele, die für eine erste Systematisierung über Motive herangezogen werden können.<sup>53</sup>

Schulwettbewerbe werden von Ausschreibenden als *Möglichkeit der Erkenntnisgewinnung über die Arbeitsweise der schulischen Praxis* angeführt. 1999 schreibt das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) den Schulwettbewerb „Qualität schulischer Arbeit“ für die Regelschulen in Nordrhein-Westfalen aus, an dem 279 Schulen teilnehmen<sup>54</sup> (vgl. Mauthe/Rösner 2000a, S. 7, S. 9; Mauthe/Rösner 2000c, S. 104-105). Der Wettbewerb verfolgt nicht das Ziel, „die ‚besten‘ Schulen des Landes ausfindig zu machen“ (ebd., S. 9). Vielmehr soll der Wettbewerb Möglichkeiten bieten, „die Praxis der schulischen Qualitätsentwicklung“ (S. 23) zu dokumentieren, und durch das Aufzeigen „gelungener Beispiele von Qualitätsentwicklung [...] Anregungen zur Diskussion und Entwicklung von eigenen Formen eines Qualitätsmanagement“ (ebd., S. 24) vermitteln. Außerdem soll Schulen und Öffentlichkeit die „Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Qualitätsmanagement“ (ebd.) aufgezeigt werden sowie überprüft werden, inwiefern Qualitätsmanagement unter den gegebenen schulischen Möglichkeiten erreichbar ist (vgl. ebd.). Die Schulen sind aufgefordert, anhand konkreter Projekte zu dokumentieren, „wie in Ihrer Schule Qualitätsentwicklung verstanden und gehandhabt wird“ (ebd., S. 9).

Das IFS versteht den Wettbewerb als „methodischen Zugang“ (Mauthe/Rösner 2000b, S. 23), als „einen andersartigen Weg der Informationsgewinnung“ (ebd.) und als „ungewöhnliche Variante der externen Evaluation“ (ebd.), um „Ansätze

53 Exemplarisch wird in der vorliegenden Arbeit auf Selbstauskünfte der Schulwettbewerbe „Starke Schule“, „Der Deutsche Schulpreis“ und des Wettbewerbs „Qualität schulischer Arbeit“ eingegangen, die sich alle darüber auszeichnen, sich an Schulen als Organisationen zu wenden.

54 Im Rahmen des Schulwettbewerbs „Qualität schulischer Arbeit“ sind mit der Grundschule Kleine Kielstraße, der Gesamtschule Bonn-Beul, dem Gymnasium Schloß Neuhaus oder dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld bereits spätere Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises ausgezeichnet worden (vgl. Qualitätsporträts der Preisträgerschulen in Mauthe/Rösner 2000a, S. 79-434). Dieser Befund passt wiederum zu den in diesem Abschnitt identifizierten Merkmalen der Teilnehmenden an Schulwettbewerben: Sie verfügen bereits über weitere Wettbewerbserfahrungen.

zur Qualitätsentwicklung in Schulen kennenzulernen“ (ebd.). Nach Rösner (2001) seien Schulwettbewerbe die „vermutlich freundlichste Form schulischer Qualitätsermittlung“. Mit dem Schulwettbewerb „Qualität schulischer Arbeit“ soll eine „Evaluation ins Blaue“ (ebd., S. 33; vgl. Mauthe/Rösner 2000c, S. 105) erfolgen, mit dem Ziel, Schulen mithilfe eines Wettbewerbs „zu verlocken, die Wirklichkeit ihrer Qualitätsentwicklung preiszugeben“ (ebd.). Der Schulwettbewerb wird hier also als Anreiz für Schulen zur Dokumentation konzipiert, um darüber Daten über die Praxis in Bezug auf das Schulwettbewerbsthema zu erlangen.

Keppeler nennt als Ziele des Schulwettbewerbs „Starke Schule“ die Anregung, Ermutigung und Bestärkung des Engagements von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern, die Vernetzung der Siegerschulen sowie die Verbreitung der Arbeit dieser Schulen in der Öffentlichkeit (vgl. Keppeler 2008, S. 123). Somit werden hier im Speziellen *motivationale Wirkungen* (Anregungen und Bestärkung) sowie *strategische Ziele* (Vernetzung und Verbreitung) angeführt. Hinsichtlich intendierter *motivationaler Wirkungen* geht auch Kuhlmann (2008) bei Schulwettbewerben von einem „innovativen Belohnungssystem“ (ebd., S. 39) aus. Dieses lasse sich programmatisch dadurch beschreiben, dass

„die hohe Qualität der Konzepte und Leitvorstellungen von Unterricht und Schule ermittelt werden und in ihrer Originalität und Exzellenz gewürdigt werden. Pragmatisch geht es bei der Preisvergabe auch darum, die (all-)täglichen Mühen und Anstrengungen der Lehrkräfte einer Schule in besonderer Weise zu lobigen“ (Kuhlmann 2008, S. 39).

Durch das öffentliche Herausstellen mithilfe einer Preisverleihung ermöglicht die Prämierung durch einen Schulwettbewerb demnach die Würdigung der von den Lehrpersonen geleisteten Arbeit. Der von Kuhlmann angenommene Wirkungskreis bezieht sich also auf die Ebene der Lehrpersonen. Hinsichtlich der Präsentation der Schule oder Profilierung spricht Choi (2008) von einer „motivierenden Anerkennungskultur in einem System, das herausragende Leistungen in der Regel kaum flexibel zu honorieren vermag“ (ebd., S. 143). Schulwettbewerbe verfolgen demnach das Ziel, die als auszeichnungswürdig bewertete Leistung hinsichtlich eines Schulwettbewerbsthemas *herauszustellen* und dadurch zu *honorieren*. Auch der Deutsche Schulpreis verfolgt dieses Ziel: Die Ausschreibenden wollen gute Schulen würdigen und bekannt machen (u. a. Hamm/Madelung 2010, S. 5).

Vor dem Hintergrund möglicher *strategischer Ziele* von Ausschreibenden wird in einigen Veröffentlichungen auf die Gestaltungs- und Steuerungsfunktion von Schulwettbewerben hingewiesen. Choi (2008) geht davon aus, dass mit „der Ausschreibung von Wettbewerben [...] gemeinnützige Stiftungen, Akteure aus der Wissenschaft, Verbände und Politik gestaltend auf die Schullandschaft einzuwirken“ versuchen (ebd., S. 140). Eine Strategie besteht darin, durch die Prämierung ausgewählter Schulen andere Schulen zur Nachahmung anzuregen:

„Mit der Ausrichtung an Best-Practice zielen Schulwettbewerbe auf neue Standards in der Schulentwicklung. Prämierte Schulen werden zu ‚Musterbetrieben‘ schulischer Praxis erklärt, an denen sich andere Schulen mit ihrer Arbeit orientieren und von deren Erfahrung sie profitieren können“ (Choi 2008, S. 141).

Durch das Herausstellen von einzelnen Schulen werden, so die Argumentation, Orientierungsmöglichkeiten für andere Schulen geschaffen. Das geht auch einher mit der Setzung von Themen, da durch eine öffentliche Prämierung einzelner Schulen auch eine Festlegung dahingehend erfolgt, was als vorbildlich und nachahmenswert bewertet wird. Racherbäumer/Boltz (2012) weisen Stiftungen in diesem Zusammenhang auch eine Steuerungsfunktion zu, „indem diese festlegen, was außergewöhnlich gute Leistungen [...] sind, und diese dann entsprechend prämiieren“ (ebd., S. 135).

Bisher ist allerdings die „Wirksamkeit sogenannter Best-Practice [...] hinsichtlich der innovatorischen Bedeutung und Funktion, die spezifischen Schulen zukommt“ (Ackermann et al. 2015, S. 47), kaum erforscht. Ackermann et al. (2015) verweisen darauf, dass gerade die unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen der Schulen einem Lernen anhand guter Praxis entgegen stehe (ebd., S. 34). Sie werfen die Frage auf, ob sich „aus gescheiterten Projekten und den Gründen hierfür nicht sogar mehr lernen ließe“ (ebd.).

Böttcher/Hogrebe (2008) gehen nicht davon aus, dass der Deutsche Schulpreis Anstoß zur allgemeinen Qualitätsentwicklung bieten könne (ebd., S. 22). Sie skizzieren „Wirkungserwartungen und Funktionsweisen wettbewerbsorientierter Reformen im Schulwesen“ (ebd., S. 22) und gehen hierbei auf den Deutschen Schulpreis ein:

„Die bildungspolitische Ausrichtung auf beispielhafte Schulen, denen es in besonderer Weise gelingt, auf die Herausforderungen der heutigen Zeit zu reagieren, dürfte hingegen eher die Existenz von Leistungsdisparitäten zwischen den Schulen legitimieren, als dass sie Anstoß für eine allgemeine Qualitätsentwicklung ist. Wer die besseren von den schlechteren unterscheidet, ohne daraus Konsequenzen zu ziehen, zeigt nur, dass ‚das gute Lernen im schlechten System‘ möglich ist. Wenn es Überzeugung der politischen Spitze ist, dass die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen wirklich vorbildlich sind, dann sollten Strategien entwickelt werden, alle Schulen in diese Richtung zu verbessern“ (ebd., S. 43).

Die Autoren gehen demnach davon aus, dass Schulwettbewerbe zu einer Differenzierung zwischen guten und schlechten Schulen beitragen. Wenn die durch Schulwettbewerbe identifizierten guten Schulen für andere wirksam sein sollen, müssten Strategien entwickelt werden, wie sich die anderen Schulen hin zu den Preisträgerschulen entwickeln können. Der Argumentation folgend, entsteht durch die reine Existenz von Schulwettbewerben ohne zusätzliche strategische und politische Maßnahmen keine Qualitätsentwicklung.

Die Selbstauskünfte der Schulwettbewerbsausschreibenden verdeutlichen,

dass teilweise das strategische Ziel verfolgt wird, durch die Prämierung einzelner Schulen *Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung anderer Schulen* haben zu wollen. Die kritische Analyse dieses Zieles sowie empirische Untersuchungen dessen sind jedoch bisher rar.

Wenn Ausschreibende von Schulwettbewerben versuchen, auf die Qualitätsentwicklung von Einzelschulen einzuwirken, kommt ihnen auch eine Steuerungsfunktion zu. Höhne (2012a) bezeichnet Schulpreise als „subtiles Steuerungsinstrument“ (ebd., S. 139). Im Hinblick auf „eine verstärkte Wettbewerbsorientierung im Schulbereich“ (ebd., S. 147) stellt für Höhne der Deutsche Schulpreis

„ein Beispiel für diese Form des exklusiven Bildungskorporatismus dar, in dem eine einflussreiche Stiftung einen hoch dotierten Schulpreis in Zusammenarbeit mit gleichermaßen einflussreichen Akteuren aus der Medienbranche, gemeinsam mit dem höchsten politischen Repräsentanten des Staates und mit Unterstützung einer Jury aus Wissenschaft und Praxis öffentlichkeitswirksam vergibt“ (ebd.).

Auch wenn Ausschreibende von Schulwettbewerben über keine formalen Entscheidungskompetenzen verfügen, können sie im Sinne einer sanften Steuerung (vgl. Popp et al. 2012) Einfluss auf nationale Schulpolitik nehmen.<sup>55</sup>

Risse (2008), ehemaliges Jurymitglied des Deutschen Schulpreises, geht hingegen bei der Diskussion um heimliche Standards davon aus: „Wettbewerbe mögen Standards (in einer Schule) befördern, sie setzen sie nicht offiziell. [...] damit setzen Wettbewerbe höchstens indirekt Standards, indem sie eine Öffentlichkeit für die Frage nach Schulqualität schaffen“ (ebd., S. 1). Implizit verweist Risses Ausführung darauf, dass Schulwettbewerbe, wenn sie wie der Deutsche Schulpreis auf einer Stiftungsinitiative beruhen, offiziell auch nicht legitimiert dafür sind, verbindliche Standards für Schulen zu setzen. Eine mögliche Einflussnahme kann also nur „indirekt“ (Risse 2008, S. 1) erfolgen. Van Bruggen (2008) räumt zwar ein, dass Preise und Wettbewerbe „undemokratische Standards für Schulen“ setzen, dies geschehe jedoch „öffentlich“ (ebd., S. 10). Auch van Bruggen geht davon aus, dass eine öffentliche Debatte darüber ausgelöst werden könnte, warum „bestimmte Stiftungen oder Gremien oder Jurys eine Schule so gut finden“ (ebd.). Sowohl Risse (2008) als auch van Bruggen (2008) stellen also die These auf, dass aufgrund des medialen Handelns der Ausschreibenden und Jurymitglieder des

---

<sup>55</sup> Popp et al. (2012) verwenden den Begriff der „sanften Steuerung“ in Bezug auf internationale Organisationen und ihren Einfluss auf Reformprozesse im Bildungsbereich am Beispiel der OECD und der PISA-Studie. Hierbei verstehen sie sanfte Steuerung als „indirekte Einflussnahme [...], die stark prozesshaft und von der Wechselwirkung zwischen den Akteuren abhängig ist“ (ebd., S. 230). „Das Repertoire der sanften Steuerungsinstrumente reicht von der Vernetzung von Entscheidungsträgern und Experten über die Bereitstellung technischer Unterstützung, die Etablierung von Standards oder die Identifizierung von *best practices* bis hin zu spezifizierten Politikempfehlungen“ (ebd., S. 236-237).

Deutschen Schulpreises, beispielsweise durch die Auszeichnung von Preisträgerschulen, Diskussionen angeregt werden würden.

Die Frage, inwiefern Schulwettbewerbe Standards setzen, impliziert zugleich die Frage, inwiefern Schulwettbewerbe aus öffentlicher, bildungspolitischer oder privater Initiative Instrumente der Steuerung zur Entwicklung des Schulsystems darstellen könnten. Dederling (2012) unterscheidet verschiedene Instrumente zur Steuerung der Entwicklung des Schulsystems, wobei Instrumente hierbei als „konkrete Verfahren oder Organisationsformen“ (ebd., S. 65) verstanden werden. Dederling differenziert zwischen Instrumenten zur *Steuerung über Orientierungsgrößen* (Lehrpläne, nationale Bildungsstandards, Schulprogramme), Instrumenten zur *Steuerung über Analyse und Feedback* (Leistungstests, zentrale Abiturprüfungen, Schulinspektion) sowie Instrumenten zur *Steuerung über Koordination und Begleitung* (schulische Steuergruppen, schulische Netzwerke, externe Beratungen) (vgl. ebd., S. 65-108). Die Programmatik eines Schulwettbewerbs, in der Konzeption wie der Deutsche Schulpreis, tangiert in der Systematisierung nach Dederling alle unterschiedlichen Kategorien der Steuerungsinstrumente. Durch die Formulierung von Qualitätsbereichen enthält der Schulwettbewerb den Aspekt, „inhaltliche Kriterien zu formulieren, an denen sich fachliche Lernprozesse und pädagogische Arbeitsprozesse ausrichten“ (ebd., S. 66), und ist demnach ein Instrument zur *Steuerung über Orientierungsgrößen*. Die Teilnahme an Schulwettbewerben ist allerdings freiwillig, weshalb die Einhaltung der Kriterien, die von den Ausschreibenden postuliert werden, für die alltägliche schulische Arbeit nicht obligatorisch ist. Nach Dederling dienen Instrumente zur *Steuerung über Analyse und Feedback* dazu, „die Qualität der schulischen Arbeit zu ermitteln und die Ergebnisse dieser Analyse an die Schule zurückzumelden“ (ebd., S. 77). Schulwettbewerbe enthalten durch die Jury und den Jurybesuch auch diesen Steuerungsaspekt. Jurymitglieder versuchen, mithilfe der jeweiligen Auswahlkriterien die Qualität der Schule im Hinblick auf das Schulwettbewerbsthema zu ermitteln und zu bewerten. Das Ergebnis dieser Bewertung wird den Schulen aufgrund ihrer Platzierung im Schulwettbewerb zurückgemeldet. Manche Schulwettbewerbe, beispielsweise der Deutsche Schulpreis, ermöglichen darüber hinaus Rückmeldegespräche mit der Jury. Außerdem werden durch das anschließende Netzwerk Aspekte der Instrumente zur *Steuerung über Koordination und Begleitung* verwirklicht (vgl. ebd., S. 95). Nach Dederling zeichnen sich gerade diese Instrumente zur Steuerung über Koordination und Begleitung durch ihre Freiwilligkeit aus, da diese nicht „administrativ verordnet“ seien (ebd., S. 95). Dementsprechend kommen Schulwettbewerben auch Steuerungsfunktionen zu.

Hinsichtlich dieser möglichen Steuerungsfunktionen gilt es, bei einigen Schulwettbewerben wie dem Deutschen Schulpreis zu berücksichtigen, dass diese von



privaten Stiftungen ausgerichtet werden (manchmal auch in Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen des Bildungswesens).

Höhne (2012b) geht davon aus, dass sich Stiftungen durch die Herausbildung neuer Steuerungsformen zu einflussreichen bildungspolitischen Akteuren entwickelt haben, die im „neuen Zusammenspiel öffentlicher und privater Akteure seit den 1990er-Jahren eine Schlüsselstellung“ einnehmen (ebd., S. 243). Er versteht Stiftungen in Anlehnung an Altrichter/Heinrich (2007) als *intermediäre Akteure*<sup>56</sup> zwischen der Makro- und der Meso-Ebene, also zwischen Zentrale und Einzelschule (Höhne 2012b, S. 246). Auf dieser intermediären Systemebene sind demnach auch die den Deutschen Schulpreis ausschreibenden Stiftungen anzusiedeln.

Höhne weist Stiftungen die Akteursmerkmale „*Akkumulation* bzw. Verdichtung verschiedener Kapitalien sowie deren *Vermittlung*“ (ebd., S. 247, Hervorh. im Original) zu: Durch die multilaterale intermediäre Anschlussfähigkeit könnten Stiftungen als Vermittler zwischen verschiedenen Systemen, Akteuren und Diskursen auftreten (vgl. ebd., S. 247). Das ihnen zur Verfügung stehende ökonomische Kapital scheint unter anderem als eine Gelingensbedingung bei schulübergreifender Netzwerkarbeit, wie auch bei der Akademie des Deutschen Schulpreises, von Bedeutung zu sein. Haenisch (2003) zeigt beispielsweise, dass „ohne Beratung von außen, ohne eine angemessene finanzielle Ausstattung, ohne Entlastungsstunden, aber auch ohne eine erhebliche Unterstützung durch die Schulleitung [...] solche Netzwerke offensichtlich nur schwer möglich“ (ebd., S. 326) sind. Jedoch weist Höhne (2012b) auch auf Legitimationsprobleme von Stiftungen hin und beschreibt einige Problembereiche: Demokratiedefizit durch ein fehlendes öffentliches Mandat, Intransparenz sowie die Schwierigkeit der öffentlichen Kontrolle (ebd., S. 248-249).

Altrichter/Maag Merki (2010) weisen darauf hin, dass „viele Steuerungsakteure mit multiplen Interessen“ (ebd., S. 17) im Schulsystem aktiv seien. Somit ergebe sich eine Steuerung „aus den Transaktionen aller relevanter Systemmitspieler/innen, die sich mit unterschiedlichen Interessen und durchaus unterschiedlicher Gestaltungs- und Verhinderungsmacht an der Gestaltung und an der Leistung ihres Systems beteiligen“ (ebd.). Mit Bezug auf Giddens und Luhman stellen Altrichter/Maag Merki jedoch dar, dass Akteurinnen und Akteure nicht alle externen Anforderungen wahrnehmen, sondern sie „selegieren diese entsprechend ihrer internen Logiken und nutzen dabei Spielräume“ (ebd., S. 18).

---

56 Altrichter/Heinrich (2007) weisen darauf hin, dass gerade „auf den ‚Zwischenebenen‘ zwischen Zentrale und Einzelschule [...] eine ganze Reihe von Akteuren mit durchaus nicht aufeinander reduzierbaren Interessen angesiedelt [sind] (z. B. Schulaufsicht, Fortbildung, freiberufliche SchulentwicklungsberaterInnen, SchulbuchautorInnen, -produzentInnen und -vertreterInnen)“ (ebd., S. 61; vgl. ebd., S. 66).

Im wissenschaftlichen Diskurs wird zwar erwähnt, dass bei Schulwettbewerben auch „nichtstaatliche Akteure in Erscheinung“ treten (Ackeren/Boltz 2012, S. 117) mit dem Hinweis, diese bieten „den Schulen finanzielle Anreize, mediale Aufmerksamkeit und Vernetzung mit anderen Schulen“ (ebd.). Akteure wie Stiftungen als private Ausschreibende von Schulwettbewerben oder auch Fortbildungen im öffentlichen Schulwesen werden allerdings von der schulpädagogischen Forschung bisher nur marginal in den Blick genommen.

Festgehalten werden kann, dass unterschiedliche Motive der Schulwettbewerbsausrichtenden identifiziert werden können. Aus den Selbstauskünften geht hervor, dass *Wirkungen auf Ebene der Einzelschule* und auf *Ebene des Schulsystems* intendiert sind sowie der Schulwettbewerb als *Möglichkeit zur Erkenntnisgewinnung* konzipiert wird. Diese drei Motive gehen auch aus der Analyse der Ziele und Funktionen des Deutschen Schulpreises seitens der Ausschreibenden und der Jurymitglieder hervor. Ausschreibenden kommt darüber hinaus eine *indirekte Steuerungsfunktion* über die Schulwettbewerbe zu, beispielsweise durch die mediale Themensetzung über die Prämierung von Einzelschulen.

### 3.3 Begriffsklärung Schulwettbewerb

Aus der Analyse im vorherigen Unterkapitel wird deutlich, dass, neben dem Forschungsbedarf zu Schulwettbewerben, auch eine große Diversität hinsichtlich des Wettbewerbsangebots für Schulen besteht. Zugleich herrscht auch eine Begriffsdiversität im Diskurs über Schulwettbewerbe.

Der Begriff ‚Wettbewerbe‘ wird in der schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur bisher nicht einheitlich gebraucht. Van Bruggen (2008) verwendet neben dem Begriff des Schulwettbewerbs beispielsweise die Begriffe „Wettbewerb“ und „Preise“ (ebd.), Rösner (2001) spricht von „Preis Ausschreiben“ (ebd., S. 30) sowie „Qualitätswettbewerben“ (ebd., S. 29). Auch die Begriffe „Gütesiegel“ oder „Auszeichnung“ (vgl. Risse 2008) sind im Diskurs zu finden. Worin genau die Bedeutungsunterschiede liegen, bleibt in den Ausführungen unklar. Die erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerke wie das Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (Horn et al. 2012) oder das Wörterbuch Erziehungswissenschaft (Krüger/Grunert 2006) verzeichnen hingegen weder die Begriffe ‚Wettbewerb‘, ‚Schulwettbewerb‘, ‚Gütesiegel‘ oder ‚Preis‘.

Einige Schulwettbewerbe wie der „i.s.i. – Innere Schulentwicklung Innovationspreis“, „Der Deutsche Schulpreis“ oder der „Schulentwicklungspreis“ verwenden bereits den Begriff „Preis“ in ihren Bezeichnungen. Die Verleihung eines Preises steht also unmittelbar in Verbindung mit dem Wettbewerb, was zunächst

suggestieren mag, dass Konkurrenz und die Aussicht auf Erfolg als zentrale Motivatoren für die Teilnahme fungieren könnten.

Mithilfe der bisherigen Definitions- und Herleitungsversuche aus Forschungsarbeiten und Artikeln über Schulwettbewerbe, die den *Wettbewerbsbegriff aus dem ökonomischen Kontext ableiten*, sowie anhand einer *Abgrenzung von Schüler- und Schulwettbewerben* wird der *Schulentwicklungsbegriff dieser Arbeit* expliziert.

#### *Wettbewerbsbegriff: Ableitung aus ökonomischem Kontext*

In den wenigen Artikeln zu Schüler- und Schulwettbewerben, die sich mit einer Begriffsklärung befassen, wird eine Ableitung des Wettbewerbsbegriffs aus dem ökonomischen Kontext vorgenommen. Fauser/Messner (2007) leiten beispielsweise den Wettbewerbsbegriff aus „der Welt der Wirtschaft“ (ebd., S 7) ab. Strunck (2011) zieht das „Prinzip des marktlichen Wettbewerbs als Mechanismus der Handlungskoordination“ (ebd., S. 17) zur Unterscheidung zwischen „Wettbewerb und Wettbewerben“ (ebd.) heran. Die Gemeinsamkeit von marktlichem und nicht-marktlichem Wettbewerb nach Strunck sei die „Aussicht auf einen Sieg oder eine Auszeichnung sowie teilweise auf den Erhalt des knappen Gutes, um das konkurriert wird“ (ebd., S. 30). Dies diene „der Motivation und dem Ansporn der Wettbewerbsteilnehmer für das Erbringen immer besserer Leistungen“ (ebd.). Grundlegend sei hierbei die Annahme, dass Wettbewerbe für Gruppen und Individuen Anreize zur Steigerung eigener Leistung bieten (ebd.).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen marktlichem Wettbewerb und ausgeschriebenen Wettbewerben liege hingegen darin, dass in den Ausschreibungen explizite Anforderungen oder Aufgaben eingefordert werden, die anschließend „bewertet und prämiert werden“ (ebd., S. 20). Konkurriert werde beispielsweise um Preisgelder, symbolische Anerkennung wie Urkunden oder Medaillen, Fördermittel und um den „Gewinn von Reputation und Prestige“ (ebd., S. 21). Allerdings sei die Teilnahme an ausgeschriebenen Wettbewerben „in der Regel freiwillig für die adressierten Personen und/oder Organisationen“ (ebd., S. 21).

Auch Kuhlmann (2009) nennt als regulatives Inventar von Wettbewerben die Freiwilligkeit der Teilnahme, welche mit einer hohen Erfolgserwartung korrespondiere (ebd., S. 73). Als Kennzeichen für Schulwettbewerbe führt Kuhlmann weiter an, dass das „Produkt zur Qualitätsprüfung [...] zunächst auf einer schriftlichen bzw. medial gestützten [...] Bewerbung“ basiere (ebd., S. 73), die Entscheidung zur Preisvergabe erfolge „aufgrund ‚weicher‘ Kriterien einer externen Begutachtung durch berufene Personen (einer Jury)“ (ebd.) und die „Qualitätsprüfung“ (ebd.) münde in einer „Auszeichnung“ (ebd.). Strunck kommt zu dem Schluss, dass durch ausgelobte Wettbewerbe „künstliche Wettbewerbssituatio-

nen“ (ebd., S. 30) geschaffen werden, die beispielsweise zur Motivation von Teilnehmenden oder auch zur „Weiterentwicklung und Verbesserung bestehender Praxis“ (ebd.) führen sollen.

Auch Racherbäumer/Boltz (2012) formulieren einen Vorschlag zur Definition von Wettbewerben sowie zur Systematisierung der Wettbewerbsangebote in Bezug auf Ziele, Wirkungen und Funktionen. Sie verorten den Wettbewerbsbegriff ebenfalls „zunächst im wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich“ (ebd., S. 120), wobei „Wettbewerb als zentraler Mechanismus marktlicher Steuerung angesehen“ (ebd.) wird. Diesen Begriff übertragen sie auf den Bildungssektor und transferieren sieben Funktionen, die Wettbewerb im wirtschaftlichen Kontext zugesprochen werden, auf das Bildungswesen. Übertragen auf den Bildungssektor, identifizieren sie einen „Wettbewerb um Anmeldequoten, was letztlich zur Profilierung der Einzelschule führen kann“ (ebd., S. 121).

Strunck (2011) verwendet den Begriff von „ausgelobten Wettbewerben, als solchen Wettbewerben, die – mit einer bestimmten Zielsetzung – durch einen Veranstalter ausgelobt werden und dabei spezifischen Regularien folgen“ (ebd., S. 13). Die Regularien werden hierbei von den Wettbewerbsausschreibenden festgelegt – ihnen obliegt beispielsweise die Zusammenstellung der Auswahlgremien oder Festlegung der Auswahlverfahren.

Hinsichtlich der Herleitung des Wettbewerbsbegriffs aus dem ökonomischen Kontext ist für den Bildungssektor festzuhalten, dass zwischen künstlich initiierten Wettbewerben, die durch eine Wettbewerbsausschreibung angestoßen werden, und marktlichen Wettbewerben, beispielsweise um Anmeldezahlen, zu unterscheiden ist. Im Zentrum dieser Arbeit steht mit einem Schulwettbewerb demnach ein durch zwei private Stiftungen künstlich initiiertem Wettbewerb. Die teilnehmenden Schulen präsentieren ihre Schulkonzepte anhand der Anforderungen des Schulwettbewerbs in einer arrangierten Wettbewerbssituation. Die existenziellen Faktoren für eine Schule wie die Zuweisung von Lehrerstellen bleiben von der Teilnahme am Schulwettbewerb unberührt. Die inszenierte Wettbewerbssituation beim Deutschen Schulpreis besteht beispielsweise auch darin, dass unterschiedliche Schulformen wie Grundschulen und Gymnasien teilnehmen, die nicht real um Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen konkurrieren. Die Teilnehmenden stehen also nicht in realer Konkurrenz zueinander (außer wenn benachbarte Schulen gleicher Schulform, die um die gleiche Schüler- und Lehrerschaft konkurrieren, im selben Durchgang teilnehmen). Die Evaluation von „Starke Schule“ zeigt, dass sich die Teilnehmenden nicht als Konkurrenten beschreiben (Strunck 2011, S. 297). Die Teilnehmenden selbst konzipieren also auch keine reale Wettbewerbssituation in Bezug auf den Schulwettbewerb.

Der durch den Schulwettbewerb künstlich arrangierte Markt ist kein Raum, in dem sich die teilnehmenden Schulen ernsthaft behaupten müssten. Vielmehr

zeichnet sich die Teilnahme durch Freiwilligkeit aus. Es geht also nicht um das Bestehen in einer realen Wettbewerbssituation. Die Mitglieder von Schulgemeinschaften entscheiden selbst, ob sie an einem Schulwettbewerb teilnehmen möchten oder nicht. Bei Schulwettbewerben wie dem Deutschen Schulpreis handelt es sich um inszenierte Wettbewerbe. Das Bestehen in diesem Wettbewerb ist abhängig von der Bewertung der Jury und dem Teilnehmerfeld des jeweiligen Durchgangs. Zu klären gilt allerdings, inwiefern die Prämierung oder auch die ausbleibende Prämierung sich auf den realen Wettbewerb zwischen Schulen auswirkt.

### *Abgrenzung: Schüler- und Schulwettbewerb*

Eine Abgrenzung verschiedener Wettbewerbsangebote im deutschen Schulwesen kann zwischen Schüler- und Schulwettbewerben gezogen werden (vgl. Ackeren/Boltz 2012, S. 117; Strunck 2012, S. 151), mit dem Hinweis, dass das Wettbewerbsangebot für Schülerinnen und Schüler durch Wettbewerbe zwischen Schulen ergänzt wird (vgl. Strunck 2012, S. 151). Strunck grenzt Schulwettbewerbe durch folgende Charakteristika von Schülerwettbewerben ab:

„Dabei geht es weniger um die Lösung vorgegebener Aufgaben als vielmehr um eine Präsentation einzelner Programme und Konzepte. [...] Neben einer *öffentlichen Auszeichnung erfolgreicher Praxis* geht es hierbei auch darum, die teilnehmenden Schulen bei einer (*Weiter-)*Entwicklung ihres Lernangebotes zu unterstützen sowie eine *Verbreitung bewährter Konzepte* zu befördern“ (Strunck 2012, S. 151).

Nach Dieterich/Gediga (2012) besteht die Gemeinsamkeit von Schüler- und Schulwettbewerben darin, „Leistungsanreize mit dem Ziel der Qualitätssteigerung zu bieten“ (ebd., S. 186). Schülerwettbewerbe beschränken sich hierbei allerdings auf „Kompetenzen von Individuen oder Gruppen“ (ebd.), während Schulwettbewerbe auf die institutionelle schulische Ebene zielen und „damit auf die systemischen Voraussetzungen und Bedingungen gelingender Lehr- und Lernprozesse“ (ebd.). Im Diskurs zu Schulwettbewerben sei nach Strunck „die Ebene der Unterrichtsentwicklung sowie die Professionalisierung von Lehrkräften weniger stark präsent [...] als bei Wettbewerben für Schüler“ (Strunck 2011, S. 69). Strunck führt dies darauf zurück, dass bei Best-Practice-Schulwettbewerben die „Prämierung bereits existierender Konzepte“ (ebd.) im Mittelpunkt stehe und somit weniger die Mikroebene. Auch Racherbäumer/Boltz (2012) verweisen darauf, dass bei Schulwettbewerben „eine Schule als Ganzes“ (ebd., S. 123) ausgezeichnet werde. Fauser (2009) konstatiert für den Deutschen Schulpreis, dieser interessiere sich „für Qualität von Schulen als ganzen – für die Leistung der Lehrpersonen und der Schulen, nicht nur die der Lernenden“ (ebd., S. 22).

In diesem Sinne stehen im Mittelpunkt der Auszeichnung von Schulwettbewerben weniger die von einzelnen Personengruppen oder Personen erbrachten Leistungen zu bestimmten Themengebieten, sondern die institutionell verankerten

Projekte und Konzepte einer Schule, unabhängig von einzelnen Individuen (vgl. Seydel 2008, S. 19). Strunck (2011) konkretisiert dies, denn für sie steht im Mittelpunkt von Schulwettbewerben die „Qualität einzelner Schulen“ (ebd., S. 11), die „in Konkurrenz miteinander“ treten (ebd.). Auch Fauser (2008) differenziert ausgelobte Wettbewerbe im Schulwesen danach, ob sie „mehr individuell oder mehr institutionell ausgerichtet sind“ (ebd., S. 21). Eine Unterscheidung im Hinblick auf die Adressatengruppe zwischen Schüler- und Schulwettbewerben scheint dementsprechend sinnvoll.

Neben dem Adressatenkreis bringt Fauser (2008) als weiteres Abgrenzungsmerkmal das Maß der Auslese in die Diskussion ein. Er unterscheidet bei seinem Eröffnungsvortrag zum Exzellenzforum 2008 im Rahmen der Akademie des Deutschen Schulpreises Wettbewerbe unter anderem danach, „ob sie mehr einem Förderprogramm oder mehr einer Auslese-Konkurrenz angenähert sind“ (ebd. S. 21). Den Deutschen Schulpreis ordnet Fauser als einen „kriterial definierten Wettbewerb unter Schulen“ (ebd., S. 23) ein, bei dem versucht werde, den Schulwettbewerb durch die Akademie des Schulpreises in „einen Förderungs-, Fortbildungs- und Transferverbund einzubetten“ (ebd.). Hierbei gehe es um Förderung und nicht um Konkurrenz (ebd.).

Für das Schulwesen unterscheidet Strunck (2011) vier Wettbewerbstypen: Leistungs-, Auszeichnungs-, Förder- sowie Best-Practice-Wettbewerbe (ebd., S. 36-37). Während sich nach dieser Systematisierung Leistungswettbewerbe an Schülerinnen und Schüler richten, die Leistungen im Rahmen des Wettbewerbs erbringen müssen, als Beispiele werden die Bundeswettbewerbe verschiedener Fächer genannt, richten sich die anderen drei Wettbewerbstypen nach Strunck an die ganze Schule, wobei Lehrpersonen und Schulleitungen die Zielgruppen darstellen. Bei Auszeichnungs- und Best-Practice-Wettbewerben seien die zu prämierenden Leistungen „unabhängig vom Wettbewerb“ (ebd., S. 37) vorhanden. Die Schulwettbewerbe Deutscher Schulpreis, „Starke Schule“ oder den „i.s.i. Schulentwicklungspreis“ zählt Strunck zu den Best-Practice-Wettbewerben (ebd.).<sup>57</sup>

### *Schulwettbewerbsbegriff dieser Arbeit*

In dieser Forschungsarbeit wird in Abgrenzung zu Schülerwettbewerben und weiteren im Bildungsbereich existierenden Wettbewerbsformaten bewusst die Bezeichnung *Schulwettbewerb* verwendet. Hierbei wird auf die Attribuierung „best-

---

<sup>57</sup> Racherbäumer/Boltz (2012) übernehmen diese Systematisierung von Wettbewerben im Bildungswesen von Strunck (2011) in Ergänzung um Ausführungen von Wagner/Neber (2007). Bei allen vier Wettbewerbsformen verweisen sie auf die hergestellten Zusammenhänge zwischen Wettbewerbsteilnahme und Schul- oder Unterrichtsentwicklung sowie auf den derzeitigen Forschungsbedarf zu diesem Feld (ebd., S. 126-132).

practice“ verzichtet, da damit keine Präzisierung einhergeht, sondern diese vielmehr die Frage aufwirft, was diese Klassifizierung alles umfasst (beispielsweise ab wann etwas als „best-practice“ gilt). Vielmehr erscheint es von Bedeutung, die Rolle der Ausschreibenden als intermediäre Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen in die Definition aufzunehmen, die beispielsweise die Regularien eines Schulwettbewerbs festlegen, ebenso wie die Jury, die anhand dieser Regularien eine Entscheidung über die Prämierung treffen soll.

Unter einem Schulwettbewerb soll in dieser Forschungsarbeit, angelehnt an die Ausführungen von Strunck (2011), verstanden werden:

*Eine von einem Veranstalter ausgelobte Prämierung von unabhängig vom Wettbewerb erbrachten Leistungen (vgl. ebd., S. 45) im Hinblick auf einen definierten Themenbereich, der sich vorrangig auf die institutionelle Ebene der Schule im Sinne einer Schule „als Ganzes“ (ebd.) bezieht. Die Prämierung der Leistungen erfolgt anhand von durch den Veranstalter definierten Regularien sowie durch eine Jury.*

### 3.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel zeigt, dass die schulpädagogische Forschung bereits eine große Anzahl und Angebotsvielfalt an Wettbewerben im Schulwesen identifiziert und feststellt, dass dieses Angebot um Schulwettbewerbe mit einer Schulentwicklungsthematik ergänzt wird. Zugleich wird Forschungsbedarf zur Funktion und Wirkungsweise von Schulwettbewerben im deutschen Schulwesen gesehen. Bisher liegen allerdings nur vereinzelt empirische Untersuchungen vor, die zumeist im Rahmen von Programmevaluationen der Schulwettbewerbe entstehen. Hieraus gehen überwiegend Erkenntnisse über die Merkmale von teilnehmenden Schulen hervor. Sofern Evaluationen bestehen, wird hier weiterhin Forschungsbedarf insbesondere hinsichtlich des Umgangs der Schulen mit der Schulwettbewerbsteilnahme konstatiert. Ungeklärt ist nämlich bisher, inwiefern Akteurinnen und Akteure der Einzelschule die Teilnahme an Schulwettbewerben für innerschulische Prozesse nutzen.

Wenn in wissenschaftlichen Fachzeitschriften Artikel über Schulwettbewerbe zu finden sind, werden diese überwiegend von Ausschreibenden und Jurymitgliedern der jeweiligen Schulwettbewerbe verfasst und beinhalten Beschreibungen der Preisträgerschulen oder der Wettbewerbsprogramme. Diese Artikel scheinen eher an der Praxis, also an den Akteurinnen und Akteuren der Einzelschulen, als an der Forschung orientiert. Hierbei leiten die Ausschreibenden auch Thesen über die Funktionalität einer Schulwettbewerbsteilnahme für die Einzelschulentwicklung

ab. Im wissenschaftlichen Diskurs wird Schulwettbewerben sowie den teilweise mit ihnen in Verbindung stehenden Schulnetzwerken ein Potenzial für die Schul- und Qualitätsentwicklung zugesprochen. Unter anderem wird ein positiv konnotiertes Potenzial für innerschulische Prozesse, beispielsweise Reflexion, angeführt sowie für die Profilierung der Schule nach außen. In diesen Ausführungen wird auch auf Begriffe der Qualitätssicherung zurückgegriffen, wie beispielsweise Evaluation oder Inspektion.

Ein Konsens in den bisherigen Ausführungen und Evaluationen scheint im Hinblick auf die Profilierungsmöglichkeiten durch die Teilnahme an Schulwettbewerben zu bestehen. Die wenigen Untersuchungen zu Motiven und Merkmalen der teilnehmenden Schulen zeigen, dass sich an den untersuchten Schulwettbewerben insbesondere Schulen beteiligen, die über Erfahrungen oder Projekte zum jeweiligen Schulwettbewerbsthema verfügen und sich auch Chancen hinsichtlich einer Prämierung ausrechnen. Schulwettbewerbe zeichnen sich darüber aus, dass sie unabhängig vom Schulwettbewerb erbrachte Leistungen auf institutioneller Ebene prämiieren. Anscheinend beteiligt sich vorzugsweise eine besondere Gruppe von Schulen an Schulwettbewerben, die über die genannten Merkmale verfügt und zudem auch überwiegend bereits an anderen Wettbewerbsformaten teilgenommen hat.

Untersuchungen über die Motive der Ausschreibenden von Schulwettbewerben liegen hingegen nicht vor. Durch die Analyse der Selbstauskünfte in den Ausschreibungen können allerdings bereits drei Motive identifiziert werden: die bewusste öffentliche Themensetzung, die geleistete Arbeit von Lehrpersonen und Schulleitung durch eine Prämierung anzuerkennen sowie die Teilnehmerbeiträge als Möglichkeit der Erkenntnisgewinnung zum jeweiligen Schulwettbewerbsthema zu nutzen. Vereinzelt findet ein Diskurs über die mögliche Steuerungsfunktion von Schulwettbewerben statt. Hierbei wird auch darauf hingewiesen, dass private Stiftungen als intermediäre Akteure zwischen der Makro- und Mesoebene Schulwettbewerbe ausrichten.

Demnach besteht zwar bereits ein Diskurs über Schulwettbewerbe und deren Potenzial für die Schulentwicklung und es liegen einige wenige erste empirische Befunde aus Evaluationsstudien vor. Allerdings liegt bisher keine ausgearbeitete Theorie über Schulwettbewerbe vor. Die theoretischen Befunde der Schulentwicklungsforschung bieten jedoch Anknüpfungspunkte, auf die als theoretische Grundlage bei der Untersuchung des Deutschen Schulpreises zurückgegriffen werden kann.



## 4 Schulentwicklung

Die Organisatorinnen und Organisatoren des Deutschen Schulpreises verfolgen das Ziel, Schulentwicklung auszeichnen und befördern zu wollen (vgl. u. a. Hamm/Madelung 2007, S. 3). Wie die Analyse der programmatischen Texte der Reihe „Was für Schulen!“ zeigt, wird der Schulentwicklungsbegriff beim Deutschen Schulpreis in Bezug auf verschiedene Kontexte verwendet: bezogen auf die Schulsystemebene, bezogen auf die Einzelschulentwicklung der teilnehmenden Schule oder auch als Auswahlkriterium für die Bewertung von teilnehmenden Schulen (vgl. die Analyse des Schulentwicklungsbegriffs in Unterkapitel 1.3). Die Autorinnen und Autoren der Reihe verwenden verschiedene Begriffe im Hinblick auf Schulentwicklung wie beispielsweise „Qualitätsentwicklung“ (Prenzel et al. 2011b, S. 13) oder „Schule als lernende Institution“ (Schratz et al. 2013b, S. 7).

Die Texte des Deutschen Schulpreises spiegeln eine Begriffsdiversität im Hinblick auf Schulentwicklung, die symptomatisch für die aktuelle Diskussion im bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Bereich ist. In der Schulentwicklungsforschung wird darauf hingewiesen, dass der Begriff ‚Schulentwicklung‘ heute „eine Losung oder eine Parole“ (Oelkers 2008, S. 7) sei. Der Begriff erscheint „ebenso populär wie inflationär“ (Rolff 2012, S. 13; Rolff 1998, S. 295), habe „verstärkt Konjunktur“ (Holtappels 2005, S. 27) und sei einer „in den aktuellen bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen [...] der zentralen Begriffe“ (Maag Merki 2008, S. 22). Bereits diese willkürliche Auswahl an Zuschreibungen zeigt, wie divers das Forschungsfeld und die Begriffsklärung zur Schulentwicklung ist.

Eine Häufigkeitsanalyse von Rürup (2011), bei der die Abstracts der Publikationen der deutschen Erziehungswissenschaft von 1980 bis 2009 aus der Online-datenbank „Fachinformationssystem Bildung“ (FIS Bildung<sup>58</sup>) hinsichtlich der Schlagworte Schulentwicklung, Schulreform, Innovation und Transfer untersucht werden (vgl. ebd., S. 13-15), zeigt, dass der „in den 1980er-Jahren noch nachgeordnete Begriff der *Schulentwicklung* erheblich an Verbreitung zunimmt und ab Mitte der 1990er-Jahre zum dominanten Terminus wird, um Veränderungen in der Schule zu beschreiben“ (ebd., S. 14, Hervorh. im Original). Rürup konstatiert, dass zuvor der Begriff „Schulreform“ der dominante Terminus in den Abstracts sei. Die Anzahl der Texte zur Schulentwicklung steigt ab 1994 jährlich um etwa 100 an, „bis ab 1997 jährlich über 300 Texte mit diesem Schlagwort vorgelegt werden“ (ebd.). Diese quantitative Häufigkeitsanalyse verdeutlicht die steigende Verwendung des Begriffs Schulentwicklung. Allerdings muss davon ausgegangen wer-

---

58 URL: [www.fis-bildung.de](http://www.fis-bildung.de).

den, dass die inhaltliche Bedeutung des Begriffs je nach Verwendungskontext unterschiedlich ist. Eine handlungspraktische Verwendung von Schulentwicklung kann sich durchaus inhaltlich von einer wissenschaftstheoretischen unterscheiden.

Der Deutsche Schulpreis soll Anreize für die Praxis der Schulentwicklung an den Einzelschulen bieten. Die programmatischen Texte der Reihe „Was für Schulen!“ des Deutschen Schulpreises und die dort verwendeten Schulentwicklungsbegriffe richten sich deshalb in erster Linie an Praktikerinnen und Praktiker an den Einzelschulen. In den Texten werden Beispiele über die Praxis an verschiedenen Schulen dargestellt. Sie wenden sich damit an die Akteurinnen und Akteure der Meso- und Mikroebene. Die Ausführungen beziehen sich auf die Gestaltung von Schulentwicklung durch die schulpädagogische Praxis an der Einzelschule und dienen nicht der wissenschaftlichen Analyse von Schulentwicklung. In den Publikationen des Deutschen Schulpreises geht es um die Verbreitung von praktischem Handlungswissen. Sie folgen deshalb nicht einer wissenschaftlichen Systematik, sondern können durchaus präskriptiv sein. Eine wissenschaftliche Untersuchung des Deutschen Schulpreises benötigt allerdings einen Schulentwicklungsbegriff und einen theoretischen Rahmen mit dem eine deskriptive Erfassung und systematische Analyse des Untersuchungsgegenstandes möglich ist. Hierfür bieten sich die Konzepte und Theorieentwürfe der Schulentwicklungsforschung an:

„Schulentwicklungsforschung untersucht mit besonderem Fokus auf Wandel und Reform Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich, und zwar auf mehreren Ebenen: Systemebene, Ebene der einzelnen Schule sowie innerhalb der Schule auf der Ebene der Lerngruppen und des Lehrerhandelns“ (Holtappels 2005, S. 30; vgl. Holtappels/Rolff 2004, S. 65-66).

Durch die Prämierung von Schulen legen Schulwettbewerbe einen Fokus auf die Einzelschule. Deshalb wird für die Untersuchung ein Schwerpunkt auf die Konzepte der Schulentwicklung gelegt, die die „Ebene der einzelnen Schule“ (ebd.) fokussieren. Ebenso wird die „Systemebene“ (ebd.) und der gesamtgesellschaftliche Systemzusammenhang der Schule beachtet, weil die beiden ausschreibenden Stiftungen des Deutschen Schulpreises als intermediäre Akteure zwischen der Makro- und der Mesoebene des Schulsystems zu verstehen sind. Die Berücksichtigung intermediärer Akteure für die Schulentwicklung an der Einzelschule erscheint folglich von Bedeutung, denn die Akteurinnen und Akteure der teilnehmenden Schule müssen sich mit den externen Anforderungen im Hinblick auf Schulentwicklung auseinandersetzen.

Strunck (2012) versteht „Schulwettbewerbe als Elemente eines externen Unterstützungssystems für die einzelne Schule“ (ebd., S. 12) und untersucht „deren Bedeutung für die Reflexion und Weiterentwicklung einzelschulischen Lernangebotes“ (ebd.). Hierbei verweist Strunck darauf, dass bisher eine Schulentwicklungstheorie fehlt, die externe Unterstützungsstrukturen, wie beispielsweise

Schulwettbewerbe, explizit mit in den Blick nimmt und damit die Verarbeitung externer Impulse berücksichtigt (ebd.). Bislang wird „nur in Einzelstudien [...] die Bedeutung externer Unterstützungssysteme für die Schulentwicklung“ (ebd., S. 80) untersucht. Aus diesem Grund ist es insbesondere bei der Frage nach den Prozessen an der Einzelschule im Hinblick auf eine Schulwettbewerbsteilnahme schwierig, einen geeigneten Schulentwicklungsansatz für die Analyse zu finden (ebd., S. 80-81). Eine Herausforderung zeigt sich darin, ein „Schulentwicklungsmodell heranzuziehen, mithilfe dessen der Prozess der Teilnahme an Schulwettbewerben sowie dessen Wirkung und Konsequenzen“ (ebd., S. 105) systematisch untersucht werden können.

Mit dieser Theorielage wird forschungspragmatisch umgegangen. Für die Untersuchung der Teilnahme am Deutschen Schulpreis werden Ansätze der Schulentwicklungsforschung herangezogen, die *Einzelschulentwicklung im Systemzusammenhang* verstehen. Eine geeignete *Theorie der Schulentwicklung* für die Untersuchung soll sowohl die Prozessebene der Einzelschule als auch die Verarbeitung externer Impulse berücksichtigen. Für die Analyse der Äußerungen von Lehrpersonen, die mit ihrer Schule am Deutschen Schulpreis teilgenommen haben, im Hinblick auf Schulentwicklung, muss der *Schulentwicklungsbegriff* expliziert werden, der dieser Analyse zugrunde liegt. Auch dieses Begriffsverständnis muss die Einzelschule im Kontext des Systemzusammenhangs verorten.

#### 4.1 *Einzelschulentwicklung im Systemzusammenhang*

Die Thematisierung von Schulentwicklung hat in den letzten 20 Jahren eine Pendelbewegung vollzogen: „von der Gesamtsystemebene zur Einzelschule – und zurück“ (Holtappels/Rolff 2004, S. 71; vgl. Rolff 1998, S. 324). Die Schulentwicklungsforschung hat sich hierbei von einer systembezogenen Forschung zu einer Prozessforschung entwickelt (Holtappels/Rolff 2004, S. 67-69). Während in den 1970er und 1980er Jahren, unter anderem geprägt durch die Debatte um die Struktur des Schulsystems, Beiträge „über Schulentwicklung als Systemreform“ (ebd., S. 66) entstanden sind, beschäftigen sich Vertreterinnen und Vertreter der Schulentwicklungsforschung spätestens seit Fends Postulat der Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) mit „Schulentwicklung im Organisationszusammenhang der Einzelschule“ (Holtappels/Rolff 2004, S. 66).<sup>59</sup> Nach der Fokussierung der Einzelschule hat „mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente die Perspektive auf das Gesamtsystem an Bedeutung gewonnen“ (Killus/Paseka 2013, S. 20; vgl. Altrichter 2006, S. 7) und damit auch „die Suche

---

<sup>59</sup> Vgl. u. a. zu den Phasen der Schulentwicklungsforschung Holtappels (2005, S. 30-37) oder Holtappels/Rolff (2004, S. 65-69).

nach ‚Instrumenten der Systemsteuerung‘“ (Killus/Paseka 2013, S. 19). Durch die Einführung evidenzbasierter Steuerungsinstrumente, wie Bildungsstandards oder Schulinspektion<sup>60</sup>, rücken nun Fragestellungen über die Prozesse an der Einzelschule, eingebunden in den Systemzusammenhang, in den Vordergrund, beispielsweise zur Wirkung von Schulinspektion auf die Schulentwicklung der Einzelschule (u. a. Gärtner et al. 2009). Angelehnt an Holtappels/Rolff (2004) könnte nun von einer Prozessforschung im Systemzusammenhang gesprochen werden, da im Unterschied zur „Schulentwicklung als Systemreform“ (ebd.) nun der ‚Systemzusammenhang‘ im Hinblick auf die Prozesse an der Einzelschule einbezogen wird. Damit geht ein Blick auf die Einzelschule als Organisation mit jeweils schulspezifischen Interessen und Handlungslogiken einher.

Heinrich/Ackeren (2013) verweisen deshalb darauf, die Bedeutung der Organisationsebene und der dortigen Prozesse für die Schulentwicklung und deren Begriffsklärung zu berücksichtigen:

„Der Begriff der Schulentwicklung im engeren Sinne zielt auf eben jene Organisationsebene, indem er weder die Schulreform im Sinne der gesellschaftlichen Institution in den Blick nimmt noch die konkreten pädagogischen Handlungspraxen“ (ebd., S. 237).

Beide Ebenen seien für Schulentwicklungsforschung „auf der Folie der organisationalen Verfasstheit schulischer Bildungsprozesse“ (ebd.) trotzdem relevant. Die Forschung kann Schulentwicklung auf Organisationsebene nicht untersuchen, ohne die Handlungspraxen auf Mikroebene sowie die Interessen der Akteurinnen und Akteure der Makroebene miteinzubeziehen. Einzelschulen befinden sich in einem dependenten Systemzusammenhang. Die Schulentwicklungsforschung lenkt aber ihre „Aufmerksamkeit auf die Prozessebene“ (ebd., S. 238). Das ermöglicht, Aussagen über die organisationale Beschaffenheit der Einzelschule zu treffen.

Durch die Verortung der Einzelschule in den Systemzusammenhang berücksichtigt die Schulentwicklungsforschung, dass sich seit Beginn der 1990er Jahre auch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für Schulen und somit auch für die innere Schulentwicklung verändert haben. Selbständige Schulen sollen sich heute unter anderem in einem Schulprogramm eigene Ziele setzen und eigene Strategien entwickeln, um ein spezifisches Schulprofil auszubilden. Die Akteurinnen und Akteure einer Schule müssen sich mit der Schulinspektion auseinandersetzen und führen zentrale Abschlussprüfungen sowie Lernstandserhebungen durch, bei

---

60 In dieser Forschungsarbeit wird der Begriff Schulinspektion einheitlich gebraucht, auch wenn die Bezeichnung in verschiedenen Bundesländern abweicht (Qualitätsanalyse, Schulevaluation, Schulvisitation). Dadurch soll insbesondere die Anonymität der Schulen der empirischen Untersuchung, die aus unterschiedlichen Bundesländern stammen, gewährleistet werden.

denen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf durch Bildungsstandards festgelegte Kompetenzbereiche getestet werden. Die Akteurinnen und Akteure an den Schulen sind dazu aufgefordert, eigenständig die Prozesse an der jeweiligen Schule zu gestalten und zu steuern. Dafür werden von der Makroebene durch Monitoringverfahren, wie Lernstandserhebungen oder Schulinspektion, Daten generiert, die wiederum in die Prozesssteuerung einfließen sollen.

Nach Killus/Paseka (2013) existieren derzeit zwei „Ansätze der Schulentwicklung parallel: der Ansatz der Einzelschulentwicklung und der Ansatz einer neuen, evidenzbasierten Steuerung“ (ebd., S. 17-18). Jedoch liegen über den Nutzen für die Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Schule bei beiden Ansätzen „keineswegs eindeutige empirische Befunde“ vor (ebd.). Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern aufgrund der Existenz evidenzbasierter Steuerungsinstrumente Schulentwicklung unabhängig von diesen konzipiert werden kann, da, zumindest theoretisch, die Ergebnisse der Lernstandserhebungen oder der Schulinspektion als konstituierende Elemente für Planungen und Handlungen in der Einzelschulentwicklung verstanden werden.

Altrichter (2006) klassifiziert die veränderten Rahmenbedingungen für Schulentwicklung als „Konjunkturen der Bildungspolitik“ (ebd.), welche er in drei Phasen der „Schulmodernisierung“ gliedert (vgl. ebd.). Hierbei beschreibt Altrichter den Entwicklungsprozess ausgehend von einer Phase der „Ermöglichungsstrategie“, gekennzeichnet durch eine Vergrößerung der Gestaltungsspielräume für Schulen zu Beginn der 90er Jahre, über eine Phase der „Anforderungsstrategie“, gekennzeichnet beispielsweise durch Verpflichtungen zur Schulprogrammarbeit oder Stärkung der Schulleitung, bis hin zur Akzentuierung dieser Strategie der zweiten Phase durch Steuerungsinstrumente in einer dritten Phase, der „Steuerung der Selbststeuerung“ (ebd.). Diese dritte Phase sei durch die TIMSS- und PISA-Ergebnisse<sup>61</sup> im Jahr 2000 eingeleitet worden und gekennzeichnet durch Bildungsstandards, mithilfe derer Systemeobachtung stattfinden soll, von denen jedoch auch Anregungen für die Einzelschule ausgehen sollen (vgl. Altrichter 2006, S. 6-8).<sup>62</sup> Altrichters Systematisierung verdeutlicht, dass gegenwärtig Schulentwicklung an der Einzelschule im Kontext des Bildungssystems und damit in den bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu verorten ist.

Die Etablierung von Schulwettbewerben kann dieser dritten Phase (der „Steue-

---

61 Die „Third International Science and Mathematics Study“ (TIMSS) und das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) sind nur zwei Beispiele für internationale Schülerleistungsvergleichsstudien.

62 Vgl. auch die drei Phasen der „Schulmodernisierung“ seit Beginn der 1990er Jahre von Altrichter/Helm (2011, S. 22-23) sowie zu den Phasen der Schulentwicklung in Deutschland seit etwa der 1990er Jahre: Altrichter (2006), Holtappels (2005) oder Killus/Paseka (2013).

rung der Selbststeuerung“) der Schulmodernisierung nach Altrichter (2006) zugeordnet werden. Programmatisch möchten die Organisatorinnen und Organisatoren des Deutschen Schulpreises durch die Auszeichnung der Konzepte von Preisträgerschulen Impulse setzen, damit andere Schulen angeregt werden, eigene Schulentwicklungsprozesse zu gestalten. Dieser Impuls der Ausschreibenden, der zunächst ein Impuls der Fremdsteuerung ist, soll an Einzelschulen zur Selbststeuerung anregen. Die Programmatik des Schulwettbewerbs verfolgt damit die Idee der ‚Steuerung zur Selbststeuerung‘. Ein intermediärer Akteur versucht durch Fremdaufforderung auf die Eigeninitiative von Akteurinnen und Akteuren der Meso- und Mikroebene einzuwirken. Der Deutsche Schulpreis verbreitet medial die Konzepte und Arbeitsweisen von Preisträgerschulen. Dadurch sollen Personen anderer Schulen wiederum angeregt werden, an der eigenen Schule aktiv zu werden und ihre Schulentwicklungsprozesse ähnlich erfolgreich – im Sinne des Deutschen Schulpreises – zu gestalten. Dafür muss auch eine intrinsische Motivation, die eigene Schule zu entwickeln, bei den Akteurinnen und Akteure der Einzelschule selbst vorhanden sein. Zusätzlich bietet der Deutsche Schulpreis extrinsische Anreize, wie die Aussicht auf öffentliche Anerkennung oder auf das Preisgeld. Konzeptionell setzt der Schulwettbewerb auf eine indirekte Steuerung durch Anreize, um auf die Meso- und Mikroebene zu wirken.

Strunck (2011) verortet die Etablierung von Schulwettbewerben in die seit etwa fünfzehn Jahren zu beobachtende „Phase der Schulmodernisierung und Schulreform“ (ebd., S. 75), die durch das Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Leistungsvergleichen und aufgrund dessen durch Schulkritik gekennzeichnet ist (ebd.). Schulwettbewerbe können, nach Strunck, in diesem Zusammenhang sowohl „als Gegengewicht gesehen werden, indem sie auf die Qualität einzelner, herausgehobener Schulen hinweisen, die öffentlich prämiert werden“ (ebd.), als auch als Möglichkeit, „Schulen in ihrer Entwicklung zu unterstützen, indem gute Beispiele präsentiert und weitergegeben werden sollen“ (ebd.). Strunck weist Schulwettbewerben damit in diesem von Altrichter als Phase der Selbststeuerung bezeichneten Abschnitt eine Steuerungsfunktion zu: eine Unterstützungsfunktion bei der Selbststeuerung auf Einzelschulebene sowie eine positive Gegensteuerung durch das Prämieren von einzelnen Schulen auf Systemebene. Ein intermediärer Akteur versucht also auf Systemebene Bereiche der Schulentwicklung indirekt mitzusteuern, die eigentlich bereits von anderer Seite gesteuert werden, nämlich von bildungsadministrativer Seite. Der Deutsche Schulpreis wendet sich hierfür direkt an die Akteurinnen und Akteure der Mesoebene, um auf die innere Steuerung der Schule einzuwirken. Dazu werden Schulkonzepte ausgezeichnet und als Vorbilder konzipiert. Durch Netzwerkveranstaltungen werden zusätzlich Möglichkeiten zum Austausch mit Personen dieser Schulen geschaffen.

Eine passende theoretische Perspektive zur Untersuchung der Teilnahme einer Einzelschule am Schulwettbewerb muss also sowohl die Gestaltungs- und Prozessebene der Einzelschule berücksichtigen als auch die Steuerungsimplikationen und externen Anreize eines intermediären Akteurs erfassen. Die Prozessebene der Einzelschule darf nicht vernachlässigt werden, da der Deutsche Schulpreis programmatisch die Selbststeuerungsfähigkeit der Schule voraussetzt: Akteurinnen und Akteure der Mesoebene sollen sich mit den Elementen des Auswahlverfahrens und den Konzepten der Preisträgerschulen auseinandersetzen und daraus Handlungsschritte an der eigenen Schule ableiten. Der Systemzusammenhang der Einzelschule für Schulentwicklung muss dafür nicht nur implizit berücksichtigt werden, sondern eine Interaktion der Mesoebene mit Akteurinnen und Akteuren auf intermediärer oder Makroebene explizit einbezogen werden. Welcher theoretische Schulentwicklungsansatz ist geeignet die Schulentwicklung der Einzelschule mehrbenen umfassend zu beleuchten?

Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (1998) ist ein Ansatz der Einzelschulentwicklung, der Schulentwicklung aus den Bestandteilen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung begreift. Durch die Erkenntnisse aus Fends „Neuer Theorie der Schule“ (Fend 2008a) wird allerdings deutlich, dass eine *organisationstheoretische Perspektive* als Ansatz, die Einzelschulentwicklung zu betrachten, aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen für Schulentwicklung nicht hinreichend ist. Die *schulkulturelle Perspektive* von Helsper et al. (2001), die *mikropolitische Perspektive* von Altrichter/Salzgeber (1996) und die *governancetheoretische Perspektive* (u. a. Heinrich 2007) auf Schulentwicklung bieten allerdings weitere Ansatzpunkte, die als theoretischer Rahmen für die Untersuchung der Schulwettbewerbsteilnahme im Hinblick auf Schulentwicklung herangezogen werden können.

### *Einzelschulentwicklung aus organisationstheoretischer Perspektive*

Bormann (2002) versteht Schulentwicklung als Sonderfall der Organisationsentwicklung, da Schulentwicklung die „Spezifizierung der klassischen Organisationsentwicklung für den schulischen Bereich“ darstellt (ebd., S. 85). Prinzipien der Organisationsentwicklung lassen sich auf den schulischen Bereich übertragen. Da die Schule in ein „übergeordnetes gesellschaftliches System an externen Erwartungen“ (ebd.) eingebunden ist und sich am Bildungs- und Erziehungsauftrag orientieren muss, müssen die Prinzipien der Organisationsentwicklung allerdings an die besondere soziale Organisation Schule angepasst werden. Organisationsentwicklung wird als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden, bei der sich eine Organisation „von innen heraus“ weiterentwickeln soll (Holtapels/Rolff 2004, S. 55). Die Organisation Schule zeichnet sich durch eine pädago-

gische Zielsetzung dieses Prozesses aus (ebd., S. 56) und ist „dezidiert prozessorientiert“ (ebd., S. 18). Der Ansatz der Organisationsentwicklung hat die Wendung der Schulentwicklung hin zur Entwicklung von Einzelschulen grundlegend beeinflusst (vgl. Holtappels/Rolff 2004, S. 55; Rolff 1998, S. 298; Rolff 2012, S. 17). Mittlerweile ist das Konzept der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung etabliert:

„Das Konzept der Schulentwicklung als pädagogischer Organisationsentwicklung [...] ist zwischenzeitlich außerordentlich ausdifferenziert und praktisch vielfach erprobt worden. Charakteristisch für Organisationsentwicklungskonzepte ist, dass sie sich auf das Ganze der Schule beziehen und nicht nur auf Teilaspekte“ (Rolff 2012, S. 17-18).

Rolff (2012) stellt hier als Besonderheit des Konzeptes dar, dass sämtliche Bereiche einer Schule in die Entwicklungsprozesse eingebunden werden. Als ein organisationstheoretisches Konzept der Schulentwicklung sei hier das Konzept des Institutionellen Schulentwicklungs-Prozesses (ISP) (Dalín et al. 1996) genannt, bei dem „das Ganze der Schule“ (Rolff 2012, S. 18) insbesondere durch Verbesserungen in den Bereichen Schul-, Personal- und Unterrichtsentwicklung entwickelt werden soll. Die Überzeugung, dass Schulentwicklung eine Verbindung der Trias von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung ist, sei mittlerweile „Gemeingut“ (Altrichter 2006, S. 6).<sup>63</sup> Organisationsentwicklung sei „als Leitkonzept fest in verschiedenen Schulentwicklungskonzepten [...] verankert“ (Boller 2009, S. 78). Kritikerinnen und Kritiker des ISP weisen Ende der 1990er Jahre jedoch auf die Vernachlässigung der Unterrichtsentwicklung hin.<sup>64</sup> Als Kontrast zum ISP wird das Konzept der pädagogischen Schulentwicklung (PSE) proklamiert, bei dem der Unterrichtsaspekt im Zentrum steht (vgl. u. a. Bastian 1997; Bastian/Combe 1998). Während nach Blömeke/Herzig (2009) die pädagogische Schulentwicklung am Unterricht ansetze und erst in einem zweiten Schritt Rahmenbedingungen in den Blick nehme (vgl. ebd., S. 24), setze die institutionelle Schulentwicklung auf der Ebene an, „die Bedürfnisse der Schule als Organisation zu erkennen“ (ebd., S. 25).<sup>65</sup> Auch Bormann (2002) geht davon aus, dass beide Konzepte „Prozesse des organisationalen Lernens“ (ebd., S. 96) beschreiben. Das Konzept der institutionellen Schulentwicklung könne als übergeordnetes Konzept

63 Wobei Rolff bereits 1998 davon ausgeht, dass der „konzeptionelle Ansatz von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung [...] heute als anerkanntes Konzept im deutschsprachigen Raum“ erscheine (Rolff 1998).

64 „Alle Bemühungen um Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen“ (Bastian 1997, S. 6).

65 Siehe für eine ausführliche Gegenüberstellung auch Blömeke et al. (2007), die in ihrem Einführungstext zur Schulentwicklung die konzeptionellen Ansätze der pädagogischen und der institutionellen Schulentwicklung gegenüberstellen und deren Verfahren sowie Methoden diskutieren (ebd., S. 262-277). Vgl. außerdem Bormann (2002, S. 96-103); Horster/Rolff (2001, S. 87-92); Killus/Paseka (2013, S. 19); Rolff (1998, S. 300-307); Wenzel (2008, S. 431-436).



charakterisiert werden und die pädagogische Schulentwicklung als der kleinteiligere Ansatz (vgl. ebd.).

Ansätze der organisationstheoretischen Perspektive konzentrieren sich mehr auf den innerschulischen Systemzusammenhang, indem sie sich auf die institutionelle Ebene oder mehr auf die unterrichtliche Ebene einer Einzelschule beziehen. Strunck (2011) weist darauf hin, dass im Unterschied zu Schülerwettbewerben bei Schulwettbewerben „die Ebene des Unterrichts weniger im Fokus steht und daher unterrichtsorientierte Ansätze der Schulentwicklung eine geringere Rolle für die Untersuchung von Schulwettbewerben spielen“ (ebd., S. 81). Schulwettbewerbe fokussieren eher die Mesoebene und weniger die Mikroebene, da sie insbesondere pädagogische Konzepte von Schulen auszeichnen. Für die Untersuchung eines Schulwettbewerbs scheint eine organisationstheoretische Perspektive passend, die die Unterrichtsebene zwar nicht vernachlässigt, jedoch besonders den außerschulischen Systemzusammenhang mit einbezieht.

Rolff (1998) verdeutlicht in seinem organisationstheoretischen Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (ebd., S. 304-307) den Systemzusammenhang von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung als die drei sich gegenseitig beeinflussenden Kernaktivitäten der pädagogischen Schulentwicklung<sup>66</sup> (vgl. u. a. Holtappels/Rolff 2004, S. 58; Rolff 2012, S. 17-27). Hierbei betont Rolff allerdings, dass sich ohne Organisationsentwicklung die Unterrichts- und Personalentwicklung nicht auf „das Ganze der Schule“ (Rolff 1998, S. 306) beziehen würde, weshalb sich dieses Modell durch seinen organisationstheoretischen Blick auf Schulentwicklung auszeichnet. Dieser innerschulische Systemzusammenhang müsse außerdem noch um einen außerschulischen ergänzt werden (ebd.).

Rolff selbst nennt als eine Quelle seines organisationstheoretischen Konzepts für Schulentwicklung die Einzelschulorientierung. Rolff (2012) verweist zwar auf den Systemzusammenhang, ordnet diesen allerdings den Prozessen an der Einzelschule unter, indem er die Entwicklung der Einzelschule als „primär“ bezeichnet:

„Das neue Paradigma, welches den Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen legt, geht davon aus, dass die Entwicklung von Einzelschulen primär ist gegenüber der Systemkoordination. Diese Prioritätensetzung ist doppelt konzipiert: einmal als zeitliche Priorität in dem Sinne, dass Schulentwicklung auch in den Einzelschulen beginnen soll, und zum anderen als Sachpriorität, die in der Entwicklung von Einzelschulen die eigentliche Basis sieht und nicht eine vom Gesamtsystem generierte und insofern abgeleitete Aktivität“ (Rolff 2012, S. 17).

Allerdings stellt sich unter anderem aufgrund der Ausführungen in Fends „Neuer Theorie der Schule“ (Fend 2008a) die Frage, inwiefern die Entwicklung von Einzelschulen primär gegenüber der Systemkoordination sein kann. Fend beschreibt

---

66 Deutlich wird hierbei, dass im Artikel von Rolff (1998) der Terminus der „pädagogischen Schulentwicklung“ aufgenommen wird (vgl. dazu auch Bastian/Combe 1998, S. 6).

in seiner Theorie das Bildungssystem als Mehrebenensystem und geht von einer Eingebundenheit der Einzelschule (Mesoebene) zwischen der Makroebene des Gesamtsystems und der Mikroebene der in der Einzelschule tätigen Akteurinnen und Akteure aus. Er stellt die Makro-, Meso- und Mikroebene in einen gesamtgesellschaftlichen, handlungstheoretischen Zusammenhang, sodass hiermit ein Theorieentwurf im Gesamtzusammenhang und nicht für jede Ebene separat vorliegt (vgl. Tillmann 2011, S. 51-54). Rolff fokussiert hingegen mit seiner Trias von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung die Mesoebene. Fend (2008b) beschreibt die Handlungen der Akteurinnen und Akteure auf Schulebene als eine „Rekontextualisierung der Regelungsvorgaben der Makroebene“ (ebd., S. 154). Bei diesem „Reinterpretieren von Vorgaben“ (Fend 2008a, S. 174) müssen „Rahmenvorgaben auf unterschiedliche Handlungsbedingungen im Sinne von Umwelten adaptiert werden“ (ebd., S. 175). Somit verdeutlicht das Konzept der Rekontextualisierung, „dass auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens jeweils eigene Handlungsaufgaben entstehen, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen erfordern“ (ebd.), welche in Fends Theorie im Gesamtzusammenhang eingebettet sind. Die verschiedenen Ebenen zeichnen sich durch unterschiedliche Umwelten aus:

„Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird“ (ebd., S. 181).

Fends Ausführungen zeigen, dass die Einzelschule und somit auch die Schulentwicklung der Einzelschule in das Mehrebenensystem eingebettet ist. Nach Fend betrachtet die „Neue Theorie der Schule“ das Bildungswesen „eher als Einheit, in der Gestaltungsebenen und Verantwortungsebenen systematisch aufeinander bezogen sind“ (Fend 2008a, S. 171). In dieser Theorie stehen sich „die ‚operative Ebene‘ der Lehrerschaft“ (ebd.) und die Verwaltungsebene nicht mehr als kontroverse Subsysteme im Bildungswesen gegenüber (vgl. ebd.). Fends neue Theorie berücksichtigt, dass zwischen den verschiedenen Akteursgruppen im Mehrebenensystem Wechselwirkungen bestehen.

Demnach scheint fraglich, inwiefern für Schulentwicklung eine zeitliche sowie sachliche Priorität, wie Rolff (2012) sie beschreibt, bei der Einzelschule liegen kann. Wird nicht vielmehr, beispielsweise durch eine obligatorische Schulinspektion, einem Akteur der Makroebene, sowohl ein zeitlicher (durch einen festgelegten Besuchstermin der Inspektorinnen und Inspektoren) als auch ein sachlicher (durch die von Inspektorinnen und Inspektoren identifizierten Arbeitsfelder) Steuerungsimpuls gesetzt, bei dem der Einzelschule ein Handlungsspielraum

durch die eigenständige Bearbeitung von festgelegten Zielvereinbarungen eingeräumt wird? Muss demnach nicht eher, im Gegensatz zu Rolffs Ausführungen, Schulentwicklung verstanden werden als eine durch das Gesamtsystem generierte Aktivität der Einzelschule und ist sie insofern eben doch eine „abgeleitete Aktivität“?

Gerade auch da Fend (2008a) den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft darstellt, bei dem das Bildungssystem eine Enkulturations-, Allokations-, Qualifikations- und Integrationsfunktion übernehme (vgl. ebd., S. 51) und somit „die Funktion der Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur“ (ebd., S. 49) innehave. Diese vier „Reproduktionsfunktionen des Schulsystems“ (ebd., S. 50) werden nach Fend durch die „jeweiligen innerschulischen Prozesse“ (ebd.) realisiert, weshalb diese das Schulentwicklungshandeln der Lehrpersonen und Schulleitung rahmen. Die Schulen sind also selbst Akteure im mehrerenenspezifischen Bildungssystem, welches wiederum in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet ist.

Mitnichten kann also von einer autonomen Selbststeuerung der Schulentwicklungsprozesse der Einzelschule gesprochen werden, bei der die Steuerungshoheit den Akteurinnen und Akteuren der Einzelschule obliegt. Vielmehr erhalten Schulen durch ein „evaluationsbasiertes Steuerungskonzept“ (Altrichter 2006, S. 8) wie der Vorgabe von curricularen Standards und der Durchführung von externen Tests Daten, nach denen sie ihr unterrichtliches Handeln sowie die Schulentwicklung ausrichten sollen, was wiederum durch Lernstandserhebungen oder Schulinspektion überprüft wird. Heinrich (2007) verwendet deshalb den Begriff der „evaluationsbasierten Autonomie“ (ebd., S. 65) bei der aufgrund der Fremdevaluation durch Bildungsstandards und Monitoring die Gestaltungsfreiräume für Lehrpersonen, „ihre LehrerInnenautonomie“, eingeschränkt werde, da sie ihre Handlungen nun verstärkt legitimieren müssen (vgl. ebd., S. 69-70).

Da Rolff zwar auf den außerschulischen Systemzusammenhang hinweist, jedoch den innerschulischen Systemzusammenhang fokussiert, scheint dieser Ansatz als theoretischer Rahmen für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Teilnahme an einem Schulwettbewerb, dem Akteur auf intermediärer Ebene, und den Prozessen an der Einzelschule unzureichend. Auch Schulwettbewerben kommt durch das Prämieren von Schulen eine indirekte Steuerungsfunktion im Mehrebenensystem zu. Infolge der Schulwettbewerbsteilnahme findet seitens der Akteurinnen und Akteure der Einzelschule eine Auseinandersetzung mit diesem intermediären Akteur statt.

### *Einzelschulentwicklung aus schulkultureller Perspektive*

Die Bedeutung des außerschulischen Systemzusammenhangs für die innerschulischen Prozesse wird in der Theorie der Schulkultur von Helsper et al. (2001) deutlich stärker herausgearbeitet. Sie verstehen Schulkultur als symbolische Ordnung in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem:

„Schulkultur wird hier als symbolische Ordnung der Einzelschule konzipiert, die durch symbolische Kämpfe und Aushandlungen der einzelschulischen Akteure in Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems im Rahmen sozialer Kämpfe um die Definition und Durchsetzung kultureller Ordnungen generiert wird. Sie wird als spannungsvolles Verhältnis zwischen dem Realen, dem Symbolischen und dem Imaginären bestimmt“ (ebd., S. 11).

Das *Reale* stellt die „konstitutiv jede Einzelschule vorstrukturierenden und rahmenden gesellschaftlichen Strukturierungen sowie die damit einhergehenden Antinomien“ (ebd., S. 24) dar. Dazu gehören beispielsweise nationale Strukturen des Schulsystems, die durch das Handeln kollektiver Akteure wie Parteien oder Verbände konstituiert werden (ebd., S. 23). Das *Symbolische* umfasst „die Interaktions- und Kommunikationsprozesse, der Handlungen und Handlungsverkettungen verschiedener schulischer Akteure in der einzelnen Schule“ (ebd., S. 25). Durch die kollektive und individuelle Auseinandersetzung mit dem Realen entstehe die spezifische Ausformung der Strukturvarianten an der Einzelschule (vgl. ebd.), und demnach die unterrichtlichen und schulischen Praktiken. Helsper et al. (2001) grenzen das Symbolische schließlich vom Imaginären der jeweiligen Schulkultur ab. Das *Imaginäre* umfasse das „Selbstverhältnis der Institution bzw. der kollektiven und individuellen Akteure zu sich selbst“ (ebd.), also beispielsweise die programmatischen Entwürfe oder Selbstdarstellungen. Hierbei könne die Ebene des Symbolischen zutreffend symbolisiert, jedoch auch deutlich im Sinne eines Schulmythos idealisiert werden (vgl. ebd.).

Nach Helsper (2010) begreifen Schulkulturtheorien „die sinnstrukturierte schulische Ordnung als Grundlage jeder schulischen Transformation und Entwicklung, sowohl für Prozesse der Außen- als auch der Innensteuerung“ (ebd., S. 110). Das wiederum bedeutet, dass bei der begrifflichen Klärung von Schulentwicklung die spezifische Schulkultur berücksichtigt werden muss. Nach Keuffer/Trautmann (2010) verdeutlichen schulkulturtheoretische Ansätze, dass Schulen nicht beliebig reformierbar sind, denn Schulen

„wenden Reformprogramme nicht einfach an oder implementieren sie, sondern sie verwenden sie – entsprechend den Handlungslogiken und den Alltagstheorien ihrer Akteure, welche wiederum in enger Wechselwirkung mit den institutionellen Vorgaben sowie den Normen und Erwartungen der Öffentlichkeit bzw. der schulischen Umwelt stehen“ (ebd., S. 117-118).

Die Schulkultur als strukturgebende Komponente hat demnach wiederum Auswirkungen für Schulentwicklungsprozesse. Zugleich stellt die spezifische Schulkultur

nicht nur als schultheoretische Kategorie verstanden, sondern auch im Sinne einer pädagogischen Schulkultur<sup>67</sup>, Ergebnis und auch Gegenstand von (Schul-)Entwicklungsprozessen dar (vgl. Holtappels 2003, S. 23). Durch Schulentwicklungsprozesse erzeugt jede Schule auch eine spezifische pädagogische Schulkultur. Gleichzeitig kann eine Schule die Herausbildung einer pädagogischen Schulkultur auch zum Ziel eines Schulentwicklungsprozesses erklären. Wenn nach Keuffer/Trautmann Reformprogramme von den Akteurinnen und Akteuren der Schulen adaptiert werden, so kann auch für eine Schulwettbewerbsteilnahme und für die mögliche Transformation von Konzepten der Preisträgerschulen auf andere Schulen davon ausgegangen werden, dass diese in Wechselwirkung mit der jeweiligen spezifischen Schulkultur stehen. Ackermann et al. (2015) werfen deshalb auch die Frage auf, inwiefern das propagierte Best-Practice-Prinzip, also das Lernen von Vorbildern auch auf organisationaler Ebene, Wirksamkeit entfalten kann, wenn doch gerade die unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen der Schulen konstituierend sind (vgl. ebd., S. 34).

Helsper et al. (2001) verorten ihre Theorie der Schulkultur im Mehrebenensystem. Sie verstehen die systemischen und organisatorischen Rahmungen einer Schule als Strukturen, „die konstitutiv in das Handeln der konkreten schulischen Akteure eingehen, von ihnen aber handelnd und interagierend überformt, gebrochen und darin einzelschulspezifisch ausgeformt werden“ (ebd., S. 21). Das bedeutet auch, dass der gleiche Steuerungsimpuls eines Akteurs der Makroebene an verschiedenen Schulen und sogar innerhalb einer Schule unterschiedliche Auseinandersetzungen und Ausformungen des Handelns hervorrufen kann. Auch die von den Ausschreibenden intendierten Ziele eines Schulwettbewerbs unterliegen demnach unterschiedlichen Verarbeitungsprozessen.

„Die Schulkultur wird somit als das Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzungen und Interaktionen der schulischen Akteure mit äußeren Vorgaben und damit als die über Handlungen einzelschulspezifisch ausgeformte regelgeleitete Struktur konzipiert, die ihrerseits wiederum konstitutiv für die schulischen Mikroprozesse ist und in den einzelschulspezifischen Interaktionen der schulischen Akteure reproduziert oder transformiert werden kann“ (ebd.).

Somit entsteht die Schulkultur in der Auseinandersetzung, Reproduktion, Transformation und, im Sinne von Fend (2008a), der Rekontextualisierung der Verhältnisse und Vorgaben im Mehrebenensystem durch Akteurinnen und Akteure in der Schule, was wiederum Auswirkungen auf die innerschulischen Prozesse hat. Das bedeutet, dass „die daraus hervorgegangene jeweilige schulkulturelle Ordnung

---

67 Für eine ausführliche Begriffsklärung von Schulkultur vgl. u. a. Helsper (2010, S. 106); Helsper et al. (2001, S. 11-20); Holtappels (2003, S. 23-31); Keuffer/Trautmann (2010, S. 115-116).

eine Voraussetzung auch für Schulentwicklungsprozesse, die von der Schule selbst ausgehen“ (Helsper 2010, S. 110), darstellt.

Dabei verdeutlichen die Ausführungen von Helsper et al. (2001), dass die Auseinandersetzungen mit den Strukturen des Bildungssystems durchaus konflikthaft verlaufen. Sie beschreiben das Verhältnis von Realem, Symbolischem und Imaginärem als „spannungsvolles und widerspruchsvolles Verhältnis“ (ebd., S. 39). Im Gegensatz zu Fends „harmonistisch“ (Tenorth 2006, S. 436) wirkender neuer Theorie, bei der die Makro- und Mikroebene als „Einheit“ verstanden wird. Kritisch ist deshalb, dass Fends neue Theorie „keine Unversöhnlichkeiten mehr zwischen Akteur und Struktur kennt“ (ebd.). Helsper et al. (2001) verweisen hingegen auf konstitutive Antinomien, verstanden als nicht aufhebbare, jedoch handhabbare und reflektierbare Widersprüche des professionellen pädagogischen Handelns (ebd., S. 45-46). Hierzu zählen sie unter anderem die Organisationsantinomie, da Organisationsregeln und -routinen einerseits Stabilität sowie Sicherheit verleihen, andererseits zugleich Offenheit und Flexibilität bedrohen würden (ebd., S. 54).<sup>68</sup> Diese Antinomien sind konstitutiv für das Handeln der Lehrpersonen im Schulentwicklungsprozess, also für die Meso- und Mikroebene.

Die begriffliche Differenzierung von Helsper et al. (2001) zwischen dem Realen, Symbolischen sowie Imaginären kann auch im Hinblick auf eine Schulwettbewerbsteilnahme genutzt werden. Bei der Teilnahme an einem Schulwettbewerb wie dem Deutschen Schulpreis findet das *Imaginäre* der Einzelschule seinen Ausdruck im schriftlichen Bewerbungstext. Bei einem Jurybesuch versuchen die Jurorinnen und Juroren das *Symbolische* der Schule zu beobachten und eventuell einen Vergleich mit dem Imaginären aus der Bewerbung vorzunehmen. Allerdings werden in der vorliegenden Arbeit keine Schulkulturen rekonstruiert, weshalb der schulkulturelle Ansatz von Helsper et al. (2001) nicht als theoretischer Rahmen für die vorliegende Untersuchung dient. Der schulkulturelle Ansatz sensibilisiert jedoch dafür, dass aufgrund spezifischer Schulkulturen mögliche Handlungsschritte in Bezug auf die Schulwettbewerbsteilnahme abhängig von der jeweiligen schulkulturellen Ordnung sind.

### *Einzelschulentwicklung aus mikropolitischer Perspektive*

Während Dalin et al. (1996) mit ihrer Perspektive auf Schulentwicklung die Organisationsentwicklung und damit die Prozesse auf der Mesoebene in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen stellen, ist die Rolle der einzelnen Akteurinnen und Akteure einer Schule auf der Mikroebene unterbetrachtet (vgl. Biermann 2007, S. 14). Mikropolitische Ansätze stellen hingegen „die Interessen einzelner Mitglieder einer Organisation in den Vordergrund und analysieren sie im Licht der

<sup>68</sup> Helsper et al. (2001) beschreiben außerdem unter anderem die Differenzierungsantinomie, die Sachantinomie, die Näheantinomie oder die Autonomieantinomie (vgl. ebd., S. 39-67).

Struktur der Organisation“ (Biermann 2007, S. 14; vgl. Altrichter 2010, S. 97). Biermann plädiert bei der Klärung der Frage, wie Neues in Schulen kommt, dafür, „eine subjektbezogene *und* eine institutionsbezogene Perspektive einzunehmen“ (ebd., S. 15), da in der Schule eine „Interdependenz von individueller und institutioneller Entwicklung“ (ebd.) vorhanden sei. Die mikropolitische Betrachtungsweise sieht Schule „weniger als monolithische Organisation, [...] sondern als Feld, in dem verschiedene Handelnde die unterschiedlichsten Interessen verfolgen, die z. T. miteinander im Widerstreit stehen“ (Altrichter/Posch 1996, S. 1).

Altrichter/Salzgeber (1996) entfalten den mikropolitischen Ansatz als Alternative in der Schulentwicklungsdiskussion. Mit einer starken Fokussierung auf das Handeln der Organisationsmitglieder stellt der Ansatz sowohl ein organisations-theoretisches als auch ein handlungstheoretisches Konzept dar (ebd., S. 102), welches das konflikthafte und interessenbezogene Handeln der Akteurinnen und Akteure in der Schule herausstellt (ebd.). Die mikropolitische Perspektive geht davon aus, dass sich Organisationen durch „Zielf Diversität“ (ebd., S. 100) auszeichnen und somit Organisationen „Interaktionszusammenhänge interessen geleiteter Menschen“ (ebd., S. 135) seien. Die Organisationsmitglieder verfolgen jeweils eigene Ziele, weshalb in der mikropolitischen Perspektive jede Handlung „konsequent als *interessen geleitet* interpretiert“ (ebd., S. 102, Hervorh. im Original) werde. Eine Organisation bestehe aus den „Spielen ihrer Mitglieder“ (ebd., S. 136), durch die die Organisation „laufend reproduziert, aber eben nicht unbedingt identisch reproduziert wird“ (ebd.). Jede Durchsetzung eigener Interessen sei „zwangsläufig *konflikthaft*“ (ebd., S. 103, Hervorh. im Original) und die organisationale Interaktion sei „machtgetränkt“ (Altrichter 2004, S. 88).

Somit ermöglicht der mikropolitische Ansatz beispielsweise, divergierende Interessen der Mitglieder einer Schule bei der Teilnahme am Schulwettbewerb herauszustellen und zu konzeptualisieren. Jedoch verleitet dieser Ansatz dazu, jeglichen „Konsens als eine Form der Dominierung“ (Altrichter 2004, S. 89) zu interpretieren, da bisher der Ansatz keine Begrifflichkeit enthält, der kooperative und konsensuale Interaktion erfasse (vgl. ebd.). Wie die Bezeichnung des Ansatzes bereits verdeutlicht, konzentriert sich dieser auf die Mikroebene, die strukturelle Ebene der Meso- und Makroebene scheinen eher unterbetrachtet. Die mikropolitische Perspektive eignet sich deshalb nur teilweise für die Untersuchung einer Schulwettbewerbsteilnahme. Allerdings erscheint es für die Untersuchung wichtig wahrzunehmen, dass die verschiedenen Akteursgruppen auf mikropolitischer Ebene wahrscheinlich unterschiedlich mit der Schulwettbewerbsteilnahme umgehen.

### *Einzelschulentwicklung aus governancetheoretischer Perspektive*

Eine governancetheoretische Perspektive von Schulentwicklung ermöglicht mit ihrem begrifflichen Inventar, wie dem Mehrebenensystem, Akteurskonstellationen und Modi der Handlungskoordination, sowohl die ablaufenden Prozesse an der Einzelschule zu betrachten als auch die Schulentwicklung der Einzelschule in ihrem strukturellen bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu beschreiben.

Altrichter/Maag Merki (2010) verstehen unter Governance „einen Forschungsansatz, der *Steuerungsfragen im breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen thematisiert*“ (ebd., S. 21, Hervorh. im Original). Somit bietet dieser Ansatz die „Chance, das Handeln der Akteure sowie die gegenseitigen Abhängigkeiten im Mehrebenensystem differenzierter zu beschreiben und damit bestimmte Koordinationsdefizite oder -leistungen sichtbar zu machen“ (ebd., S. 22; vgl. Altrichter et al. 2007, S. 10). Die Governance-Perspektive stellt demnach insbesondere eine Beschreibungs- und Analyseperspektive dar.<sup>69</sup>

Die Governanceforschung adaptiert nach Heinrich (2007) den „governancetheoretischen Mehrebenengedanken für das Schulsystem“ (ebd., S. 45), indem sie die Makro-Ebene des schulischen Gesamtsystems von der Mesoebene der Einzelschule sowie von der Mikroebene des Rollenhandelns einzelner Lehrpersonen und anderer Akteurinnen und Akteure in der Einzelschule unterscheidet (vgl. Heinrich 2007). Hierbei werden die Beziehungen der Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Ebenen mit- und untereinander, bezeichnet als Akteurskonstellationen, in den Blick genommen (vgl. Heinrich 2007, S. 47). In diesen Akteurskonstellationen finde wiederum Handlungskoordination statt, indem einzelne Akteurinnen und Akteure „strukturelle Vorgaben bzw. Möglichkeiten [...] reproduzieren resp. adaptieren“ (ebd., S. 49), wobei die deskriptive Verwendungsweise innerhalb des Governancekonzeptes auch konflikthafte Verhalten, wie Blockadehaltungen in Schulentwicklungsprozessen, mit berücksichtige (ebd.). Heinrich (2007) geht davon aus, dass sich mit dem Begriff der Akteurskonstellation „die analytische Differenz zwischen den aufeinander treffenden differierenden Wirkungsvorstellungen von Steuerungshandelnden sowie die sich aus diesen Interdependenzen ergebenden transintentionalen Effekte“ (ebd., S. 48) begrifflich fassen lassen. Hinter dem Begriff der „Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit“ versteckt sich nach Heinrich (2007) ein „kollektiver Akteur“ und demnach eine „Akteurskonstellation“, bei dem „das *Wollen* der Einzelnen nicht identisch ist mit dem *Können* des kollektiven Akteurs“ (ebd., Hervorh. im Original). Wenn zwischen individuellen und kollektiven Akteuren unterschieden wird, kann auch die

<sup>69</sup> Vgl. zur Abgrenzung zur Analyseperspektive der Steuerungstheorie sowie zum aktuellen Diskurs über Anschlussfähigkeit und Theoriebildung der Governanceforschung u. a. Rürup/Bormann (2013, S. 11-15).



Differenz zwischen „individuellem *Wollen* und kollektivem *Können*“ (ebd., Hervorh. im Original) beschrieben werden.

Mithilfe einer governancetheoretischen Betrachtungsweise von Schulentwicklung der Einzelschule lassen sich sowohl die Einbettung in das Gesamtsystem als auch die von unterschiedlichen Interessen geleiteten Handlungen der Akteurinnen und Akteure beschreiben.

Obwohl Heinrich (2007) betont, dass der Governance-Begriff nicht identisch mit „Steuerung“ sei, beschäftigt sich die Educational Governanceforschung doch primär mit Steuerungsfragen. Vertreterinnen und Vertreter der Educational Governance erweitern deshalb auch aufgrund der evaluationsbasierten Steuerung im Bildungswesen den Schulentwicklungsbegriff um eine governancetheoretische Perspektive. Heinrich (2007) plädiert beispielsweise für ein „Akzentverschieben innerhalb der bereits bestehenden Konzeptionen“ (ebd., S. 307) der pädagogischen und der institutionellen Schulentwicklung, sodass „der Blick gezielt auf die strukturellen Bedingungen zu richten [sei], die die Ausnutzung von Autonomiepotenzialen in veränderten Akteurskonstellationen begünstigen oder verhindern“ (ebd.). Somit sei diese Perspektivverschiebung hin zu einer governancetheoretisch fundierten ‚Strukturellen Schulentwicklung‘ (SSE) anschlussfähig an die vorherrschenden Konzepte, fokussiere jedoch strukturelle Hemmnisse, um realitätsbezogene Initiativen ergreifen zu können (ebd.). Allerdings steht die Ausarbeitung einer governancetheoretischen Schulentwicklungstheorie mit einem governancetheoretischen begrifflichen Inventar noch aus.

### *Einzelschulentwicklung im Systemzusammenhang als Untersuchungsrahmen*

Die Ausschreibenden von Schulwettbewerben können als Akteure auf der intermediären Ebene des Gesamtsystems verstanden werden. Durch ihr Ziel, Schulen auszuzeichnen, fokussieren sie die Einzelschule. Ein theoretisches Konzept, welches als Rahmen für die Untersuchung von Schulwettbewerben verwendet werden kann, sollte demnach sowohl mehr Ebenensensibel sein als auch die Einzelschule in das Zentrum setzen. Geeignet ist also ein Mehrebenenansatz, der indirekte Steuerungsimpulse von intermediärer Ebene und den Umgang damit auf Mesoebene umfasst.

Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (1998) verdeutlicht, dass Schulentwicklungsprozesse kollektiv angelegt sein müssen, um der Organisationsentwicklung zu dienen. Allerdings ist der außerschulische Systemzusammenhang in diesem Ansatz unterbetrachtet. Der schulkulturelle oder der mikropolitische Ansatz enthalten Aspekte, die für die Untersuchung einer Schulwettbewerbsteilnahme Verwendung finden können. Der schulkulturelle Ansatz sensibilisiert dafür, dass bei einer Teilnahme am Schulwettbewerb im Zusammenhang

mit Schulentwicklung die spezifische Schulkultur als Grundlage für Transformationsprozesse dient. Aus dem mikropolitischen Ansatz geht hervor, dass möglicherweise divergierende Interessenlagen innerhalb eines Kollegiums hinsichtlich der Schulwettbewerbsteilnahme bestehen können. Der governancetheoretische Ansatz bietet durch die Berücksichtigung der Mehrebenenspezifität des Schulsystems die Möglichkeit, ein eventuelles Zusammenspiel eines intermediären Akteurs, wie dem Schulwettbewerb, mit den Akteurinnen und Akteuren an der Einzelschule begrifflich zu fassen. Eine Theorie der Schulentwicklung, die für die Untersuchung der Schulwettbewerbsteilnahme im Hinblick auf Schulentwicklung herangezogen werden kann, sollte dieses Zusammenspiel explizit berücksichtigen.

## 4.2 *Theorien der Schulentwicklung*

Welche Theorie der Schulentwicklung berücksichtigt ausreichend die Interaktion von Akteurinnen und Akteuren der Einzelschule mit intermediären Akteuren? Ein generelles Problem hinsichtlich der Schulentwicklungstheorien besteht darin, dass bisher „Teilaspekte von Schulentwicklung theoretisch und empirisch konsistent“ (Maag Merki 2008, S. 29) modelliert werden können, jedoch noch keine umfassende Formulierung einer Theorie der Schulentwicklung vorliegt (vgl. ebd.).

Bereits 1998 diagnostiziert Rolff ein grundsätzliches Theorie- und Forschungsdefizit in der Schulentwicklung (Rolff 1998, S. 317). Zehn Jahre später resümieren Buhren/Rolff (2008), dass Schulentwicklung „bisher nicht besonders theorieorientiert“ ist (ebd., S. 6; vgl. Rolff 2007). Tillmann (2011) stellt dar, dass zwar bereits einige empirische Projekte entstanden sind, allerdings „für andere wichtige Aspekte der Schulentwicklung [...] bisher so gut wie keine empirischen Daten vorliegen“ (ebd., S. 44).

Ein Grund liegt möglicherweise darin, dass der Begriff Schulentwicklung sowohl als „Handlungskonzept als auch als theoretische Kategorie“ (Tillmann 2011, S. 42) verwendet wird. So sind zahlreiche Publikationen vor allem als „praxisorientierte Anleitungen zur Weiterentwicklung“ (ebd.) und als Handreichungen „für gelingende Schulentwicklungsprozesse“ (ebd.) zu verstehen. Praxisorientierte Publikationen wie das „Praxishandbuch Schulentwicklung“ (Eikenbusch 1998) oder das „Manual Schulentwicklung“ (Rolff et al. 1998) enthalten beispielsweise Arbeitsmaterialien für Schulleitungen, Lehrpersonen oder Schulentwicklungsberatung, die der Planung und Gestaltung der Schulentwicklung dienen. Diese beschäftigen sich mit Fragen der Prozessgestaltung: „Wie lassen sich positive Voraussetzungen für die Implementation schaffen?“ (Eikenbusch 1998) oder „Woran erkennt man Konflikte?“ (Rolff et al. 1998).

Der Adressatenkreis dieser praxisorientierten Ausführungen sind in erster Linie die Praktikerinnen und Praktiker, also Schulentwicklungsprozesse gestaltende oder begleitende Personen, und nicht Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Schulentwicklungsprozesse beforschen und beispielsweise deren Voraussetzungen oder Wirkungen beschreiben und konzeptualisieren. Diese Ausführungen können nicht als Analysefolie für Schulentwicklungsprozesse seitens der Schulentwicklungsforschung dienen. Sie enthalten überwiegend Handlungsentwürfe für Lehrpersonen oder Schulleitungen. Neben der skizzierten Beschaffenheit fehlt diesen Ausführungen unter anderem auch eine „präzise Begriffsverwendung“ (Tillmann 2011, S. 42), welche nötig ist, sofern Schulentwicklungsprozesse beschrieben und theoretisiert werden sollen.

Altrichter/Rolff (2000) bemängeln neben einer fehlenden ausgearbeiteten Theorie der Schulentwicklung genau dieses noch nicht geklärte Verhältnis von Schulentwicklungspraxis und -theorie (ebd., S. 6). Außerdem verweisen sie auf eine zu geringe Rezeption früherer Schulentwicklungsstudien und Studien der internationalen Schulentwicklungsforschung sowie auf deren fehlende konzeptuelle und methodenkritische Reflexion (vgl. ebd., S. 5).

Vorschläge über Bezugstheorien (u. a. Rahm 2008; Maag Merki 2008; Altrichter/Rolff 2000), Überlegungen, was eine Schulentwicklungstheorie leisten soll (u. a. Altrichter/Langer 2008; Buhren/Rolff 2008), sowie erste Ausführungen zu einer Theorie der Schulentwicklung (u. a. Rahm 2005, 2008; Maag Merki 2008) liegen mittlerweile vor. Ein Konsens scheint allerdings noch nicht gefunden zu sein. Allein das Handbuch Schulentwicklung (Bohl et al. 2010) verzeichnet im Abschnitt zu „Theorien und Konzepte der Schulentwicklung“ elf verschiedene Ansätze.<sup>70</sup> Bohl (2009) resümiert bei seiner Analyse unterschiedlicher Theorieansätze von Schulentwicklung, dass diese nicht strengen Kriterien des „Theoriebegriffs“ folgen:

„Zahlreiche Theorieansätze zur Schulentwicklung bewegen sich eher auf der Ebene von Modellen (Komplexitätsreduzierung auf bedeutende Elemente einer Theorie) oder Konzepten (Handlungsentwürfe) und folgen weniger strengen Kriterien des Theoriebegriffs (z. B. innere und äußere Widerspruchsfreiheit, eigene Begriffsbildung, empirisch bzw. wissenschaftlich geprüfte Sätze“ (Bohl 2009, S. 554; vgl. Tillmann 2011, S. 42).

---

70 Folgende Ansätze werden im Handbuch Schulentwicklung erläutert: die systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung (Arnold 2010), die kooperative Schulentwicklung (Rahm 2010), Schulentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht (Rihm 2010), die hermeneutische Schulentwicklung (Bohl 2010), die pädagogische Schulentwicklung (Bastian 2010), die Mikropolitik der Schulentwicklung (Altrichter 2010), der kulturtheoretische Ansatz (Helsper 2010), Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive (Scheunpflug 2010), die psychoanalytische Theorie und Schulentwicklung (Schönig 2010), Governance und Schulentwicklung (Brüsemeister et al. 2010) sowie die Schule als Lernende Organisation (Holtappels 2010).

Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass Schulentwicklung ein „vergleichsweise neues Feld erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ darstellt (Blömeke/Herzig 2009, S. 23) und die Schulentwicklungsforschung sich zur Zeit eher in einem Theoriegenerierungsprozess befindet. Ein Konsens über einen gemeinsamen Schulentwicklungsbegriff und eine ausgearbeitete, widerspruchsfreie sowie empirisch und wissenschaftlich geprüfte Schulentwicklungstheorie ist insofern wünschenswert, als dass eine gemeinsame Begrifflichkeit den wissenschaftlichen Diskurs vorantreiben könnte.

Im Sinne einer verbindenden Forschungsprogrammatik können bisher jedoch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Forschungsrichtungen der Schulforschung herausgearbeitet werden, wie der Schulqualitätsforschung, der Schulwirksamkeitsforschung, der Bildungsforschung oder der Innovationsforschung (vgl. Holtappels/Rolff 2004, S. 65-71). Hierbei scheint das Verhältnis von Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsforschung am ehesten geklärt: Während Schuleffektivitätsforschung empirisch zu ermitteln versucht, was eine gute Schule ausmacht, versucht die Schulentwicklungsforschung zu ergründen, wie man zu einer guten Schule gelangt (vgl. Bonsen et al. 2008).<sup>71</sup> Normativ sowie empirisch zu bestimmen bleibt sodann, was eine gute Schule kennzeichnet. Nach Dederling (2012) sei die „inhaltliche Zieldimension von Schulentwicklung [...] Schulqualität [...], die in zeitlicher Hinsicht zugleich Ausgangspunkt und Ergebnis von Schulentwicklung ist“ (ebd.).

Noch nicht final geklärt scheint hingegen das Verhältnis der Schulentwicklungstheorien und -konzepte zu klassischen Schultheorien. Dies sei bisher „unterschiedlich“ (Blömeke/Herzig 2009, S. 23): Während teilweise ein Bezug hergestellt wird oder die Schultheorien sogar als Ausgangspunkt fungieren (Rahm 2005), werden auch andere Bezugstheorien herangezogen (vgl. den Überblick zu Bezugstheorien von Bohl 2009, S. 554). Allerdings thematisieren laut Tillmann (2011) Schulentwicklungstheorien schulische Abläufe in einem deutlich engeren Fokus als Schultheorien; deshalb sind sie damit „ein ganzes Stück praxisnäher und handlungsorientierter, dafür fehlt ihnen aber der Blick auf den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang von Schule“ (ebd., S. 44). Zwei gegenwärtige Entwürfe einer komplexen Schulentwicklungstheorie liegen aktuell von Rahm (2005, 2008) und Maag Merki (2008) vor.<sup>72</sup>

---

71 Vgl. zur Verbindung von Schulentwicklungs- und Schulwirksamkeitsforschung u. a. Holtappels (2005).

72 Vgl. zur Diskussion dieser beiden Ansätze Killus/Paseka (2013, S. 20) sowie Dederling (2012, S. 38-46). Siehe für einen Überblick über die Entwicklung der Theorien der Schulentwicklung Holtappels/Rolff (2010), Tillmann (2011) sowie für eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Theorien und Konzepte der Schulentwicklung (Bohl 2009, S. 555-558).

Während Rahm als Bezugsrahmen einer Schulentwicklungstheorie die „Theorie der Schule“ (vgl. Rahm 2008, S. 17) vorschlägt, plädiert Maag Merki (2008) beim Entwurf der „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“ für „Eigenständigkeit in der theoretischen Verortung und nicht eine Subsummierung [...] unter übergeordneten Theorien“ (ebd., S. 26). Rahm (2008) verweist darauf, dass bisher zahlreiche „Programmatiken zur Schulentwicklung“ (ebd., S. 14) entstanden seien, die in diesen enthaltenen latenten Theorien zu analysieren, führe jedoch zu einer „verwickelten Theorielage“ (ebd., S. 15). Die Theorien der Schule bieten hingegen „einen verlässlichen Rahmen für die Analyse neuer Entwicklungsmodelle“ (ebd., S. 16), da diese die „historischen Reformentwicklungsverläufe“ (ebd.) skizzieren und eine Theorie der Schulentwicklung als komplexer Theorieverbund zur Schulreform zu verstehen sei.

Maag Merki (2008) schlägt hingegen die Integration der Erkenntnisse unterschiedlicher Referenzdisziplinen und ihrer Theorien vor, auf die bei der Entwicklung einer eigenständigen Schulentwicklungstheorie Bezug genommen werden solle. So lasse sich ihrer Ansicht nach aus den Erkenntnissen der Schuleffektivitätstheorien beispielsweise ableiten, dass eine Theorie der Schulentwicklung mehrbenenanalytisch strukturiert sein müsse (vgl. Maag Merki 2008, S. 26-27). Schulentwicklung im Sinne von Maag Merki (2008) ist in Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse eingebettet, womit sich Maag Merki auf Fends „Neue Theorie der Schule“ (Fend 2008a) bezieht – und demnach auch eine Schultheorie berücksichtigt. Eine Schulentwicklungstheorie nach Maag Merki (2008) müsse die Mehrebenenstruktur berücksichtigen, längsschnittlich strukturiert sein sowie den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern als Bedingungsfaktor fokussieren (vgl. ebd., S. 27-28). Hierbei solle auch die intermediäre Ebene der Schule mit ihren individuellen Netzwerken berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 28). Maag Merki schließt damit an die früheren Anmerkungen von Altrichter/Rolff (2000) an, die davon ausgehen, dass „eine Theorie der Schulentwicklung, um der Schule als ‚Mehrebenenphänomen‘ gerecht zu werden, selbst eine ‚Mehrebenen-Theorie‘ sein“ müsse (ebd., S. 7).

Jedoch weist Dederling (2012) auf eine unzureichende Berücksichtigung des Steuerungsbezugs bei den Theorieentwürfen von Rahm und Maag Merki hin. Beide Theorieentwürfe weisen zwar einen expliziten und impliziten Steuerungsbezug auf, wobei dieser Aspekt jedoch „eher unterkomplex verhandelt“ (ebd., S. 110) werde. Steuerung werde zwar sowohl als Selbststeuerung der Einzelschule als Zielperspektive von Schulentwicklung behandelt als auch im Sinne der Fremdsteuerung verstanden, als politische und administrative Rahmensetzung (vgl. ebd., S. 47). Steuerung sei jedoch die zentrale Dimension von Schulentwicklung und müsse bei der Theoriebildung entsprechende Berücksichtigung finden (vgl. ebd., S. 47-48). Während Rahm sich auf die Steuerung der innerschulischen Prozesse

beschränkt, berücksichtigt Maag Merki die Eingebundenheit der Schule in das Mehrebenensystem, was mit Rekontextualisierungsprozessen einhergeht.

Deutlich wird anhand dieser pointierten Gegenüberstellung zweier Ansätze zu komplexen Schulentwicklungstheorien, dass noch kein Konsens über die Bezugstheorien besteht oder eine Zusammenführung der unterschiedlichen Positionen zugunsten einer Weiterentwicklung der Theoriediskussion. Dederling (2012) verweist bei ihrem Überblick über die Theoriearbeit der sich berührenden Felder ‚Schulentwicklung‘ und ‚Steuerung‘ auf mangelnde Bemühungen, „unterschiedliche Theorieperspektiven zusammenzuführen und auf diese Weise zu einem integralen, aber auch empirisch fundierten Konzept zu gelangen“ (ebd., S. 118). Aufgrund der Erweiterung der Theorie und Begriffsdefinition von Schulentwicklung um eine governancetheoretische Perspektive von Maag Merki (2008) scheint dieser Ansatz für die Untersuchung eines Schulwettbewerbs eine passende Theorieperspektive. Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungsebenen sowie innerschulischer und außerschulischer Akteursperspektiven kann die Auseinandersetzung der Akteurinnen und Akteure einer Einzelschule mit den Angeboten eines intermediären Akteurs (dem Schulwettbewerb sowie den Vernetzungsveranstaltungen) betrachtet werden.

Allerdings liegt bis auf die „Architektur“ (Maag Merki 2008) der Theorie bisher noch keine ausformulierte Theorie samt eigener Begriffsbildung vor. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird mit dieser Theorielage forschungspragmatisch umgegangen. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, zu untersuchen, inwiefern seitens der Akteurinnen und Akteure einer am Schulwettbewerb teilnehmenden Schule ein Zusammenhang von Schulwettbewerbsteilnahme und Einzelschulentwicklung hergestellt wird und welche Funktionen hierbei beschrieben werden. Zur Untersuchung der Äußerungen der Akteurinnen und Akteure der Einzelschule ist deshalb zentral, einen diesbezüglich geeigneten Schulentwicklungsbegriff zu explizieren, der als Interpretationsgrundlage herangezogen wird.

### 4.3 *Begriffsklärung Schulentwicklung*

Der Begriff ‚Schulentwicklung‘ hat sich von einem Verständnis der Entwicklung des Schulsystems als Ganzem hin zum Bezugssystem der Einzelschule gewandelt (vgl. u. a. Altrichter/Helm 2011, S. 13-14; Holtappels/Rolff 2004, S. 51-52; Rolff 1998, S. 295-298; Rolff 2012, S. 13-14). Gegenwärtig wird der Schulentwicklungsbegriff in der bildungswissenschaftlichen Debatte häufig gebraucht (vgl. Rolff 2012, S. 13; Holtappels 2005, S. 27; Maag Merki 2008, S. 22). Jedoch wird der Begriff der Schulentwicklung bis heute „keineswegs einheitlich verwendet“ (Maag Merki 2008, S. 22). Bisher sei es nicht gelungen, „den Begriff theoretisch

und empirisch konsistent zu fassen“ (ebd., S. 23). Der inflationäre Gebrauch des Wortes ist eher ein Zeichen für eine nicht präzise Theorie der Schulentwicklung (Holtappels/Rolff 2004, S. 51). Dies verdeutlicht bereits die Komplexität des Begriffs Schulentwicklung, da eine mit Komplexitätsreduktion einhergehende Definition schwierig erscheint. Umso wichtiger ist es, die verschiedenen Verwendungsweisen des Schulentwicklungsbegriffs zu reflektieren und das dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende Schulentwicklungsverständnis zu explizieren.

Hierzu werden die mittlerweile in der Schulentwicklungsforschung als konsensual geltenden Aspekte zur Einzelschulentwicklung, bei der die *Einzelschule als Akteur und Ort des Entwicklungsprozesses* verstanden wird, herangezogen. In diesem Diskurs wird der Begriff der ‚Lernenden Schule‘ verwendet, der auch in der Programmatik des Deutschen Schulpreises vorkommt, sich allerdings nicht für eine wissenschaftliche Analyse eignet. Im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit steht die am Deutschen Schulpreis teilnehmende Einzelschule, die beispielsweise durch eine Juryrückmeldung sowie Vernetzung mit anderen am Schulwettbewerb teilnehmenden Schulen, nach Ansicht der Ausschreibenden des Schulwettbewerbs, von außen Impulse für die Schulentwicklung erhalten sollen. Deshalb sollen im *Schulentwicklungsbegriff dieser Arbeit* der inner- und außerschulische Systemzusammenhang sowie außerschulische Akteurinnen und Akteure berücksichtigt werden.

### *Die Einzelschule als Akteur und Ort des Entwicklungsprozesses*

Holtappels/Rolff (2004) skizzieren die begriffliche Entwicklung eines Schulentwicklungsverständnisses, welches sich auf das Schulsystem bezieht, hin zur Entdeckung der „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986, S. 275) und damit einhergehend der Proklamation der Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin 1991, S. 17; Dalin et al. 1996, S. 41) sowie als „Ort der Veränderung“ (ebd.).

Mittlerweile sei Schulentwicklung laut „einem im deutschsprachigen Raum weithin geteilten Verständnis [...] die systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Dederich 2012, S. 6). Wobei der Begriff eine „bewusste und absichtsvolle Veränderung“ (ebd.) fasse, „die von den Mitgliedern der Einzelschule selbst vorgenommen wird“ (ebd.). Nach Oelkers (2008) sei Schulentwicklung stets prospektiv und nicht retrospektiv auf die Verbesserung von Schule fokussiert über eine meist nicht näher definierte Zeit oder in einem nicht näher definierten Tempo (ebd., S. 7). Grundsätzlich hält Bormann (2002) jedoch fest: „Schulentwicklung ist zunächst ein inhaltsneutrales Konzept und somit als eine generelle Entwicklungsaufforderung zu verstehen“ (ebd., S. 116).

Auch Killus/Paseka (2013) identifizieren einen Konsens über das Verständnis des Schulentwicklungsbegriffs bezogen auf die Theorieentwürfe zur Entwicklung

der Einzelschule (vgl. ebd., S. 21): Bei Schulentwicklung handle es sich um einen „zielgerichteten, systematischen und reflexiven Entwicklungsprozess einer einzelnen Schule“ (ebd.). Altrichter/Helm (2011) arbeiten durch den Vergleich von acht „gängigen Definitionen von Schulentwicklung“ (ebd., S. 14) den aktuellen Gebrauch sowie Aspekte des Begriffs in der Erziehungswissenschaft und der Schulpraxis heraus. Hierbei beziehen sie sich unter anderem auf Rolff (1998), Rahm (2005) und Maag Merki (2008). Als konsensuale Aspekte nennen sie die Überzeugung, dass die Schule Ort und Akteur der Entwicklung sei sowie, dass Schulentwicklung ein intentionaler, systematischer und langfristig koordinierter Prozess sei, der durch „verschiedene Instrumente und Organisationsformen“ (Altrichter/Helm 2011, S. 18) wie dem Schulprogramm, Evaluation und Qualitätsmanagement unterstützt werden könne. Die Zielfindung werde hierbei auf den Schulentwicklungsprozess selbst verlegt. Die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung über die Merkmale einer guten Schule sowie Meta-Ziele, die sich auf Prozessqualitäten schulischer Arbeit beziehen, wie der Aufbau einer Feedbackkultur, dienen hierbei den Akteurinnen und Akteuren als inhaltliche Orientierungspunkte (vgl. ebd., S. 16).

Deutlich wird, dass ein innerschulischer Systemzusammenhang hergestellt wird, den u. a. Buhren/Rolff (2008) zum Ausdruck bringen, wenn sie von der „Einzelschule als Bezugspunkt“ (ebd., S. 5) für Schulentwicklung sprechen, bei der

„Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Systemzusammenhang gesehen werden und die Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt ist“ (ebd., S. 5).

Der Fokus liegt hierbei auf dem innerschulischen Systemzusammenhang, der mit dem äußeren gekoppelt sei.

Unterschieden wird außerdem zwischen *systematischer* Schulentwicklung und naturwüchsiger, nicht-gesteuerter Entwicklung einer Schule (vgl. Holtappels/Rolff 2004, S. 65; vgl. auch Rolff 1998, S. 326). Die systematische Schulentwicklung differenzieren Holtappels/Rolff (2004, S. 65) und Buhren/Rolff (2008) in drei Ordnungsstufen: die intentionale, die institutionelle sowie die komplexe Schulentwicklung. Während unter der intentionalen Schulentwicklung die „bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (Buhren/Rolff 2008, S. 5; vgl. Rolff 2012, S. 31) gefasst wird, befasst sich die institutionelle Schulentwicklung mit Schulentwicklung, die darauf abzielt, „Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (ebd.). Unter der komplexen Schulentwicklung werden die Elemente der Steuerung des Gesamtzusammenhangs gefasst (ebd.).

Als konsensuales Verständnis von Schulentwicklung in der Forschungsliteratur kann festgehalten werden, dass hierunter ein an der Einzelschule verorteter,



planvoller, zielgerichteter und selbstreflexiver Prozess verstanden wird. Mit dem Verständnis, dass die Einzelschule sich selbst weiterentwickeln, verbessern und erneuern könne, geht das Paradigma der Schule als lernender Organisation einher. Bormann (2002) versteht den Diskurs um die ‚Lernende Schule‘ als Weiterentwicklung des Schulentwicklungsdiskurses um die Ansätze der institutionellen und der pädagogischen Schulentwicklung, wobei die Ansätze weder hinsichtlich ihrer Entstehung noch hinsichtlich ihrer Prämissen gänzlich voneinander zu trennen seien (vgl. ebd., S. 95). Der Ansatz der ‚Lernenden Schule‘ nehme nach Bormann (2002) verstärkt die Schule als soziales System in den Blick, die „in einem komplexen inneren und äußeren Beziehungsgefüge“ (ebd., S. 111) agiere.

### *Der Begriff der ‚Lernenden Schule‘*

Mit dem Konzept der Organisationsentwicklung ist auch der Begriff der ‚lernenden Organisation‘ verbunden. Diese Bezeichnung sei im Bereich der Schulentwicklung ein „häufig genutztes Bild, mit der auf die (angenommene) autopoetische Innovationsfähigkeit von Einzelschulen rekuriert wird“ (Boller 2009, S. 70). Auch in der Programmatik des Deutschen Schulpreises wird das Paradigma der ‚Lernenden Schule‘ aufgenommen: Eines der Qualitäts- und Auswahlkriterien lautet „Schule als lernende Institution“ (vgl. Schratz et al. 2013b, S. 9).

In den Ausführungen zum Institutionellen Schulentwicklungs-Programm (Dalin 1991) und später zum Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess (ISP) (Dalin et al. 1996) wird von der Prämisse ausgegangen, „Schulen können lernen“:

„Nicht nur Individuen können lernen, sondern auch Organisationen als Institutionen. Die Schulmitglieder lernen jeder für sich, aber sie lernen auch gemeinsam. Es ist die Summe des individuellen und kollektiven Lernens, das die Organisation formt“ (Dalin 1991, S. 18; Dalin et al. 1996, S. 44).

Dalin et al. (1996) gehen hierbei von drei Schultypen aus, die sich hinsichtlich ihrer Veränderungskapazitäten unterscheiden: die fragmentierte Schule, die Projektschule und die Problemlöseschule (vgl. ebd., S. 37; Dalin 1991, S. 16). Während in der fragmentierten Schule keine Kooperation im Kollegium stattfindet und abgestimmte Zielkonzepte sowie ein konsistentes System an Strategien fehlt, zeichnet sich die Projektschule durch Erneuerungsaktivitäten in unverbundenen Projekten aus. Die „vollentwickelte Schule“ (ebd.), die das „höchste Stadium des Schulentwicklungsprozesses verkörpert“ (ebd.), ist die Problemlöseschule, die

ihre Entwicklungsprobleme selbst lösen kann und somit eine „Sich-selbst-erneuernde Schule“<sup>73</sup> (ebd.) ist. Dieses normative Bild einer ‚Lernenden Schule‘ zeichnet sich demnach durch das Vorhandensein einer eigenen Problemlösefähigkeit aus, die sich dadurch zeigt, vorhandene innerschulische Strukturen für Steuerungs- und Reflexionsprozesse zu nutzen.

Vertreter und Vertreterinnen des Ansatzes der Organisationsentwicklung gehen davon aus, dass „Organisationslernen ohne Bezug auf das individuelle Lernen der einzelnen Organisationsmitglieder nicht konzipiert werden kann“ (Holtappels/Rolff 2004, S. 57; vgl. Rolff 1998, S. 320). Deshalb hängt das Lernen einer ‚Lernenden Schule‘ auch mit dem Lernen der dort tätigen Mitglieder zusammen. Nach Rahm (2008) setze die „Programmatik der Lernenden Schule [...] auf qualitätsorientierten, strukturierten Wandel der Organisation und auf eine Professionalisierung der Lehrkräfte“ (ebd., S. 15), womit Rahm das organisationale und das individuelle Lernen zusammendenkt. Jedoch kann nach Bormann (2002) „individuelles oder kollektives Lernen stattfinden, ohne dass die Organisation Schule als Ganzes lernt“ (ebd., S. 31).

Der Ansatz der ‚Lernenden Schule‘ geht nach Bormann davon aus, dass Schulen „über eine prinzipielle Lern- und Entwicklungsfähigkeit“ (ebd.) verfügen. Jedoch verweist Bormann auf ein diffuses Bild der Lernebenen einer ‚Lernenden Schule‘. Eine ausdrückliche Differenzierung zwischen „Lernen *in* und dem Lernen *von* Schule“<sup>74</sup> (ebd.) fehle, was Bormann auch auf eine „mangelnde Offenlegung des Organisationsverständnisses in zentralen Ansätzen zur lernenden Schule“ (ebd., S. 115) zurückführt.

Bormann (2002) weist auf Grundlage ihrer Analyse des deutschsprachigen Schulentwicklungsdiskurses darauf hin, dass „bislang nicht von einem geschlossenen Konzept der Lernenden Schule gesprochen werden“ (ebd., S. 104) könne. Hierbei stellt Bormann dar, dass bereits die Konzepte des organisationalen Lernens, auf die sich die Ansätze der ‚Lernenden Schule‘ beziehen, äußerst facettenreich sind und eine terminologische Vielfalt hinsichtlich der Begrifflichkeit aufweisen (vgl. ebd., S. 45-47; vgl. für eine Diskussion der terminologischen Abgrenzung und Entwicklung der ‚Lernenden Schule‘ u. a. Boller 2009, S. 85-93).

Ein in mehreren Ansätzen der ‚Lernenden Schule‘ als Grundlage herangezo-

73 Siehe zu den fünf Dimensionen (Ziele/Werte, Strukturen, Beziehungen, Strategien/Methoden und Umfeld/Umgebung) einer Schule als sozialer Organisation sowie deren Verhältnis zueinander im Entwicklungsprozess: Dalin et al. (1996, S. 32-37).

74 Nach Bormann (2002) handle es sich bei „isolierten Maßnahmen“ (ebd., S. 84) um „Lernen in Organisation“ (ebd.). Hingegen sei „das Lernen von Organisation [...] unabhängig von einzelnen Personen oder Gruppen“ (ebd.). Für die Initiierung seien jedoch „unterstützende Agenten“ (ebd.) notwendig. Vgl. für eine Gegenüberstellung zentraler Arbeiten zur Lernenden Schule: Bormann (2002, S. 104-111).

genes Konzept stellt das Konzept des Organisationalen Lernens von Argyris/Schön (1999) dar. Sie nehmen an, dass Individuen im Rahmen von Organisationen lernen und diese dementsprechend wechselseitigen Einfluss auf das Lernen haben. Außerdem werden die Ausführungen von Senge (2000) zu „schools that learn“ herangezogen. Rolff (1998) und Holtappels (2007) übertragen beispielsweise das Dreieck zur Architektur einer lernenden Organisation von Senge (1996, S. 24) auf die ‚Lernende Schule‘ und beziehen dieses auf den Schulentwicklungsprozess (ebd., S. 17-18; vgl. u. a. Rolff 2012, S. 28-30; Holtappels 2010, S. 102-103).<sup>75</sup> Daraufhin definiert Holtappels eine ‚Lernende Schule‘ über die organisationalen Strukturen, die wiederum Entwicklung ermöglichen sollen:

„Als Lernende Schulen werden solche Schulen verstanden, die sich bewusst entwickeln, Ziele und Normen klären, schuleigene Schwerpunkte im Curriculum herausarbeiten, gemeinsame Analysen und Diagnosen der Schulsituation durchführen, Projekte entwickeln, Teamarbeit aufbauen und Wirkungen der eigenen Arbeit überprüfen. Lernende Schulen kennzeichnet insbesondere, dass sie Strukturen für eigenes Lernen, Reflexion und Selbstentwicklung schaffen“ (Holtappels 2010, S. 100; vgl. Holtappels 2003, S. 112).

Für Holtappels kann eine Schule dann als lernende und selbstreflexive Organisation verstanden werden, „wenn sie in ihrer Organisationsstruktur und -kultur ein System mit pädagogischer Selbstentwicklungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit, zielorientierter Analyse, Planung und Gestaltung und damit hoher Problemlösefähigkeit erlangt hat“ (Holtappels 2010, S. 105).

Die Ausführungen von Holtappels zeigen, dass einhergehend mit der Personifikation der Schule durch das Verb ‚lernen‘ weitere personifizierende Zuschreibungen einhergehen, wie beispielsweise das Vorhandensein eines Bewusstseins („sich bewusst entwickeln“ Holtappels 2010, S. 100), die ebenfalls interpretationswürdig sind. Vermutlich beziehen sich diese Attribuierungen im Sinne des mikropolitischen Ansatzes von Altrichter/Salzgeber (1996), bei dem eine Organisation als Interaktionszusammenhänge ihrer Mitglieder konstituiert wird, auf die Akteurinnen und Akteure an einer Schule. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich auch Holtappels (2010) auf die in der Schulentwicklungsforschung als konsensual geltenden Aspekte von Schulentwicklung bezieht. Wenn Holtappels davon spricht, eine ‚Lernende Schule‘ solle eigene Ziele definieren, die Schulsituation analysieren sowie die Wirkung der eigenen Arbeit überprüfen (vgl. Holtappels 2010,

---

<sup>75</sup> Hierbei werden die Ecken des Senge-Dreiecks – Leitgedanken, Innovationen der Infrastruktur sowie Methoden und Werkzeuge – auf die Schule übertragen. Der Leitgedanke stellt für Rolff das Schulprogramm dar (für Holtappels die Vision und Motivation), die Innovation der Infrastruktur beziehe sich besonders auf die Arbeitsorganisation und die Prozesssteuerung (Holtappels behält diese Bezeichnung bei), die Methoden und Werkzeuge beziehen sich auf die Selbstreflexion und -organisation (für Holtappels die Innovationsstrategien und -verfahren) (vgl. Holtappels 2007, S. 17-19; Holtappels 2013, S. 55-64; Rolff 1998, S. 317-320). Als zentralen Bereich ergänzt Rolff den Bereich der Lernkultur einer Organisation in der Mitte des Dreiecks (vgl. Rolff 1998, S. 319).

S. 100), so sind dies Aspekte, die bereits in den Adjektiven enthalten sind, die in der Schulentwicklungsforschung als konsensual gelten: zielgerichtet, systematisch sowie reflexiv (u. a. Killus/Paseka 2013, S. 21).

Als Begriffe zur Analyse der Äußerungen von Lehrpersonen über die Teilnahme an einem Schulwettbewerb und deren Interpretation hinsichtlich der Aspekte von Schulentwicklung erscheint die Verwendung der eher eindeutigen Adjektive handhabbarer als die Verwendung einer eher mehrdeutigen Personifikation. Darüber hinaus bezieht sich der Begriff der Schule als ‚Lernende Organisation‘ primär auf die institutionelle Entwicklung der Einzelschule, was beispielsweise bei Buhren/Rolff (2008) anhand der sprachlichen Trennung von der „institutionellen Schulentwicklung“ der ‚Lernenden Schule‘ zur „komplexen Schulentwicklung“ des Gesamtzusammenhangs deutlich wird.

Während die Metapher der Schule als lernender Organisation mehr und mehr an programmatischer Beliebtheit zu gewinnen scheint, erscheint die „empirische Bestätigung bislang noch unzureichend“ (Holtappels 2010, S. 99; vgl. Holtappels 2007, S. 14; Rolff 2012, S. 30). Bormann (2002) verweist bei ihrer Analyse zur ‚Lernenden Schule‘ darauf, dass bisher insbesondere Arbeiten mit „normativem, oftmals handlungsorientiertem Charakter“ (ebd., S. 113) vorliegen und „vergleichende empirische Untersuchungen oder Fallbeispiele“ (ebd.) nötig seien. Deshalb fehlen auch empirisch fundierte Aussagen über „generell gültige Anstöße für Entwicklungsprozesse“ (ebd.). Ungeklärt sei beispielsweise bislang noch, „inwiefern organisationales Lernen zur Entwicklung einer lernenden Schule beiträgt und umgekehrt“ (Bormann 2002, S. 115) sowie „was im Zusammenhang mit organisationalem Lernen gelernt wird“ (Bormann 2002, S. 116, Hervorh. im Original) – da insbesondere auch das Schulentwicklungskonzept zunächst ein „inhaltsneutrales Konzept“ (ebd.) sei.

Aktuell erscheint der Begriff der ‚Lernenden Schule‘ demnach als eine Programmatik mit theoretischen Annahmen und die skizzierten Modelle als analytische Systematisierungen (vgl. Holtappels 2007, S. 14). Die durch Bormanns Analyse identifizierte terminologische Vielfalt, das fehlende geschlossene Konzept sowie die fehlende empirische Bestätigung machen deutlich, dass bisher keine geschlossene Theorie zur ‚Lernenden Schule‘ vorliegt. Die Personifikation der Schule als ‚Lernende Organisation‘ setzt zudem eine Interpretation voraus, so dass dieser Begriff eher ungeeignet erscheint für die wissenschaftliche Analyse und Interpretation der Äußerungen von Lehrpersonen hinsichtlich Schulentwicklung.

### *Schulentwicklungsbegriff dieser Arbeit*

Altrichter/Helm (2011) weisen darauf hin, dass sich seit dem Zeitpunkt, als sich die Überzeugung von Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule durchgesetzt habe, die „Bedingungen in Gesellschaft und Schulsystem, unter denen

Schulentwicklung gemacht werden soll“ (ebd., S. 22), geändert haben. Als veränderte Bedingungen für Schulentwicklung nennen sie unter anderem: den erhöhten Stellenwert der Perspektive auf das Gesamtsystem; die Vervielfachung der Akteure; das Konzept der evidenzbasierten Steuerung mit Evaluationen und externen Leistungstests; die mit der Erweiterung schulischer Gestaltungsräume einhergehende Profilierung durch Wettbewerb sowie die zunehmende Kooperation in Schulnetzwerken oder Bildungsregionen (vgl. ebd., S. 24-26). Mit den neuen bildungspolitischen Bestrebungen hinsichtlich einer Reform der Systemsteuerung gehen auch die Etablierung von neuen Steuerungsinstrumenten, wie der Schulinspektion oder das Einführen von Bildungsstandards, einher. Diese neuen Steuerungsinstrumente reduzieren die Einzelschule nicht auf das vorplanbare Umsetzen von Ziel- und Instrumentenvorgaben (ebd., S. 31). Die Wirksamkeit der Steuerungsinstrumente setzt vielmehr funktionierende Schulentwicklung auf der Einzelschulebene voraus (ebd.). Dadurch gewinnen die Handlungslogiken der Akteurinnen und Akteure der jeweiligen Einzelschule an Bedeutung (ebd.). Sie gestalten die Übersetzungs- und Rekontextualisierungsprozesse an ihrer Schule. Das Konzept der Einzelschulentwicklung, mit dem Fokus auf Meso- und Mikroebene des Mehrebenensystems, berücksichtigt deshalb nicht ausreichend, dass Schulen „viel genauer als zuvor durch Bildungsstandards und Qualitätsrahmen Ziele vorgegeben [bekommen, A. A.] und [...] Prozesse und Ergebnisse durch Lernstandserhebungen und Schulinspektionen geprüft werden“ (ebd., S. 30).

Altrichter/Helm (2011) verweisen darauf, dass die Educational Governance-Forschung, die Schulentwicklung im Systemzusammenhang versteht, neue theoretische und empirische Chancen für die Schulentwicklungsforschung bietet, ohne die Rekontextualisierungsleistungen der Einzelschule und damit auch die Umsetzung von Bildungsreformen zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 31). Die Governance-Forschung geht davon aus, dass Lehrpersonen und Schulleitungen „Innovationsideen aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen“ (ebd., S. 28). Sie konzentriert sich darauf, die „Art und Funktionalität des Zusammenwirkens verschiedener Akteure“ (ebd.) zu analysieren und verwendet dafür den Begriff der „Handlungskoordination“ (ebd.). Somit berücksichtigt die Governanceforschung die Vervielfachung der Akteure im Schulwesen und die dadurch entstehenden Handlungslogiken beim Zusammen- und auch Gegenwirken.

Auch die Ausschreibenden von Schulwettbewerben sind als intermediäre Akteure zwischen Makro- und Mesoebene hinzugekommen. Durch das Herausstellen von prämierten Einzelschulen, die als Vorbilder für andere Schulen wirken sollen, und aufgrund der intendierten Wirkungen der Schulwettbewerbsteilnahme für die jeweilige Einzelschule können Schulwettbewerbe durchaus als indirekte Steuerungsform begriffen werden. Zur Untersuchung des Zusammenhangs der Schulwettbewerbsteilnahme und der Einzelschulentwicklung der teilnehmenden Schule

bietet sich deshalb ein governancetheoretischer Schulentwicklungsbegriff an.

Maag Merki (2008) liefert mit ihrem Vorschlag zur Begriffsbestimmung von Schulentwicklung einen solchen governancetheoretischen Entwurf. Sie kommt ebenso wie andere Schulentwicklungsforscherinnen und -forscher bei ihrem Vergleich verschiedener Definitionsansätze von Schulentwicklung zu dem Ergebnis, dass die „Fokussierung auf die Einzelschule [...] konsistent über die verschiedenen Definitionsansätze von Schulentwicklung“ (ebd., S. 24) erfolge. Maag Merki verweist allerdings darauf, dass der Schulentwicklungsprozess sich auch durch die Verarbeitung von „internen und externen Zielvorgaben und Ergebnissen von internen und externen Monitoringverfahren“ (ebd.) auszeichne. Hinsichtlich der externen Vorgaben sei der Prozess, angelehnt an Fends „Neue Theorie der Schule“ (Fend 2008a), durch innerschulische, von dem spezifischen situativen Kontext geprägte „Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse“ (ebd.) gekennzeichnet. Hiermit berücksichtigt Maag Merki, dass der Schulentwicklungsprozess der Einzelschule stets von dem schulspezifischen Kontext, bestehend aus den Bedingungen vor Ort sowie den innerschulischen Akteurinnen und Akteuren mit ihren „Perspektiven, Einstellungen, Kompetenzen und subjektiven Wahrnehmungen“ (ebd.), bestimmt wird. Maag Merkis Begriffsbestimmung enthält dadurch auch Aspekte des schulkulturellen Ansatzes (u. a. Helsper et al. 2001), bei dem davon ausgegangen wird, dass die spezifische Schulkultur strukturgebenden Charakter für Schulentwicklungsprozesse hat. Entsprechend verweist Maag Merki darauf, dass aufgrund der Zunahme von Schulnetzwerken, Schulk Kooperationen oder Bildungsregionen ein alleiniger „Fokus auf die Entwicklung der Einzelschule zu knapp skizziert“ (Maag Merki 2008, S. 24) ist.

Sie kritisiert außerdem, dass die Schulentwicklungsdefinitionen im deutschsprachigen Raum bisher „die Lernprozesse und -ergebnisse der Schüler/innen“ (ebd., S. 25) zu wenig in den Blick nehmen. Deshalb nimmt Maag Merki den Aspekt der Funktionalität der Schulentwicklungsprozesse für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in die Definition mit auf. Ziel und Ausgangspunkt für Schulentwicklung sei stets die Verbesserung von Qualität, wobei keinesfalls davon auszugehen sei, dass Schulentwicklungsprozesse obligatorisch effektive und produktive Auswirkungen auf Schulqualität hätten (ebd., S. 26). Sie geht davon aus, dass „Schulentwicklung und Schulqualität [...] in einem interdependenten Verhältnis zueinander“ (ebd.) stehen. Durch die Verwendung des governancetheoretischen Begriffs der „innerschulischen Akteursgruppen“ (Maag Merki 2008, S. 25) wird ermöglicht, unterschiedliche konsensuale, jedoch auch sich blockierende Handlungen und Haltungen zu beschreiben.

Maag Merki (2008) bezieht in ihren Schulentwicklungsbegriff interne und externe Messverfahren ein und berücksichtigt den administrativen Gesamtzusam-

menhang der Makroebene. Somit erweitert Maag Merki den Schulentwicklungsbegriff um Akteursperspektiven über die Akteurinnen und Akteure der Mikro- und Mesoebene hinaus und verortet diesen in den Gesamtzusammenhang des Bildungssystems (Makroebene), ohne die für Schulentwicklung bedeutsame Meso- und Mikroebene zu vernachlässigen. Damit beinhaltet ihre Definition die von Strunck (2012) als fehlend bemängelte Perspektive der Verarbeitung externer Impulse im Schulentwicklungsprozess.

Die Erweiterung des Schulentwicklungsbegriffs von Maag Merki um eine governancetheoretische Perspektive, die mit Fokus auf die Einzelschule das Mehrebenensystem berücksichtigt, ermöglicht, die Auseinandersetzung von Akteurinnen und Akteure der Mesoebene mit einem intermediären Akteur wie bei einem Schulwettbewerb zu untersuchen. Diese Perspektive berücksichtigt die Interdependenz zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse. Angelehnt an Maag Merki (2008) wird in der vorliegenden Arbeit unter Schulentwicklung Folgendes verstanden:

*„Schulentwicklung ist der systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsprozesse der Schüler/innen funktionale Entwicklungsprozess von Schulen, Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext des gesamten Bildungssystems und ihrer Zielvorgaben mit dem Ziel der Professionalisierung der schulischen Prozesse“ (ebd., S. 25). Hierbei leisten „innerschulische[...] Akteursgruppen [...] Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse[...] gesetzlicher und reglementarischer Vorgaben schulischen Handelns“ (ebd.) und verarbeiten Ergebnisse von internen sowie externen Vorgaben und Ergebnisse von Monitoringverfahren (vgl. ebd).*

Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit erscheinen insbesondere vier Aspekte von Schulentwicklung, die Maag Merki in ihrer Definition benennt, als zentral:

a) *Selbstreflexion*, b) *Professionalisierung der schulischen Prozesse*, c) *Funktionalität für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler* sowie d) *Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse*.

- a) Der Aspekt der *Selbstreflexion* erscheint deshalb für diese Forschungsarbeit von Bedeutung, da die Ausschreibenden und Jurymitglieder des Deutschen Schulpreises unter anderem der Bewerbungserstellung Potenzial für die Reflexion der schulischen Prozesse zusprechen. Die Selbstreflexion stellt als Teil der Selbstbeobachtung der Organisation eine zentrale Komponente für das organisationale Lernen einer Schule dar (vgl. Ackermann et al. 2015, S. 79). Im Sinne von Häcker (2012)

wird in dieser Arbeit unter Reflexion ein „rückbezügliches, selbstbezügliches Denken, bei dem eine Spiegelung [...] bzw. ein Abgleich von etwas mit etwas vorgenommen wird“ (ebd., S. 268), verstanden.<sup>76</sup> Für den Schulentwicklungsprozess müssen unter anderem kollektive Ziele mit schulischen Rahmenbedingungen und externen Zielvorgaben, beispielsweise durch die Schulinspektion, abgeglichen werden. Die organisationale Selbstreflexion als Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses muss deshalb kollektiv angelegt sein und kann ausschließlich diskursiv realisiert werden, was wiederum etablierte Kommunikationsstrukturen und -gelegenheiten voraussetzt. Im Sinne von Krainz-Dürr (1999) ist die Organisation von „Kommunikations- und Reflexionszeiten“ (ebd., S. 336) unerlässlich für Schulentwicklung. Damit schulische Selbstreflexion für die Schulentwicklung nutzbar wird, darf diese nicht im informellen Raum stattfinden, sondern bedarf formaler Strukturen. Organisationale Selbstreflexion geht somit über die individuelle Reflexion des schulischen Handelns von Einzelpersonen hinaus und dient der Verständigung über das organisationale Selbstverständnis oder die Ziele im Schulentwicklungsprozess. Die Selbstreflexion der Organisationsstrukturen und Verfahren stellt eine Prämisse für das Erreichen von Zielen und das Steuern von Innovationen dar (vgl. Ackermann et al. 2015, S. 12). Für das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit ist bedeutsam, inwiefern die Akteurinnen und Akteure der am Schulwettbewerb teilnehmenden Schulen davon berichten, dass, vermittelt durch die Auseinandersetzung mit den Elementen des Schulwettbewerbs, Prozesse der Selbstreflexion angestoßen werden.

- b) Als Zieldimension von Schulentwicklung benennt Maag Merki die *Professionalisierung der schulischen Prozesse*. Da Schulentwicklung stets prospektiv auf die Verbesserung von Schule fokussiert ist (vgl. Oelkers 2008, S. 7), wird die Professionalisierung der schulischen Prozesse in dieser Arbeit im Sinne der Weiterentwicklung und Verbesserung der Organisation Schule verstanden. In der Weise kann auch die Verwendung des Begriffs von Maag Merki interpretiert werden, wenn sie von der Professionalisierung als Zieldimension im Schulentwicklungsprozess spricht (vgl. Maag Merki 2008, S. 25). Ein zentrales Merkmal von Schulentwicklung ist die Intention, mit den jeweiligen Maßnahmen, Strategien und Prozessen zur Verbesserung der Schule beizutragen. Damit geht nicht einher, dass Schulentwicklungsprozesse per se zur Verbesserung

---

76 Hierbei wird davon ausgegangen, dass Selbstreflexion ein bewusster und somit artikulierbarer Prozess ist, der in einem Interview auch expliziert werden kann.



der Schule oder Schulqualität beitragen müssen (vgl. ebd., S. 26). Denkbar ist auch, dass durchgeführte Maßnahmen für die Schulentwicklung wirkungslos bleiben. Aus motivationalen Gründen ist allerdings die Intention der Akteurinnen und Akteure, Schule zu verbessern, für Schulentwicklung unerlässlich.

Maag Merki verwendet den Begriff der *Professionalisierung* in ihrer Definition im Sinne des organisationstheoretischen Ansatzes (u. a. Rolff 1998), da sie ihn in Bezug auf ein Kollektiv setzt, also auf die Prozesse der Mesoebene, und weniger in Bezug auf die individuelle Handlungsebene der Lehrperson. Die Professionalisierung der schulischen Prozesse steht allerdings mit der individuellen Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure in Verbindung. Hericks (2006) bezeichnet diesen Zusammenhang als „komplexe Wechselwirkungsdynamik berufsbiographischer und institutioneller Entwicklungsprozesse“ (ebd., S. 137). Die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen kann sich auf die individuelle Professionalisierung der mitwirkenden Lehrperson auswirken. Nach Bastian et al. (2002) generiert beziehungsweise setzt Schulentwicklung „die kooperative und eigenständig-konstruktive Lösung unvorhergesehener Problemlagen auf der Ebene der einzelnen Schule“ (ebd., S. 418) voraus. Wenn Lehrpersonen an Schulentwicklungsprozessen mitwirken, könnte dies förderlich für die Ausbildung einer Problemlösefähigkeit sein, die Lehrpersonen auch in anderen Situationen des Schulalltages benötigen. Das Engagement im Schulentwicklungsprozess könnte dann zur individuellen Professionalisierung beitragen.

Außerdem kann die individuelle Professionalisierung von Lehrpersonen, beispielsweise durch die Teilnahme an Fortbildungen oder schulischen Vernetzungsangeboten, wiederum Auswirkungen auf den Schulentwicklungsprozess haben, sofern das hierbei erlangte Wissen oder die erworbenen Kompetenzen in die Arbeit an der eigenen Schule eingebracht werden (können). Organisationales Lernen ist nämlich nicht das aggregierte Lernen der Mitarbeitenden (vgl. Zech 2013, S. 67). Das summierte Lernen von Individuen genügt nicht für das organisationale Lernen, sondern muss strukturell mit dem organisationalen Lernen gekoppelt sein (vgl. ebd., S. 75). Krainz-Dürr (1999) weist allerdings darauf hin, dass in Kollegien Vorstellungen darüber fehlen, wie gemeinsames organisationales Lernen organisiert und dementsprechend auch wie individuelles Lernen für das organisationale Lernen nutzbar gemacht werden kann (vgl. ebd., S. 311-312). Zur Gestaltung dieses Transfers müssen, ebenso wie für die Selbstreflexion, Kommunikationsstrukturen und -gelegenheiten etabliert

sein oder werden. Das bedeutet auch, dass durch die individuelle Professionalisierung von Einzelpersonen, beispielsweise durch die Teilnahme an Fortbildungen, nicht unmittelbar auf die Professionalisierung von schulischen Prozessen zu schließen ist.

Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist von Bedeutung, inwiefern die interviewten Akteurinnen und Akteure von einer *Professionalisierung der schulischen Prozesse* berichten, im Sinne einer Verbesserung, ausgelöst durch die Teilnahme am Schulwettbewerb oder an den Veranstaltungen der Akademie des Schulpreises.

- c) Sofern von Professionalisierung schulischer Prozesse im Zusammenhang mit der Schulwettbewerbsteilnahme oder den Veranstaltungen der Akademie des Schulpreises gesprochen wird, soll zugleich herausgefunden werden, inwiefern diese Aktivitäten *funktional* für die *Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler* sein könnten.

Spätestens seit der Diskussion um unterrichtszentrierte oder eher organisationszentrierte Ansätze von Schulentwicklung besteht in der Schulentwicklungsforschung ein Konsens, dass Schulentwicklungsprozesse für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler funktional sein sollen. Beispielsweise stehen bei Rolffs Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung im Zentrum der Trias von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung die „Lernfortschritte von Schüler/innen als ultimativer Bezugspunkt“ (Rolff 2012, S. 25).

Wenn *Bildungsprozesse* im Sinne einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller 2012) verstanden werden, also als „Transformation der grundlegenden Figuren“<sup>77</sup> [...], kraft derer ein Subjekt sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhält“ (Kleiner/Koller 2013, S. 16; vgl. Koller 2012, S. 16), so geht mit diesem Begriff ein ganzheitliches und auch lebenslanges Verständnis von Veränderung einher, was über

---

<sup>77</sup> Der Begriff ‚Figuren‘ verweist nach Koller (2012) darauf, dass „die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selber stehen, als sprachlich bzw. semiotisch, d. h. zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*) Verhältnisse aufzufassen sind“ (ebd., S. 16).

das reine Aneignen kognitiven Wissens bei Lernprozessen hinausgeht.<sup>78</sup> Zugleich verdeutlicht die Verwendung des Begriffs *Bildungsprozesse*, dass diese nicht nur im Unterricht, sondern auch in anderen Lernsettings möglich sind, wie beispielsweise im Rahmen von überunterrichtlichen Projekten oder bei Betriebspraktika. Maag Merki reduziert die Funktionalität von Maßnahmen und Prozessen der Schulentwicklung nicht nur auf den Unterricht. Sie erweitert den Schulentwicklungsbegriff, indem dieser sämtliche individuelle Veränderungen bei Bildungsprozessen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt.

- d) Die Berücksichtigung des Aspekts der *Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse* in Maag Merkis Definition verdeutlicht den spezifischen situativen Kontext einer Schule samt ihrer Akteurinnen und Akteure (vgl. Maag Merki 2008, S. 25) als eine relevante Komponente im Schulentwicklungsprozess. Reformprogramme, externe Rückmeldungen oder Vorgaben werden von Akteurinnen und Akteuren der Einzelschule nicht einfach umgesetzt, sondern gemäß der Handlungslogiken und Alltagstheorien der Akteurinnen und Akteure (vgl. Keuffer/Trautmann 2010, S. 125) im Zusammenhang mit den entsprechenden organisationalen Regelsystemen und Funktionslogiken, die die sozialen Prozesse bestimmen (vgl. Ackermann et al. 2015, S. 78), transformiert. Die Rekontextualisierung stellt eine bedeutsame Implementationsbedingung von Innovationen dar (ebd., S. 35).

Für die Teilnahme am Schulwettbewerb müssen sich die Teilnehmenden mit den reglementarischen Vorgaben der Ausschreibenden wie beispielsweise den Auswahlkriterien auseinandersetzen. Die Ausschreibenden des Deutschen Schulpreises konzipieren die Auswahlkriterien zugleich als kriterialen Orientierungsrahmen für Schulentwicklung. Deshalb stellt sich die Frage, inwiefern die Akteurinnen und Akteure der untersuchten

---

<sup>78</sup> Nach Koller (2012) handelt es sich bei Bildung um einen Veränderungsvorgang, der „nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft“ (ebd., S. 9). Lernen sei ein „Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“ (ebd., S. 15), bei dem allerdings der Rahmen, innerhalb dessen diese Informationsverarbeitung erfolgt, unangetastet bleibe. Bildungsprozesse seien hingegen „Lernprozesse höherer Ordnung [...], bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert“ (ebd.). Das geschehe immer dann, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverständnisses nicht mehr ausreichen (vgl. ebd., S. 16). Nach Müller-Roselius (2013) ermöglicht der transformatorische Bildungsbegriff, Bildung von anderen pädagogischen Begriffen wie Lernen oder Erziehung zu unterscheiden (ebd., S. 85-86), was auch beinhaltet, dass Lernen nicht mit Bildung gleichzusetzen ist. Siehe auch zum Modell der transformatorischen Bildung u. a. Bonnet/Hericks (2013, S. 37-41).

Schulen von *Transformations- oder Rekontextualisierungsprozessen* der Vorgaben des Schulwettbewerbs über die zweckmäßige Auseinandersetzung für die Schulwettbewerbsteilnahme hinaus sprechen.

Die Akteurinnen und Akteure der untersuchten Schulen setzen sich bei den Veranstaltungen der Akademie des Schulpreises mit den Konzepten und Arbeitsweisen anderer (Preisträger)schulen auseinander. Die Aus-schreibenden gehen bei den Veranstaltungsformaten von einem Impuls-potenzial für die Schulentwicklung der teilnehmenden Schulen aus, so-dass für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit von Bedeutung ist, inwiefern die Teilnehmenden von Transformationen der Konzepte anderer Schulen auf die eigene Schule berichten.

Auch wenn aus Darstellungsgründen diese vier Aspekte von Schulentwicklung separiert thematisiert werden, sind sie nicht als isolierte Aspekte zu verstehen, sondern stehen in einem interdependenten Zusammenhang zueinander. Konstituierend für alle vier Aspekte von Schulentwicklung ist, dass sie kollektives Handeln und Kommunikationsstrukturen voraussetzen. Schulentwicklung erfordert ein systematisches, zielgerichtetes (gesteuertes) gemeinsames Handeln der Akteurinnen und Akteure auf Meso- und Mikroebene mit dem Ziel, Bildungsprozesse zu fördern.

#### 4.4 Zusammenfassung

Da Schulwettbewerbe durch die Prämierung Einzelschulen fokussieren und sich zugleich an einem Schulwettbewerb teilnehmende Einzelschulen mit einem intermediären Akteur auseinandersetzen, werden zur Untersuchung theoretische Ansätze der Schulentwicklungsforschung herangezogen, die sich mit der Einzelschulentwicklung im Systemzusammenhang befassen und hierbei auch die Interaktion mit Akteuren auf der intermediären oder der Makroebene berücksichtigen. Die von Maag Merki (2008) entworfene „Architektur“ einer governancetheoretischen Schulentwicklungstheorie stellt noch keine ausgearbeitete Theorie dar. Damit wird forschungspragmatisch umgegangen. Eine auf Maag Merkis Ausführungen beruhende Schulentwicklungsdefinition wird herangezogen. Diese stellt die Einzelschule in den Fokus, berücksichtigt allerdings ebenso das Verarbeiten externer Impulse, beispielsweise durch Monitoringverfahren oder Schulnetzwerke. Die Einzelschule wird hierbei als ein aus spezifischen Handlungslogiken und Akteurskonstellationen bestehendes System verstanden und nicht auf die Rolle eines interessenlosen Adressaten hinsichtlich einer bloßen Rezeption von schulpolitischen Steuerungsmaßnahmen reduziert. Die am Schulwettbewerb teilnehmenden

---

Schulen werden als eigenständige Akteure bei ihrer Auseinandersetzung mit der Schulwettbewerbsteilnahme verstanden.

Schulwettbewerbe als Impuls für Schulentwicklung  
Perspektiven von Teilnehmenden des Deutschen  
Schulpreises

Albers, A.

2016, XII, 359 S. 2 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-12863-0