

Götz Bieber, Tobias Dohmen, Kathrin Racherbäumer & Michael Stralla

Editorial zum Schwerpunktthema: Führung im schulischen Mehrebenensystem

Editorial to the Focus Topic: Leadership in the Multi-level School System

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund einer breiten öffentlichen Rezeption und Diskussion (internationaler) Leistungsstudien werden die deutschsprachigen Schulsysteme mit umfassenden Veränderungserwartungen konfrontiert. Etwa seit der Jahrtausendwende und dem vielzitierten sog. PISA-Schock, der von der ersten Vergleichsstudie der Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD; Baumert et al., 2001) ausging, ist so eine Situation dauerhafter Reformierungs- und Innovationsbestrebungen entstanden (Berkemeyer et al., 2019), die sich in einer umfassenden Verhandlung über den Zustand und die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen insgesamt sowie einzelner Schulen niederschlägt. Hierbei ist festzustellen, dass bislang etablierte Strukturen (bspw. die Dreigliedrigkeit des Schulsystems oder das Vorherrschen eines halbtägigen Schulangebotes) in Frage gestellt und neue Formen der Zusammenarbeit einzelner Akteur*innen entstanden sind (bspw. die Aufgabenausweitung der Schulaufsicht um die Sicherung der Qualität der Einzelschule durch Instrumente der Evaluation). Damit einhergehend werden grundlegende Vereinbarungen und Konsense sowie verteilte Ressourcen und Zuständigkeiten der betroffenen Akteur*innen vakant und abstimmsbedürftig.

Für die schulische Praxis ist die Wahrnehmung nachvollziehbar, dass die steuerungsseitigen Impulse sich wie eine „Reform der Reform“ (Berkemeyer et al., 2019, S. 16) präsentieren, und im Grunde durch keine lineare Logik strukturiert sind (Nägeli & Appius, 2019). Eine gewisse Reformmüdigkeit und der routinierte Dienst nach Vorschrift erscheinen als (verstehbare) widerständige Reaktionen der Praktiker*innen.

Am Beispiel der Verschränkung jüngerer Reformprozesse, wie der Vorgabe der individuellen Förderung, der schulischen Inklusion sowie der Umsetzung von Maßnahmen für eine Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit für Schüler*innen an sozialräumlich deprivierten Schulen wird deutlich, welche komplexen und mitunter konfligierenden Umsetzungserwartungen an die Schulgemeinschaften herangetragen werden. Gerade wenn der öffentliche Diskurs um Reformen abflacht, besteht zudem Aushandlungs- und Entscheidungsbedarf über das weitere Vorantreiben bereits begonnener Veränderungsprozesse. Relevant ist hierbei, welche Verantwortlichkeiten bestehen oder verhandelt werden, sowie die Frage, mit welchen Unterstützungsressourcen engagierte Akteur*innen ausgestattet sind bzw. werden.

Im Zuge derartiger Entwicklungsverhandlungen gerät die einzelne Schule sowie gleichsam die einzelne Lehrperson nicht selten unter einen Transformationsdruck. Je nach aufgerufenem Reformthema ist zudem zu klären, inwieweit es sich um eine bildungspolitische und/oder pädagogische Absicht (bspw. die Ausweitung ganztägiger Schulangebote), oder aber um einen rechtlich verbrieften Anspruch handelt (bspw. bei einer inklusiven Beschulung). Im zweiten Fall ist die „Unhintergebarkeit des Themas“ (Dietrich, 2017, S. 182) dann omnipräsent.

Die wissenschaftliche Analyse von Wirkweisen und Prozessdimensionen von Reforminitiativen und darüber hinausgehenden Steuerungsimpulsen ist letztlich auch in einem übergeordneten wissenschaftlichen Diskurs positioniert. Als etablierte Forschungsperspektive kann hier die Educational Governance angesehen werden, in deren Zentrum Fragen der Steuerung, Handlungskoordination oder auch der Bewältigung von Interdependenz stehen (u.a. Dietrich, 2019), und die es zudem ermöglicht, Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen und mit je eigenen Beiträgen im Gesamtsystem in den Blick zu nehmen.

2 Führen im schulischen Mehrebenensystem

Im Folgenden soll zunächst die Perspektivierung des Schulsystems als Mehrebenensystem nachgezeichnet werden, die sich innerhalb der Educational Governance verorten lässt. Hierauf aufbauend wird mit dem Begriff des Führens der zweite inhaltliche Bezugspunkt des Schwerpunktheftes aufgegriffen und ein erweitertes Führungsverständnis entfaltet. Abschließend werden die vorgelegten Überlegungen zum Führen beispielhaft vor dem Entwicklungsanlass des Lehrens und Lernens in der digital geprägten Welt skizziert.

2.1 Zum Mehrebenensystem innerhalb der Educational Governance

Eine analytische Leitkategorie der Educational Governance liegt in der Annahme begründet, dass Mehrebenensysteme dann vorliegen, „wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden“ (Benz, 2004, S. 127). Ein schulisches Mehrebenen-

system basiert also darauf, dass eine Mehrzahl an Kompetenzbereichen beobachtbar ist, in „denen eigene Handlungslogiken herrschen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 10). Aufeinander angewiesen sind diese Sphären etwa aufgrund einer gemeinsamen Leistungsproduktion (Kussau, 2008), die dergestalt verfasst ist, dass der Ausfall eines der Produktionsbeiträge zu einem weniger ertragreichen oder gar ausbleibenden Ergebnis führen würde. Es sind also alle Teilbeiträge – wenn auch einzelne als höherwertiger erachtet werden – gleichermaßen zum Erhalt eines Mehrebenensystemen notwendig.

Solche Verhältnisse verweisen auf Interdependenzbeziehungen, wie sie etwa im Prinzipal-Agent-Konzept zwischen Politik und Lehrer*innenschaft (Kussau & Brüsemeister, 2007a) sichtbar werden. Neue Steuerungsvorstellungen jenes Verhältnisses sind in einer „*kontrollierten Autonomie*“ (Heinrich & Altrichter, 2008, S. 207, Herv. i. O.) verfasst. Fokussiert auf die Einzelschulentwicklung werden den Schulen Gestaltungsräume unterbreitet, die sie unter dem Einfluss zunehmender Evaluations- und Qualitätsinstrumente sowie einer prinzipiellen Rechenschaftspflicht rekontextualisieren (Fend, 2009). Ursprünglich in einer Tradition politischer Steuerung verortet, sucht die Governanceanalyse des Schulsystems typischerweise in umfassenderen Transformationsprozessen zu ergründen, „wie die *Handlungsabstimmung* in einem *Mehrebenensystem* mit zahlreichen Akteuren erfolgt“ (Kussau & Brüsemeister, 2007b, S. 16, Herv. i. O.).

Modellierungen des schulischen Mehrebenensystems lokalisieren die involvierten Akteur*innen basal entlang einer Makro-, Meso- und Mikroebene (Fend, 2008). Mit Blick auf eine Theoriebildung der Schulentwicklung erweitert Maag Merki (2008) jene Schichten. Dabei werden eine Ebene der Ministerien/Schulaufsicht (Makro), eine Ebene der Bildungsregionen (intermediär), die Ebene der Einzelschule (Meso) sowie die innerschulische Mikroebene des Unterrichts und eine intrapersonale Ebene identifiziert, anhand derer sich jene Einfluss- und Beteiligungskonstellationen beschreiben lassen, durch die etwa in Reformphasen der faktische Outcome der ursächlich intendierten Veränderungen hervorgebracht wird (Altrichter, 2015). Governance-Studien sind demnach darauf verpflichtet, vor dem Hintergrund der eigenen theoretischen und methodischen Positionierungen eine „Dezentrierung der Betrachtung des Geschehens“ (Dietrich & Heinrich, 2014, S. 33) vorzunehmen. Die beschriebenen Ebenen dienen als analytische Orientierungen, anhand derer die „faktischen Verhältnisse im Bildungswesen“ (Fend, 2009, S. 176) empirisch nachgezeichnet werden. Die Perspektivierung abgestimmter Leistungsbeiträge in Akteur*innenkonstellationen zielt dabei darauf ab, die je „ebenesspezifische Eigenlogik“ (Dietrich, 2019, S. 54) in ihrer Eigensinnigkeit zu interpretieren und diese als Bestandteil vorliegender mehrebenenregulativer Muster bzw. Modi der Koordination zu systematisieren.

Modellierungen des schulischen Mehrebenensystems können sich entsprechend nicht in der Darstellung idealtypisch orientierter Verantwortungsverteilungen erschöpfen, denen eine hierarchische Über-/Unterordnungslogik zugrunde liegt. So argumentiert Brüsemeister (2007), dass die empirisch beobachteten Mehrebenensysteme auf einem „dynamischen Beziehungsgeflecht zwischen einer Vielzahl an Akteuren [...] [beruhen], das keinesfalls mit der formellen Struktur des Schulsystems zusammenfällt“ (ebd., S. 63). Beteiligungs- und Einflusskonstellationen, die sich an der Koordination

schulischer Transformationen zeigen, sind elementar dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Akteur*innen „mit durchaus *unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen*“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 9, Herv. i. O.) ausgestattet sind.

Im Zuge des New Public Managements und der diesem zugrundeliegenden Steuerungsvorstellungen arbeiten Kussau und Brüsemeister (2007a) eine antagonistische Kooperation in der Beziehung Politik/Lehrer*innenschaft heraus, die durch funktional differente Lektorientierungen (Legitimation vs. Leistungserbringung) bestimmt wird, die gleichermaßen komplementär wie konfligierend relationiert sein können. Während traditionelle Governanceanalysen latent in der Logik vertikal dimensionalisierter Koordinationseffekte (top-down/bottom-up) verhaftet bleiben, legt Brüsemeisters (2007) Ansatz einer horizontalen Ordnung des schulischen Mehrebenensystems den Grundstein, um neuere Entwicklungen und Konstellationen in Schulen governanceanalytisch beschreibbar zu machen.

2.2 Zum angelegten Führungsverständnis

In der steuerungstheoretischen Tradition governanceanalytischer Studien findet das Konzept der Führung eher selten Verwendung. Führung als Phänomen hingegen ist eng mit organisations- und managementtheoretischen Zugängen verhaftet. Betrachtet man die hier vorliegenden Arbeiten im zeitlichen Verlauf, fokussierten diese zunächst vorrangig auf einzelne Führungspersönlichkeiten, die innerhalb der betrachteten Organisation eine hierarchisch legitimierte Führungsinstanz darstellen. Ihrem Handeln wurde dabei die (alleinige) potenzielle Leistungssteigerung der jeweiligen Organisation zugeschrieben (u. a. Muster et al., 2020). Die hier vorfindbaren Arbeiten konzentrierten sich entsprechend darauf, „die theoretisch richtigen Führungsskills zu beschreiben, um praktisch die richtigen Vorgesetzten [bspw. die Schulleitungen] auswählen zu können“ (ebd., S. 286). Dem liegt ein prinzipiell mechanistisches Organisationsverständnis zugrunde, „mit dem die Vorstellung einhergeht, alles und jeder in der Organisation ließe sich planvoll steuern“ (ebd.).

Neuere Zugänge im Zusammenhang mit der Organisation der Einzelschule heben hingegen hervor, dass das schulinterne Führungshandeln „weniger als Rolle, denn als *Funktion* zu verstehen ist“ (Bonsen, 2016, S. 316, Herv. i. O.) und grundsätzlich die gesamte Schulgemeinschaft auf allen Hierarchieebenen betrifft (Pietsch et al., 2020). Führung wird hier also nicht mehr lediglich als personifiziertes und hierarchisch präformiertes, denn als fluides, emergentes und damit kollektives Phänomen entworfen, welches als „das Ergebnis eines sozialen Prozesses zwischen allen Beteiligten konzipiert“ (Muster et al., 2020, S. 287) wird. Dieses erweiterte Führungsverständnis ist damit zugleich anschlussfähig an das von der Educational Governance anvisierte Verständnis der Verhältnisse im schulischen Mehrebenensystem.

Als zentralen definitorischen Bezugspunkt lässt sich ebenenübergreifend das „Einwirken auf andere, in eine erwünschte Richtung zu handeln, zu der diese nicht ohne weiteres bereit sind“ (Kühl & Schnelle, 2005, S. 188) ausmachen. Das Einwirken bzw. die

Einflussnahme erfolgt dabei jedoch nicht willkürlich, sondern weist eine spezifische Zielbezogenheit auf und wird durch einen mehr oder minder klar konturierten Anlass ausgelöst. Diese Führungsanlässe, die sich zugleich im Zusammenhang mit den in der Einleitung angestellten Überlegungen als Entwicklungsanlässe verstehen lassen, sind als formierte Veränderungserwartungen auffassbar, welche als Transformationsdruck resp. -zug (Baum, 2014) innerhalb des schulischen Mehrebenensystems einzelschulische Veränderungsbewegungen hervorrufen sollen. Ein so verstandenes Führen unterliegt dabei Limitationen: zunächst im Hinblick auf den jeweiligen Personenkreis, auf den die Einflussnahme erfolgen soll, allerdings auch hinsichtlich weiterer identifizierbarer Grenzen (in Bezug auf die Einzelschule bspw. den typischen Grenzen des Feldes wie Fächer oder Klassenstufen) sowie möglichen weiteren Begrenzungen der Einflussnahme, die anlassspezifisch emergieren können (Stralla et al., 2021).

2.3 Führung vor dem Entwicklungsanlass Lehren und Lernen in der digital geprägten Welt

Befördert durch die flächendeckenden Schulschließungen und den Ausfall schulischer Routinen während der COVID-19-Pandemie (u. a. Huber, 2022), hat die digitale Veränderung des Schulsystems einen An Schub erhalten, der innerhalb des deutschen Schulsystems u. a. durch länderübergreifende Strategiebeschlüsse (KMK, 2021) mitbestimmt wird. Eine umfassende Digitalisierung in allen Dimensionen wird dort als Entwicklungsauftrag an die Schulen adressiert und „als zentrale pädagogische Führungsaufgabe“ (ebd., S. 18) benannt. Konkret wird dabei die in der deutschsprachigen Führungsforschung omnipräsente Vorstellung reaktiviert, dass Schulleitungen als zentraler Akteur auf Ebene der Einzelschule systematische Entwicklungsprozesse veranlassen, unterstützen und durchsetzen können (u. a. Brauckmann & Eder, 2019). Begründet in der Vielfalt digitaler Veränderungsimplicationen wird die „Digital Leadership“ als eine Voraussetzung digitalisierungsbezogener Schulentwicklung und als modernes Steuerungskonzept behandelt, in dem das Führungshandeln „auf mehrere Schultern verteilt werden muss“ (Schiefner-Rohs, 2019, S. 20). Schulische Leitungspersonen sollen somit in der Lage sein, koordiniert mit anderen Führungsinstanzen, gemeinsame Entscheidungen zu treffen und so die Führungskapazität innerhalb der Einzelschule zu erhöhen (Bonsen, 2016).

Dem Anspruch nach soll die neue Führungsverantwortung so als ein „collective social process emerging through the interactions of multiple actors“ (del García-Carreño, 2021, S. 228) konzipiert sein. An der Organisationsebene der Einzelschule wird so die Kooperation in Führungskonstellationen bedeutsam, in denen Schulleitungen ein „zentraler Akteur“ (Tulowitzki & Gerick, 2020) sind, der in einer mit weiteren Führungsinstanzen koordinierten „Einflussnahme auf das Agieren anderer“ (Stralla et al., 2021, S. 130, Herv. i. O.) die Entwicklungen des Schulsystems steuert.

Von diesen Überlegungen ausgehend, widmet sich das Schwerpunktthema dieses Heftes, *Führen im schulischen Mehrebenensystem*, der Frage, wie verschiedene Akteur*innen außerhalb der Einzelschule als Führungsakteur*innen des Schulsystems betrachtet werden.

3 Aufbau des Heftes

Im ersten themengebundenen Beitrag erörtert *Björn Hermstein* die bisher vorherrschende theoretische Perspektivierung auf das Mehrebenensystem Schule mit Blick auf die (hier) innerhalb der Forschung bislang eher randständig behandelte Rolle des Akteurs Schulträger. Dem vorfindbaren schematischen Zugang zum Mehrebenensystem wird im Beitrag eine abstraktere Modellierung des Mehrebenensystems Schule gegenübergestellt, die u. a. je nach betrachteter Situation die analytische Berücksichtigung von Zwischenebenen ermöglicht. Neben der argumentativen Entwicklung des vorgeschlagenen analytischen Zugangs zeichnet der Beitrag, diesem Entwurf folgend, Führungsleistungen des Schulträgerhandelns nach und skizziert konkrete Zukunftsfelder der Führung von kommunalen Schulträgern.

Kathrin Dederling und *Lea Kallenbach* perspektivieren in ihrem Beitrag das Führungsverhalten der Schulaufsicht. Hierzu gehen sie auf der Grundlage standardisierter Befragungsdaten sowie vertiefender Leitfadenterviews der Frage nach, wie diese Akteur*innengruppe ihr Führungsverhalten gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Sie identifizieren im Rahmen ihrer explorativ angelegten Studie in vier Bundesländern unterschiedliche bekannte Komponenten von Führung. Zudem generieren sie aus ihrem Datenmaterial induktiv das Konzept der sogenannten „konsultativen Führung“.

Nicole Zaruba, *Raphaella Porsch* und *Falk Radisch* berichten in ihrem Beitrag Ergebnisse des Projektes „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa). Im Zentrum steht hierbei die Auswertung der mündlichen Befragung von Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht aus vier Bundesländern zur Implementierung einer ganztägigen Beschulung. Neben den Haltungen bzw. Überzeugungen der Befragten und den von ihnen wahrgenommenen Gelingensbedingungen und hinderlichen Faktoren für die Implementierung des Ganztags beleuchtet der Beitrag die Verantwortungszuschreibung der Befragten für den erfolgreichen Innovationsprozess. Im Beitrag werden abschließend Überlegungen für weiterführende Forschung auf Ebene der Schulaufsicht angestellt, die bisher nur selten in den empirischen Blick geraten ist.

Bund und Länder initiieren zu relevanten innovativen Themen Projekte und fördern in diesen die jeweils für sie zugänglichen Einrichtungen. Eines dieser bedeutsamen Themen ist das Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert deshalb bis 2026 vier thematische Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten. Diese Kompetenzzentren arbeiten zu den Bereichen ‚MINT-Fächer (Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik, Physik, Sachkunde)‘, ‚Sprachen, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften‘, ‚musisch-kreative Fächer und Sport‘ sowie ‚digitale Schulentwicklung‘. Für die Vernetzung aller Vorhaben, eine produktive Wissenschaftskommunikation sowie für den bundesweiten Transfer in die Lehrkräftebildung wird eine Transferstelle gefördert. *Katharina Scheiter* und *Dirk Richter* zeigen in ihrem Bericht aus dem Kompetenzverbund lernen:digital, welche Transferstrategie verfolgt wird. Sie arbeiten damit im Mehrebenensystem Schule an verschiedenen Schnittstellen. So ist eine konstruk-

tive Zusammenarbeit mit BMBF und Kultusminister*innenkonferenz (KMK) ebenso relevant wie die Kooperation mit den Unterstützungssystemen und der Vielzahl von wissenschaftlichen Einrichtungen sowie einer Reihe von Schulen. Man darf in den kommenden Jahren gespannt sein, welche Erfahrungen über diese Arbeit im Mehrebenensystem gemacht werden und wie sie für künftige Vorhaben berücksichtigt werden.

In der Rubrik Beiträge zur Diskussion sollen verschiedene Schnittstellen im Mehrebenensystem Schule angesprochen werden, die für die Steuerung des Gesamtsystems eine hohe Relevanz haben. Aus den Beiträgen bisher ist deutlich geworden, wie vielschichtig das System Schule in Deutschland ist. Es umfasst auf regionaler Ebene die Schulen mit ihren Schulträgern und regionalen Schulaufsichten ebenso wie auf Landesebene die Bildungsverwaltungen einschließlich der zentralen Schulaufsicht, den Unterstützungssystemen sowie der Lehrkräftebildung. Hinzu kommen die Verantwortlichen der Bundesebene mit BMBF und KMK sowie der Zivilgesellschaft mit den verschiedenen Stiftungen, die innovative Vorhaben im Bildungsbereich fördern. Zu dreien dieser Bereiche wurden Interviews mit verantwortlichen Expert*innen geführt, um ihre Sicht auf verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit mit anderen Partner*innen in diesem System zu beleuchten. Die Interviews wurden jeweils mit Einwilligung der Interviewten aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Diese Fassungen wurden den Interviewten zur Durchsicht geschickt und damit autorisiert.

Mit dem Generalsekretär des Sekretariats der Kultusminister*innenkonferenz *Udo Michallik* wird Fragen nachgegangen, wie die Arbeit an der Schnittstelle zwischen Bildungspolitik und Forschung gestaltet wird. Insbesondere die Zusammenarbeit mit der Ständigen wissenschaftlichen Kommission (SWK) wird hier beleuchtet.

Eine andere relevante Schnittstelle für eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Bildungssystems ist die zwischen den Bildungsverwaltungen und den Unterstützungssystemen der Länder. Hier stellen sich *Birgit Pikowsky*, Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts in Rheinland-Pfalz, und *Günter Klein*, Direktor des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, einigen Fragen zur Unterstützung der Schulen bei der Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität.

In einem dritten Interview wird der Frage nachgegangen, wie Einrichtungen der Zivilgesellschaft den Prozess der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht fördern können und wie aus deren Perspektive die Zusammenarbeit mit Bildungspolitik und Bildungsverwaltungen noch produktiver gestaltet werden kann. Dazu haben wir mit *Jacob Chammon*, Geschäftsführer der Deutschen Telekom Stiftung, gesprochen.

Falk Radisch und *Anja Vatterrott* gehen in ihrem Beitrag außerhalb des Themenschwerpunktes, „Klassengröße als Steuerungselement gegen den Lehrkräftemangel“, anknüpfend an die Empfehlungen der SWK, dem Lehrpersonenmangel durch eine Vergrößerung der Klassengröße zu begegnen, der Frage nach der tatsächlich zu erwartenden Wirkung dieses Vorschlages nach. Konkret analysieren sie auf der Grundlage amtlicher Daten für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, inwieweit durch

eine Erhöhung der Klassengröße tatsächliche Effekte auf den Lehrkräftemangel zu erwarten sind. Sichtbar wird so ein sehr komplexes Gefüge, das deutlich macht, dass die Größe der Schule, die Schulform sowie die räumliche Lage wesentliche Variablen und zugleich oftmals Limitationen für die Umsetzungsmöglichkeiten und die Wirkungen dieses Vorschlags sind. Sie entwerfen abschließend eigene, alternative Lösungsansätze zur Bearbeitung des Lehrpersonenmangels.

Ebenfalls außerhalb des Themenschwerpunkts legen *Meike Kricke, Barbara Pampe* und *Lisa Lemke* im Rahmen ihres Berichtes zum Projekt „Ganztag und Raum“ der Montag Stiftung dar, wie eine konzeptionell gut verzahnte Ganztagsgestaltung räumlich und pädagogisch gelingen kann. Hierzu stellen sie einen Ansatz vor, der „eine inklusive Ganztagschulentwicklung mit einem integrierten Nutzungskonzept“ verbindet. Der gesetzliche Ganztagsanspruch, der viele Kommunen und Einzelschulen vor immense Herausforderungen stellt, wird so als Anlass einer gesamtschulischen Entwicklung konzeptionalisiert. Gemeinsam mit den unterschiedlichen beteiligten Akteur*innengruppen werden im Projekt integrierte Nutzungskonzepte für einen qualitativen Ganztag entwickelt, die an die verschiedenen Bedarfe der Beteiligten Akteur*innen anknüpfen und die strukturelle Trennung formaler Bildung (Schule) und informeller Bildung zu überwinden suchen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (Bd. 26, S. 21–62). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_2
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., Bd. 7, S. 1–27). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19025-9>
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10
- Benz, A. (2004). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 125–146). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_7
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., & Bos, W. (2019). Schulreform als Gegenstand und Problem wissenschaftlicher Beobachtung – Eine Einführung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 10–18). Beltz.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., Bd. 7, S. 301–323). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11
- Brauckmann, S., & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (1), 5–15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>

- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (Bd. 2, S. 63–95). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9>
- Del García-Carreño, I.V. (2021). Distributed Leadership: A Bibliometric Analysis Using Scopus Database (1981–2020). *The European Educational Researcher*, 4(2), 227–249. <https://doi.org/10.31757/euer.426>
- Dietrich, F. (2017). Inklusion im Mehrebenensystem: Überlegungen und explorative Analysen zur Einführung der ‚Inklusiven Schule‘ aus der Perspektive einer rekonstruktiven Governanceforschung. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (Bd. 5, S. 181–195). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfo0bz9.14>
- Dietrich, F. (2019). Governanceforschung und Schulkulturforschung: Konturen einer kulturtheoretischen Perspektivierung von Governance im Mehrebenensystem Schule. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (Bd. 43, S. 51–68). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_4
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Heinrich, M., & Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession: Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (Bd. 23, S. 205–221). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_11
- Huber, S. (2022). Schule in der Digitalität gestalten. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 1, 14–30. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a187>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der KMK vom 09.12.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Kühl, S. & Schnelle, W. (2005): Laterales Führen. Wenn Hierarchie nur begrenzt zur Verfügung steht. In J. Aderhold, M. Meyer & R. Wetzels (Hrsg.), *Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder* (S. 187–211). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-84636-5_10
- Kussau, J. (2008). Governance der Schule im Kontext von Interdependenzen und sozialem Wissen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 203–232). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90818-2_10
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2007a). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (Bd. 2). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9>
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007b). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steu-*

- erung im Bildungssystem* (Bd. 1, S. 15–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 22–30.
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T., & Koepp, T. (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. Grundzüge, Implikationen und Forschungsperspektiven. In C. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung. Sinn und Unsinn* (S. 285–305). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26530-4_13
- Nägeli, A., & Appius, S. (2018). Schulreformen im Mehrebenensystem: Prozedurale Merkmale und komplexe Wirkungsstrukturen. In F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Hrsg.), *Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (Bd. v.39, S. 147–160). Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7_12
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Kuper, H. (2020). Editorial zum Themenschwerpunkt: Lernzentrierte Führung an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (5), 869–872. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00966-6>
- Schiefner-Rohs, M. (2019). Distributed Digital Leadership: Schulleitungshandeln im Wandel. In G. Birkigt (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung: Führen, Managen, Steuern* (S. 1–22). Raabe.
- Stralla, M., Dohmen, T., & Racherbäumer, K. (2021). Führen unter Lehrer*innen: Koordination schulischer Entwicklungsanlässe durch Lehrpersonen mit Funktionsstellen. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. Te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 125–145). Klinkhardt.
- Tulowitzki, P., & Gerick, J. (2020). Schulleitung in der digitalisierten Welt. Empirische Befunde zum Schulmanagement. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 324–337. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.08>

Götz Bieber, Dr., ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

E-Mail: goetz-bieber.bildung@email.de

Korrespondenzanschrift: Weißdornweg 32, 14469 Potsdam

Tobias Dohmen, Wiss. Mitarbeiter an der Prof. für empirische Schulforschung, Unterrichtsentwicklung an der Universität zu Köln.

E-Mail: tobias.dohmen@uni-koeln.de

Korrespondenzadresse: Aachener Str. 201. 50931 Köln.

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen.

E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse: Adolf-Reichwein- Str. 2A. 57068 Siegen.

Michael Stralla, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) an der Prof. für empirische Schulforschung, qualitative Methoden an der Universität zu Köln.

E-Mail: michael.stralla@uni-koeln.de

Korrespondenzadresse: Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln