

Begabungsförderung in Schule und Unterricht

Band 1



Michaela Gutsjahr

Zur Rolle der Koordinator*innen für Begabtenförderung im Kontext von Teacher Leadership und Schulentwicklung

Eine qualitative Studie an
ausgewählten Gymnasien in Niederösterreich

LIT

Michaela Gutsjahr

Zur Rolle der Koordinator*innen
für Begabtenförderung
im Kontext von Teacher Leadership
und Schulentwicklung

Begabungsförderung in Schule und Unterricht

Herausgegeben von

Wolfgang Ellmayer
(Kirchliche Pädagogische Hochschule
Wien/Niederösterreich)

Band 1

LIT

Michaela Gutsjahr

Zur Rolle der Koordinator*innen
für Begabtenförderung
im Kontext von Teacher Leadership
und Schulentwicklung

Eine qualitative Studie an ausgewählten Gymnasien
in Niederösterreich

LIT

Umschlaggestaltung: Ölkreiden auf Skizzenpapier: Zeichnung.
Experimentierfreudig, Michaela Gutsjahr 2025



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-51257-4 (br.)

ISBN 978-3-643-66257-6 (PDF)

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2025

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: wien@lit-verlag.at <https://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit den verschiedenen Rollen von Koordinator*innen für Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) im Kontext von Teacher Leadership (TL) und Schulentwicklung (SE) in Niederösterreich (NÖ). Es wird dargestellt, welche Handlungsfelder und Aufgabenbereiche die Expert*innen in dieser Domäne an ihren Schulen ausführen, wenn sie diese zu begabtenfreundlichen und begabtenförderlichen Organisationen weiterentwickeln. Theoretische Zugänge und Modelle in Bezug auf Organisations- und Schulentwicklung werden genauso bearbeitet wie begabtenförderliche Ansätze und Maßnahmen als Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung und Profilbildung von Schulen. Theoretisch bietet die Arbeit eine Einführung in Führungsstrukturen von Teacher Leadership. Sie zeigt anhand von sechs theoretischen Modellen die Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche von Teacher Leaders unter der Voraussetzung auf, dass die Schulleitung diese Teacher Leaders partizipieren lässt, sie unterstützt und sie durch „Agilität“ (Anderegg, 2021, S. 13) fördert. Für die empirische Untersuchung werden sechs Koordinationspersonen an Gymnasien in NÖ mittels Leitfadeninterviews mit hohem narrativen Erzählanteil befragt. Ausgewertet werden die Interviews mit einer qualitativen Inhaltsanalyse. Die Auswertung zeigt, dass die Koordinationspersonen für BBF große Kompetenzbereiche und Verantwortlichkeiten als Teacher Leaders, wie sie Altrichter (2000), Schubert (2017) und Strauss (2020) formulieren und beschreiben, an ihren Schulen abdecken und Aufgabenbereiche im Bereich der Schaffung von begabtenförderlichen Settings nach GripS (Gütesiegel ressourcen-, interessen- und potenzialorientierte Schule) (Ellmauer & al., 2022) aktiv erfüllen. Folglich bedeutet dies, dass es diese Personengruppe, deren Arbeitsfelder als Teacher Leaders über den

Zusammenfassung

Unterricht hinausreichen, an den Schulen braucht, um durch ihre Expertise, die sie durch Fortbildungen im Zusammenhang mit ECHA (European Council for High Ability) erworben haben, Schulentwicklung in Richtung Begabtenförderung anzustoßen und weiter zu betreiben. Sie sind für den „Entwurf und die Umsetzung eines entsprechenden Konzepts“ (Friedl et al., 2009, S. 33) in Kooperation und im Austausch mit dem Kollegium und der Schulleitung verantwortlich und folglich müsste ihre Arbeit auch finanziell abgegolten werden.

Abstract

The present paper deals with the different roles coordinators for talent support carry out at their schools regarding teacher leadership and school development. These experts, who coordinate talent support activities at their schools, work in different fields of action and take over tasks in the domain of the promotion of excellence, dependent on the encouragement and support of their principals. Therefore, theoretical models concerning organisational and school development are equally considered such as the application of concrete fostering measures that aim integrating the promotion of giftedness and excellence into the overall profile building policy and school culture. Beyond this, the research considers an introduction into teacher leadership. On the one hand the definitions of teacher leadership enhance roles, responsibilities, fields of action, on the other hand they refer to the practical activities of staff at schools while operating in a wide range of formal and informal leadership roles. Teacher leadership is seen to be prominent to the success of local school improvement efforts. The precondition of teacher leadership lies in the concession of participation and appreciation by the principal and in the creation of a supportive environment by the community of teachers, parents and other supportive staff at schools. The paper focuses on the question of which active roles school coordinators for the support of giftedness and excellence take over as teacher leaders in successfully promoting the implementation of gifted programmes, what priorities they pursue, which roles they act out and which responsibilities can be listed when defining the scope of their work at school. For the empirical analysis six coordinators of Austrian “Gymnasien” in Lower Austria were interviewed as experts through guided interviews with a high amount of narration. The outcome shows that the six coordinators serve as teacher

Abstract

leaders in their schools by taking over formal and informal roles, by exerting responsibilities that extend their classroom roles and by devoting energy and time for school improvement towards the promotion of giftedness (BD NÖ, 2022). Based on the findings, these experts in the domain of the promotion of the highly gifted and talented students, who gain their expertise from ECHA training programmes, do play a vital role not only in enhancing school and teaching performance, increasing collaboration by stimulating pedagogical discourses or counselling parents, pupils, colleagues and school leaders but also in policy making in schools due to their expertise, their formal and informal roles that influence the school improvement programmes. Therefore, their work should be financially appreciated.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	i
Abstract	iii
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Forschungsfrage	2
1.3 Erkenntnisinteresse	3
2 Theoretische Grundlagen	7
2.1 Welche Organisation ist Schule?	7
2.2 Schulentwicklung.	12
2.2.1 Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	13
2.2.2 Die Schule als lernende Organisation	15
2.2.3 Qualitätsentwicklung an Schulen.	19
2.2.4 Begabtenförderung als Möglichkeit der Schwerpunktsetzung	22
2.3 Führungsstrukturen im Kontext von Teacher Leadership	28
2.3.1 Definitionen	29
2.3.1.1 Leadership	30
2.3.1.2 Management	31
2.3.1.3 Steuerung	32
2.3.2 Teacher Leadership	33
2.3.3 Formalisierte und informelle Rollen	36
2.3.4 Agilität und Partizipation und die Rolle der Schulleitung .	37

Inhaltsverzeichnis

2.3.5	Teacher Leadership als Wesensmerkmal der Lehrerprofessionalität	41
2.3.6	Die Rolle von Koordinator*innen als Teacher Leaders . . .	42
2.4	Theorien zu Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders . . .	45
2.4.1	Teacher Leader Model Standards	46
2.4.2	Kategorien professionellen Lehrerhandelns in der Schulentwicklung	48
2.4.3	Verantwortlichkeiten und Handlungsfelder von Teacher Leaders	50
2.4.4	Rollen und Praktiken von Teacher Leaders	53
2.4.5	Aufgaben von Begabungslehrpersonen	54
2.4.6	Die Qualitätskriterien nach dem Begabungsgütesiegel GripS	55
3	Resümee	57
4	Methode	61
4.1	Anlage der Untersuchung und Studiendesign	62
4.2	Beschreibung der Stichprobe	64
4.3	Erhebungsinstrument	67
4.3.1	Das Leitfadeninterview als Experteninterview	67
4.3.2	Die Entwicklung des Interviewleitfadens	69
4.3.3	Kategorienbildung	70
4.3.4	Der Pretest	70
4.3.5	Die Gütekriterien qualitativer Forschung	71
4.3.5.1	Die Kernkriterien qualitativer Forschung	71
4.3.5.2	Gütekriterien bei der qualitativen Inhaltsanalyse . . .	72
5	Auswertung der Daten	75
5.1	Datenaufbereitung	75

Inhaltsverzeichnis

5.2	Thematisches Codieren	76
5.3	Definitionen der deduktiven Haupt- und Unterkategorien . . .	81
5.4	Kodierleitfaden	81
6	Ergebnisse	83
6.1	Beschreibung der Daten	83
6.1.1	Darstellung aller Kategorien im Überblick	84
6.1.2	Vertiefende Analyse	87
6.1.2.1	Die Position und Rolle des*der Koordinators*in . . .	87
6.1.2.2	Die Rolle und Unterstützung der Schulleitung.	91
6.1.2.3	Aktionen der Schulleitung.	94
6.1.2.4	Handlungsfelder von Teacher Leaders.	96
6.1.2.5	Stärkung der Rolle von Teacher Leaders.	99
6.1.2.6	Schaffung von begabtenförderlichen Settings nach GripS	100
6.1.2.7	Politische Rahmenbedingungen für Begabtenförde- rung an Schulen	104
7	Diskussion und Zusammenfassung.	107
7.1	Diskussion der Ergebnisse und Überprüfung der theoreti- schen Annahmen	107
7.2	Limitationen	116
7.3	Resümee	117
8	Literaturverzeichnis	122
9	Abbildungsverzeichnis.	132
10	Tabellenverzeichnis	133

Inhaltsverzeichnis

11 Anhang	135
11.1 Zum Kapitel 4.3.2: Die Entwicklung des Interviewleitfadens (S. 58ff.)	135
11.2 Zum Kapitel 4.3.3: Kategorienbildung	136
11.3 Zum Kapitel 5.3: Definition der Haupt- und Unterkategorien .	138

1 Einleitung

Im österreichischen Schulsystem existiert eine relativ flache Hierarchie. Einem*Einer Schulleiter*in unterstehen einige oder mehrere Lehrer*innen, die alle, vom Systemischen betrachtet, in ihrer Leistung, Funktion und Abgeltung den gleichen Stellenwert einnehmen. Durch die Tatsache, dass sich einerseits die Schulleitungen und ihre Tätigkeitsbereiche in den letzten Jahren in ihrem Aufgabenspektrum erweitert haben und sich andererseits Schule als Organisation auf verschiedenen Ebenen verändert hat (Rolff, 2016, S. 29f.), ist es notwendig geworden, über die Aufteilung von Führungsaufgaben, neue Verantwortlichkeiten in der Organisation Schule und die Lehrerverberession an sich nachzudenken. Die Einzelschule und ihre Qualitätsentwicklung sind in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (Rolff, 2016, S. 13f.). Folglich beschreiten einzelne Schulen einen individuell autonomen, standortbezogenen Entwicklungsweg, der ihre Stärken, Ressourcen und Möglichkeiten ausschöpft und dabei auch moderne Vorstellungen von Führung in der Schule im Sinne der Partizipation und „Agilität“ (Anderegg, 2021, S. 13) berücksichtigt.

1.1 Problemstellung

Lehrer*innen übernehmen aufgrund ihrer Erfahrung, ihrer Begabungen und Talente, ihrer professionellen Fort- und Weiterbildung und ihrer Bereitschaft, neue Rollen auszuprobieren, über die Schulleitung hinaus im Rahmen von Teacher Leadership (Strauss & Anderegg 2020, S. 108f.; Schott et al., 2020, S. 1–24) vor allem in der Unterrichts- und Schulentwicklung neue Verantwortungsbereiche. Die Koordinator*innen für Begabungs- und Begabtenförderung sind in ihrer Rolle solche Verantwortliche, die es an manchen Schulen in ihrer Funktion als Realperson, mit oder auch ohne unterstützendes Team gibt. Ihre Aufgaben, Ziele und Handlungsfelder können

1 Einleitung

über den regulären Unterricht hinaus in Übereinkunft mit der Schulleitung und deren Unterstützung mit der Schulleitung festgelegt oder auch nicht festgelegt sein. Durch ihre fachlichen Qualifikationen und durch die Expertise im Rahmen der Begabtenförderung (BGF), die Koordinationspersonen durch Zusatzausbildungen, oftmals im Kontext von ECHA (European Council for High Ability), erlangt haben, sind sie dafür vorbereitet, in ihrer konkreten Praxis prozessorientiert zu arbeiten. Sie sind somit befähigt, Handlungen zu setzen, die professionelle Entwicklungen im Sinne der Begabtenförderung und Begabungsentfaltung an den Schulen ermöglichen.

1.2 Forschungsfrage

Die Forschungsarbeit setzt sich mit den verschiedenen Rollen der Koordinationsfunktion für Begabtenförderung (BGF) im Kontext von Schulentwicklung auseinander, beleuchtet diese unterschiedlichen formellen und informellen Rollen im Kontext von Teacher Leadership und möchte die eigenverantwortlich gestaltbaren Freiräume dieser Personen im Sinne von Partizipation in ihrem konkreten Handeln an verschiedenen Gymnasien in NÖ aufzeigen.

Folglich lauten die Forschungsfragen:

Wie sieht die Rolle des*der Koordinators*in für Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) im Kontext von Teacher Leadership (TL) und Schulentwicklung (SE) aus?

Ist diese Rolle an den diversen Schulen eine formalisierte, das heißt, gibt es eine reale Person, die für diesen Aufgabenbereich zuständig ist?

Welche informellen Rollen übernehmen diese Teacher Leaders in Bezug auf Schulentwicklung und Begabtenförderung, welche Handlungsfelder können/dürfen/müssen diese Personen an den Schulen abdecken und welche Unterstützungen durch die Schulleitungen erfahren sie, wenn sie Schulen zu begabtenförderlichen Organisationen weiterentwickeln?

In dieser Arbeit soll herausgearbeitet werden, welchen Gestaltungsspielraum und welche Verantwortlichkeiten im Sinne von Handlungsfel-

1.3 Erkenntnisinteresse

dem Koordinator*innen für Begabtenförderung im Sinne von Teacher Leaders in Schulentwicklungsprozessen an unterschiedlichen Gymnasien in NÖ wahrnehmen, um Qualitätsentwicklung am Standort anzustoßen und mitzubetreiben, wenn Schulleiter*innen sie als Teacher Leaders unterstützen und fördern.

1.3 Erkenntnisinteresse

Nach der Ergebnisanalyse dieser Arbeit, die mittels einer empirischen Studie erfolgt, die sich auf eine qualitative Inhaltsanalyse von Leitfadeninterviews mit hohem narrativem Erzählanteil stützt, könnte angedacht werden, ob das Einsetzen von Koordinationspersonen für BGF an Schulen als Teacher Leaders im Sinne einer Systemintervention nachhaltige Auswirkungen auf Schulentwicklung und partizipative Systemweiterentwicklung in Richtung begabungsfreundlichere Schulen hat. Diese Intervention wird im White Paper mit dem Titel „Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule“, herausgegeben im Jahr 2019 vom ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung) in Salzburg, gefordert (Resch & Rogl, 2019, S. 28). Laut Weilguny & Friedl (2012) ist es an Schulen notwendig, Personen mit der Koordination eines Themas zu betrauen, wenn es heißt, Entwicklungsthemen langfristig in der Schule zu verankern (Weilguny & Friedl, 2012, S. 5f.). Auch im Zusammenhang mit der Implementierung des Begabungsgütesiegels GripS, das derzeit für Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I in Zusammenarbeit der KPH-Krems (Katholisch-Pädagogische Hochschule), der PH NÖ (Pädagogische Hochschule Niederösterreich) und der Bildungsdirektion Niederösterreich (BD NÖ) möglich ist, sind sogenannte Koordinator*innen als Anlaufstelle für Anfragen im Zusammenhang mit Begabungs- und Begabtenförderung und als Schulmultiplikator*innen für die Weitergabe von Informationen in der BBF vorgesehen. Diese Koordinationspersonen haben laut GripS-Konzept (Ellmauer &

1 Einleitung

al., 2022) eine Qualifikation durch eine Fort- und Weiterbildung im Bereich der Begabtenförderung vorzuweisen.

Weiters kann diese Studie dazu anregen, weiter zu beforschen, inwieweit Rollen und Positionen im Bereich von Teacher Leadership im Sinne der Verantwortungsübernahme zum Rollenbild der Profession Lehrer*in an sich gehören, also etwas sind, das mit Einstellung zur Profession und „einer Vision der Professionalität“ (Schubert, 2017, S. 6) zu tun hat. Die Studie beschäftigt sich auch damit, ab welchen „führenden Rollen im Rahmen von Teacher Leadership“ (Schubert, 2017, S. 6) auch eine Abgeltung in Frage kommen kann oder sogar muss. Obwohl jeder*jede Lehrer*in die Grenze des Machbaren und Leistbaren für sich selbst festlegt, sind aufgrund der Betrachtung der Belastbarkeit von Schulpersonal über die ohnedies vielfältigen Aufgaben eines*einer Lehrers*in hinaus die entsprechende Abgeltung von Zusatzaufgaben eine relevante Überlegung (Keil, ÖPU 4/2021, S. 6f.), auch und gerade unter dem Blickpunkt der Selbstüberforderung und Selbstausbeutung.

Letztlich kann diese Arbeit auch eine berufsfeldbezogene Relevanz haben. Wenn Teacher Leadership – ein Begriff, der viele Phänomene beschreibt und erfasst-, als Kompetenzbegriff gesehen wird, der mit Verantwortungsbewusstsein, Beziehungsfähigkeit, Engagement, Energie und einer positiven Einstellung, die Schulkultur dadurch zu prägen (Rahm & Schröck, 2008, S. 35), verbunden ist, stellt sich die Frage, wieweit all diese Einstellungen und Haltungen zum Lehrberuf an sich gehören. Folglich sieht Barth die Schule als eine „community of leaders“ (Barth, 1987, S. 3), eine Gemeinschaft von Führenden, die sich in ihrer Individualität und in ihrer Diversität nicht nur für ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern in den Klassen verantwortlich fühlen, sondern sich auch in ihrer Haltung und Einstellung zum Ganzen des Systems als Organisation, zum Lernen innerhalb der Schule und zu deren Weiterentwicklung bekennen. „Schools have become complex organizations that require diverse areas of experti-

1.3 Erkenntnisinteresse

se and leveraging teachers' strengths into new roles is critical for school improvement“ (Barth, 2001, S. 443ff.).

Diese Einstellung kann eine Dynamik und Kraft entwickeln, die den Einzelnen weiterträgt im Sinne von „Flow“ (Csikszentmihaly, 2015, S. 158f.). So wie einzelne Menschen nach Csikszentmihaly im energiereichen Zustand des Flow Freude und höchste Erfüllung finden, so „werden auch Gruppen in diesem Zustand zu einer optimal zusammenwirkenden Ganzheit, deren Denken und Handeln kohärent auf einen gemeinsamen Zweck ausgerichtet ist“ (Zur Bensen, 2009, S. 2f.), indem gleichsam keine Einzelperson führt, sondern alle führen. Das bedeutet, dass sich eine eigene Führungsdynamik entwickelt, durch die sich alle in ihrer Individualität und in ihren Stärken im Sinne der Weiterentwicklung des Systems Schule einbringen. „In diesem Sinne kommt bei der Organisationsentwicklung der Entwicklung von individueller, gruppenspezifischer und gesamtsystemischer Lernfähigkeit eine wichtige Rolle zu. Durch sukzessive Verbesserung dieser Fähigkeiten kann eine Schule in eine sich selbst organisierende Einrichtung verwandelt werden, die sich inner- oder außerschulischen (...) Veränderungen flexibel anpassen kann. Entwicklung bedeutet letztlich Lernen“. (Rolff, 2016, S. 32f.)

2 Theoretische Grundlagen

Wenn man sich mit dem Begriff Schule auseinandersetzt, wird Schule als Organisation betrachtet und nicht als ein Unternehmen. Schule ist eine soziale Organisation, denn „der Begriff Organisation bezeichnet die zielgerichteten Strukturen und Abläufe in sozialen Systemen“ (Lindemann, 2017, S. 21). Ein Unternehmen ist laut Lindemann auf die Optimierung seines Gewinns und seines Nutzens (2017, S. 21) ausgerichtet. In Bezug auf die Schule darf gefragt werden, welche marktfähigen Leistungen oder Produkte die Schule als Organisation hervorbringt (Lindemann, 2017, S. 21). Da es in dieser Arbeit nicht um die Klärung dieser Frage geht, welches Produkt Schule herstellt und welchen Markt sie bedient, kann Schule als eine „besondere und nicht unbedingt wirtschaftlich orientierte Organisation“ (Lindemann, 2017, S. 56) gesehen werden, deren Ziele, nämlich die Bildung und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen, im Vordergrund stehen. In der Literatur existieren im Rahmen von Organisationstheorien unterschiedliche Vorstellungen, Konzepte und auch Bilder im Sinne von Metaphern von Organisationen an sich, die sich sowohl im Wesentlichen auf deren Aufbau und Abläufe als auch auf deren Kultur im Sinne von informellen Strukturen beziehen (Lindemann, 2017, S. 22f.).

2.1 Welche Organisation ist Schule?

Schulen sind gesellschaftliche Systeme, die von ihrer Herkunft her bürokratisch organisiert sind. Das heißt, dass die Führung von Schulen eine lange Tradition durch vorgesetzte Dienstbehörden, Inspektorate und Schulaufsichten hat. Die Rahmenbedingungen für die Schule, den Unterricht, die Beurteilungs- und Zeugnisregelungen wurden von den Ministerien oder anderen Gebietskörperschaften wie den Landesschulräten vorgegeben. Die Schule hatte diese umzusetzen. Diese Tatsache zeigt sich auch heute noch

2 Theoretische Grundlagen

in den vielen Verwaltungsrichtlinien, nicht nur in Bezug auf Lehrpläne und Stundentafeln (Schratz & Wiesner, 2019, S. 415), sondern spiegelt sich auch in den rechtlichen und finanziellen Regelungen der Rechte und Pflichten der Lehrer*innen wider. Konkret sind das Beamten – Dienstrechtsgesetz oder die Besoldungsverordnung gemeint (Lindemann, 2017, S. 46). Auch Reform- und Veränderungsprozesse wurden eher durch Top Down Strategien angeordnet, als vor Ort in den Schulen entwickelt (Lindemann, 2017, S. 46). Erst um die Jahrtausendwende setzte mit der vermehrten Output Steuerung von Schulen ein grundlegender Paradigmenwechsel ein (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 15), der durch den Vergleich der schulischen Leistungen und der Problemlösungskompetenz der Schüler*innen gekennzeichnet war. Dadurch stellte sich vermehrt die Akzeptanz ein, dass gute Schulen nicht allein von außen gesteuert werden, sondern in der Schule arbeitende Akteure Schule gestalten (Lindemann, 2017, S. 46). Dafür notwendig war die Tatsache, dass „die übergeordnete Schulaufsicht ihre kontrollierend-steuernde Funktion zu Gunsten einer beratenden und unterstützenden Steuerung“ aufgab (Lindemann, 2017, S. 46). Trotzdem bleibt laut Lindemann die Schule, wenn man die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Rahmenvorgaben betrachtet, als Organisation eine, die „keine vollständige Autonomie oder unternehmerische Freiheit“ (Lindemann, 2017, S. 45) erlaubt, wenngleich sich insgesamt, weltweit betrachtet, eine Zunahme der Autonomisierung im Bildungswesen abzeichnet (Schratz et al., 2019, S. 71). Dadurch werden die „eigenverantwortlich zu treffenden Entscheidungen am Schulstandort“ erhöht (Schratz et al., 2019, S. 71f.). Das Bildungsreformgesetz, das 2017 beschlossen wurde, sieht unter anderem als inhaltliche Schwerpunkte die Neuordnung der Behörden in Bildungsdirektionen als gemeinsame Bund-Land-Behörde, den Ausbau der Schulautonomie mit autonomen Gestaltungsfreiräumen bei den Klassengrößen, beim Fächerangebot, bei der Gruppengestaltung und den Zeitmodulen und die Objektivierung der Kriterien bei der Besetzung von Leiter*innenposten vor (BMBWF, 2017).

2.1 Welche Organisation ist Schule?

Diese Neuordnung struktureller Art spiegelt sich darin wider, dass es durch den Umbau der ehemaligen Landesschulräte in Bildungsdirektionen mit regionalen Außenstellen in den einzelnen Bundesländern keine übergeordnete Schulaufsicht mit kontrollierenden Steuerungsmechanismen mehr gibt. Schulen selbst müssen vermehrt Initiativen zur Weiterentwicklung, Professionalisierung und Selbstevaluation setzen. Auch in der Forschung wurde herausgefunden, „dass schulindividuelle Faktoren (wie etwa die Zusammenarbeit im Lehrkörper, die Erarbeitung gemeinsamer Ziele oder die Führungskultur) sehr viel mehr Einfluss auf die Qualität und den Erfolg von Schule haben als Schulorganisation, nationale Curricula oder zentrale Leistungsvorgaben“ (Rauch & Krainer, 2002, S. 3). Somit rückt unweigerlich die Einzelschule und ihre Gestaltbarkeit durch „innerschulische Akteure“ (Lindemann, 2017, S. 47) in den Mittelpunkt.

Diese neue Sicht auf die Möglichkeiten der Entwicklung der autonomen Einzelschule bedingt eine neue Sicht auf die Organisationsentwicklung, die Führungskultur, das Selbst- und Leitbild, das Schulklima sowie die Verantwortung aller vor Ort Beteiligten. Indem Schulen ihre eigene Kultur in Bezug auf Werte, Führung und Zusammenarbeit entwickeln und sie auch ihre eigenen schulautonomen Schwerpunkte und Angebote setzen, kommen größere Herausforderungen auf diese zu, als wenn sie den Fokus nur auf Verbesserungen der Unterrichtsarbeit und der Schülerleistungen legen würden (Lindemann, 2017, S. 49). Schulorganisatorisch betrachtet hat sich Schule als Organisation von einer bürokratischen Organisation, die vom Ministerium, den Landesschulräten und deren Gesetzen und Verordnungen gesteuert war, zu einer Schule als Institution weiterentwickelt, die vor Ort durch die Mitarbeitenden weiterentwickelt wird. Dazu gehört auch, dass Entscheidungen autonom am Schulstandort getroffen werden müssen. Diese können sich auf die Steuerung des Schulalltags im Konflikt- und Problemlösungsmanagement wie auch auf personal- und Budgetentscheidungen (Wenzel, 2008, S. 427) beziehen. Worauf Wenzel 2008 Bezug nimmt, greift Rolff (2016) wieder auf, wenn er feststellt, dass diese

2 Theoretische Grundlagen

Entwicklung prozessorientiert ist und wesentlich von den Konzepten der Organisationsentwicklung beeinflusst wird (Rolff, 2016, S. 15). Da Schule eine soziale Organisation mit pädagogischer Zielsetzung darstellt, weil sie aus lebendigen Menschen besteht, die interagieren (ebda., S. 15), bedeutet sie zu entwickeln, dass alle Mitglieder zusammenarbeiten, um die Schule weiterzubringen (ebda., S. 15). Der Prozess der Entwicklung einer Organisation zeigt sich darin, dass sowohl Menschen als auch die Organisation selbst lernen (ebda., S. 15).

In Bezug auf Schule ist dieser Prozess auf das Ganze der Institution bezogen, nicht nur auf Teilbereiche (Lindemann, 2017, S. 15) und umfasst Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE) (Rolff, 2016, S. 17ff.).

Lindemann (2017, S. 47f.) ist noch recht skeptisch darüber, ob die organisatorische Sichtweise und die Anforderungen, die diesen Prozess der Organisationsentwicklung bedingen, derzeit bereits in den Schulen berücksichtigt werden. Doch die Tatsache, dass sich Schule und ihr Umfeld gesellschaftlich und politisch verändert haben, zeigt, dass für die komplexen Herausforderungen keine zentralen Lösungsansätze mehr verordnet werden können. Vielmehr müssen „gesetzliche Spielräume kreativ, verantwortungsbewusst und situationsgemäß interpretiert werden“ (Schratz et al., 2019, S. 416).

Es ist möglich, diese Aussage einerseits auf die gesamte Organisation der Schule als Bildungseinrichtung und andererseits auf die gesamte Organisation der Einzelschule zu beziehen. Denn auch in den Einzelschulen gibt es Spielräume für eigenverantwortliches Handeln zwischen „Autonomie und Kontrolle“ (Lindemann, 2017, S. 49). Es gibt gleichsam einen „Spielraum der Selbstbestimmung“ (Lindemann, 2017, S. 49) in verschiedenen Organisationseinheiten, den Schulen für ihre Organisation, für Lernende, Lehrpersonen und Eltern nutzen und unternehmerisch gestalten können. Allerdings ist auch zu bedenken, dass es in Institutionen wie der Schule

2.1 Welche Organisation ist Schule?

immer Abläufe gibt, die nicht demokratisch entschieden oder verhandelt werden können, die wenig Kreativität zulassen und Routineaufgaben sind.

Die Chance für den Einzelnen, produktiv zu werden, liegt in einer Mischung aus Alltagsroutineaufgaben und kreativen Möglichkeiten der individuellen Verwirklichung (Lindemann, 2017, S. 53). Die Einzelschule ist im Vergleich zu anderen Organisationen durch flache Hierarchien, durch eine kollegiale Kultur mit vielen informellen Beziehungen und eine hohe Autonomie der Lehrpersonen, aber auch durch eine teils sehr stark verwaltende Schulleitung geprägt. Diese steht den isolierten einzelnen Lehrpersonen gegenüber und besitzt wenig Delegationsmöglichkeiten. Wenn Schulleitungen von Einzelschulen heutzutage vor großen Aufgaben stehen, deren Bewältigung kaum im Modus eines Einzelnen (Harris, 2007, S. 321) zu schaffen ist, dann kann sich als Lösung nur „eine Verteilung der Aufgaben auf weitere Personen über die Schulleitung hinaus“ (Strauss, 2019, S. 30f.) anbieten. Lehrpersonen fungieren als Akteure von Schulentwicklung und übernehmen über die Organisationseinheit Klassenraum hinaus Verantwortung für gesamtschulische Entwicklungen. Denn „Führungsverteilung hat das Potenzial, wachsenden Anforderungen besser gerecht zu werden“ (ebda., S. 30f.).

Das Ziel und die Verantwortung der Schule als gesellschaftliche Institution und Organisation sind im Nationalen Bildungsbericht (2021) wie folgt festgelegt:

„Die autonome Schule (...) hat die Verantwortung, unter der Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen einen Bildungsauftrag auszuführen“, der sich darin begründet, dass die Schulen neben Orten der Wissensvermittlung „auch gesellschaftliche Lernorte sind, in denen vermehrt Persönlichkeitsbildung betrieben wird, mit dem Ziel, dass Schulen für die Kinder und Jugendlichen die besten Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und den Bildungserfolg schaffen“ (BMBWF, Nationaler Bildungsbericht, 2021, S. 28).

2.2 Schulentwicklung

Während der Bildungs- und Erziehungsauftrag, den Schule in der Gesellschaft hat, konstant geblieben ist, haben sich Schulen in den letzten Jahren in ihrer Organisationsform (Kapitel 2.1) und in der Gestaltung schulischer Prozesse verändert. Der Antriebsmotor dieser Veränderung ist die Schulentwicklung, das heißt, die bewusst systematische Anpassung, Verbesserung und Veränderung der Einzelschule unter Einbezug ihres gesellschaftlichen Kontextes und aller, an ihr beteiligten, Akteure (Dalin, 1999, S 11f.).

„Schulentwicklung ist eine auf die gesamte Schule bezogene Veränderungsstrategie, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzogen wird und das Ziel verfolgt, sowohl der Leistungsfähigkeit der Schule als auch der Entfaltung der einzelnen Schulmitglieder (vor allem der Schüler und Lehrer) zu dienen“ (Lindemann, 2017, S. 19). Wenn sich Schulentwicklung mit der Frage beschäftigt, wie Schule sich verändert und welchen Einfluss die Umwelt darauf hat, wird in der Forschung zurecht die Kontrollierbarkeit von Umweltbedingungen und die perfekte Planbarkeit von Schulentwicklungsprozessen von verschiedenen Autoren diskutiert (Zala-Mezö et al., 2018, S. 227f.). Göhlich (2008, S. 263ff.) relativiert diesen angenommenen, rational planbaren Prozess insofern, als er sich für die Position stark macht, dass Organisationen als soziale Systeme auch ihre Eigendynamik entwickeln. Das bedeutet, dass Entwicklung wesentlich über Diskurse, Austausch und gemeinsames Lernen abläuft, sich aber auch im mikropolitischen Bereich „als konflikthafte Auseinandersetzung zwischen Personen und Gruppen um die Definition von Schule und um Einflussbereiche und Ressourcen abspielen kann“ (Altrichter & Posch, 1997, S. 158). Innovation können auslösend dafür sein, dass unterschiedliche Interessen von Gruppen aufgezeigt, etablierte Strukturen verändert und Machtverhältnisse umgekehrt werden oder sich neue Handlungsspielräume und Profilierungsmöglichkeiten für Akteure ergeben (ebda., S. 158). Innovationen bedingen auch Umstrukturierungen, die von Mitgliedern der Organisation mit

2.2 Schulentwicklung

Unsicherheiten in Verbindung gebracht oder als Chaos erlebt werden (ebda., S. 158). Außer Streit steht allerdings, dass Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule gegenüber der Gesamtsystementwicklung Priorität hat (Lindemann, 2019, S. 14), dass sie auf die Optimierung von Lehr- und Lerngelegenheiten in der ‚guten Schule‘ abzielt und die Leistung von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen soll (Rolff, 1991, S. 866). Schulentwicklung kann folglich als „pädagogische Organisationsentwicklung“ gesehen werden (Lindemann, 2019, S. 15).

2.2.1 Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

„Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (Rolff, 2016, S. 20) veranschaulicht deutlich den Systemzusammenhang aller drei Facetten von Organisationsentwicklung, den Rolff wie folgt zusammenfasst: „keine Unterrichtsentwicklung (UE) ohne Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE), keine Organisationsentwicklung (OE) ohne Personalentwicklung (PE), keine Personalentwicklung (PE) ohne Organisationsentwicklung (OE) und Unterrichtsentwicklung (UE)“ (Rolff, 2016, S. 21).

„Das Neue und Besondere in diesem Systemzusammenhang stellt allerdings Organisationsentwicklung dar: Ohne Organisationsentwicklung würde Unterrichtsentwicklung ebenso wenig wie Personalentwicklung auf das Ganze der Schule zielen, und es bliebe bei modernisierter Lehrerfortbildung und renovierter Schulpsychologie“ (ebda., S. 21). Laut Rolff hängen in der Schulentwicklung (SE) alle drei Bereiche unmittelbar zusammen. „Denkt man in Systemzusammenhängen oder handelt man konsequent, (...) dann führt jeder Weg der Schulentwicklung notwendig zu den zwei anderen“ (ebda., S. 19). Die Schulentwicklung stellt demnach kein Sammelsurium von verschiedenen Veränderungszielen dar, sondern ist vielmehr organisationstheoretisch fundiert, indem sie weit über die herkömmlich klassischen Aufgaben der Lehrer*innen des Unterrichtens, Beurteilens, Erziehens, Beratens, etc. hinausgeht. Die Kunst besteht darin, die Organisation als Ganzes zu verändern (Schlee, 2014, S. 64) und die Schwierigkeit

2 Theoretische Grundlagen

dabei ist, zu sehen, dass unterschiedliche Perspektiven auf die Schule „konsequenterweise auch unterschiedliche Verständnisse von Schulentwicklung nach sich ziehen, die ihrerseits zu unterschiedlichen Prioritäten und Maßnahmen führen müssen“ (Schlee, 2014, S. 68). Insgesamt betrachtet, trägt die Vielfalt der Definitionsversuche, die die Literatur über Schulentwicklung herauszuarbeiten versucht, nicht wesentlich zur Klärung der Bedeutung dieses Begriffes bei (ebda., S. 50f.). Es wird aber dadurch veranschaulicht, dass die Weiterentwicklung von Schulen Priorität hat und alle bisherigen Vorhaben, die die Schulen betroffen haben, wesentlich übersteigt (ebda., S. 50).



Abbildung 1: Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff, 2016, eigene Grafik

2.2 Schulentwicklung

Um tatsächlich Schule zu verändern, müssen über die Zielvereinbarung und über das Beschließen von Vorhaben hinaus Handlungen gesetzt werden und Menschen ins Tun kommen. Es müssen erarbeitete Programme, auch solche, die im Zeichen der Begabungs- und Begabtenförderung stehen, belebt und umgesetzt werden. Da jegliches Handeln aus den Bedürfnissen der Akteure abgeleitet werden kann, sind das Lehrerteam auch die „operativen Akteure von SE und ohne ihr Engagement wird es keine SE geben“ (Rolff, 2016, S. 29). Dabei geht es um einen Beteiligungsprozess, der von Lehrpersonen, aber auch von Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen Betroffenen mitgetragen wird.

Schulentwicklung ist sehr stark an Freiwilligkeit geknüpft, da die „Qualität von Entwicklungsprozessen nicht von oben verordnet werden kann“ (Schlee, 2014, S. 53). Auch die Rolle der Schulleitung ist als Schlüsselfigur von zentraler Bedeutung, nämlich in der Art, wie sie moderiert und führt, wie sie Akzente in ihrer Schule setzt (Lindemann, 2019, S. 29) und wie sie ihre Vision von Schule an die Mitglieder weitertransportiert.

2.2.2 Die Schule als lernende Organisation

Da es in Bezug auf Schulentwicklung zwar viel Erfahrung durch die Praxis, aber wenig Forschung und kaum theoretische Arbeiten gibt (Schlee, 2014, S. 33), müssen sich die Einzelschulen auch ihre Entwicklungskonzepte selbst erarbeiten und ihre eigenen Strategien entwickeln. In diesem Zusammenhang spricht die Literatur von der „lernenden Schule“ (Senge, 1990, S. 24), auch wenn es für diesen Aspekt noch keine empirischen Bestätigungen gibt (Holtappels, 2010, S. 99). Schulen werden demnach als Institutionen betrachtet, in denen nicht nur Kinder und Jugendliche lernen, sondern auch das Lehrpersonal und die Organisation selbst, was in der Vorstellung neuartig ist (Rolff, 2016, S. 33). Das bedeutet, dass Schulen als Organisationen lernen, „bewusst Stärken und Schwächen zu analysieren, Prioritäten für anstehende Entwicklungen zu setzen, in Teams Projekte in Angriff zu nehmen und eigene Schwerpunkte im Curriculum zu

2 Theoretische Grundlagen

setzen“ (Schlee, 2014, S. 69). Demnach liegt es laut Fullan (1999) in der Führungsverantwortung von leitenden Personen, solche lernenden Schulen aufzubauen (Fullan, 1999, S. 121). Prinzipiell findet sich in der Literatur zur Schulentwicklung mehrheitlich eine große Zustimmung zu dieser Vorstellung und dem Konzept der lernenden Schule (Schlee, 2014, S. 69f.). Schule wird somit als handelndes System verstanden. Darin ist ein Maß an Lernbereitschaft, Lernwilligkeit und Lernfähigkeit der einzelnen Mitglieder inkludiert, auch auf die Gefahr hin, Fehler zu machen und zu scheitern (Fullan, 1999, S. 145). Der Begriff „Lernende Organisation“ geht auf Pete Senge (1990) zurück, der „die Architektur der lernenden Organisation als Dreieck mit den Ausprägungen Leitgedanken, Innovationen der Infrastruktur sowie Methoden und Werkzeuge“ (Senge, 1990, S. 24) konzipiert hat. Dieses Konzept lässt sich in seinen drei Ecken auf die Schule als Organisation übertragen, indem die einzelnen Aspekte analog schulbezogen kategorisiert werden. Der Leitgedanke spiegelt sich im Schulprogramm wider, worin auch die Vision, in welche Richtung sich eine Schule zu entwickeln gedenkt, ihren Ausdruck findet. Im Bereich der Infrastruktur geht es um neue Kooperationsstrukturen wie Koordinationen für bestimmte Programme und um Steuerungsinstrumente für Prozesse, zu denen auch Steuergruppen zählen. Diese bieten eine Infrastruktur, die möglichst viele Mitglieder des Kollegiums partizipieren lässt (Rolff, 2016, S. 33f.). Die zweite wichtige Voraussetzung, die Pete Senge anspricht und auf die auch Rolff hinweist, sind „die Methoden und Werkzeuge, die sich auf die Fähigkeiten der Selbstreflexion und Selbstorganisation“ (Rolff, 2016, S. 35) beziehen. Dazu zählen einerseits die Methoden der Evaluation und Personalberatung, die noch nicht so umfassend an Schulen genutzt werden, wie auch die Bestandsanalysen, Diagnosen und Prioritätensetzungen, mit denen die meisten Schulen bereits gut vertraut sind (ebda., S35).

Auf die Schule konkret bezogen, formuliert Rolff (2016) diesen Prozess des organisationalen Lernens, der klar auf der Voraussetzung des individuellen Lernens der einzelnen Mitglieder aufbaut, indem er auf Hol-

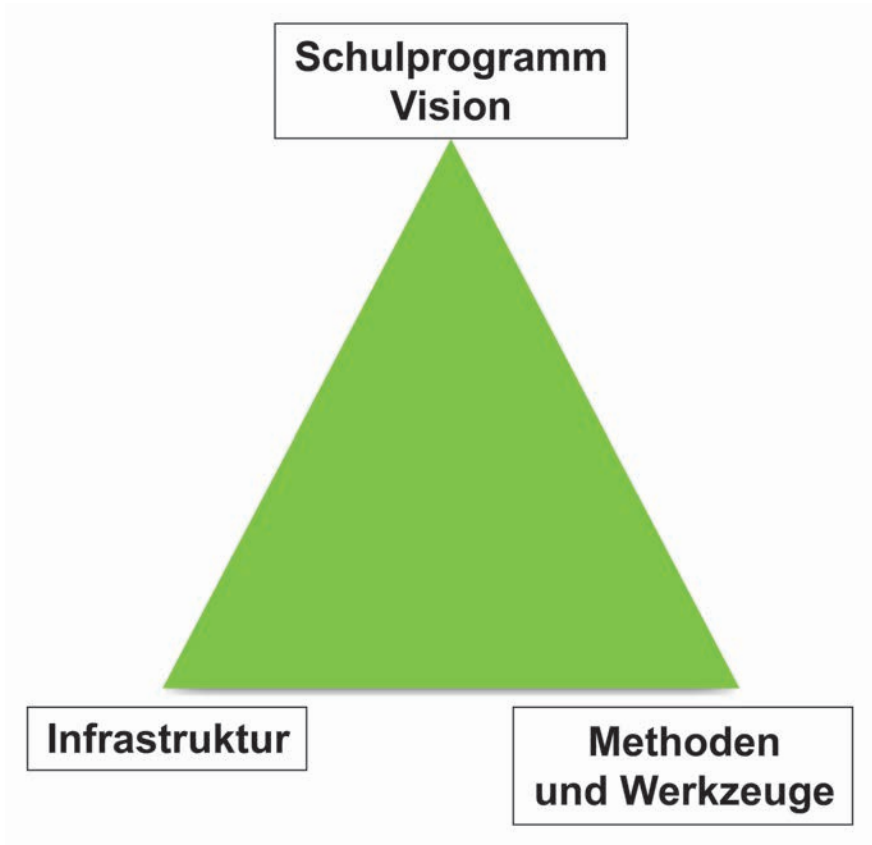


Abbildung 2: Die Architektur der schulischen Lernkultur in Anlehnung an Pete Senge, eigene Darstellung

tappels zurückgreift (Rolff, 2016, S. 36). Eine lernende Schule bedeutet, dass die Mitglieder bestimmte Fähigkeiten wie Selbstreflexion, Kooperationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Bereitschaft zu Innovationen und Lernorientierung aufweisen, um die Organisation als System in ein lernendes weiterzuentwickeln. Das ist wichtig, damit das System Schule auf innere und äußere Veränderungen angemessen reagieren kann. Diese Vorstellung baut aber zuerst auf der individuellen Lernfähigkeit und Lernwilligkeit des Einzelnen wie auch auf der Entwicklung eines gemeinsamen Organisationswissens auf (Holtappels, 2010, S. 105).

2 Theoretische Grundlagen

Eine Schule ist damit, aus der Sicht ihrer Entwicklungsmöglichkeit betrachtet, eine Bildungsgemeinschaft, in der es nicht um einzelne Maßnahmen geht, die sich auf Regeln und Vereinbarungen beziehen, sondern um Prozesse, die Geschehensabläufe steuern (Schratz & Wiesner, 2019, S.432). „Dazu sollten professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Stoll & Seashore, 2007) installiert, standortbezogene Visionen und Zielbilder entwickelt und Prozessreflexionen über Feedback zum Sichtbarmachen der Erfolge gepflegt werden“ (ebda., S. 432).

In diesen Prozessen nimmt sowohl die Partizipation als auch die Verteilung von Verantwortung der Mitarbeitenden einen großen Raum ein. Einführendes Verstehen im Sinne von Resonanz und Empathie begleitet diesen Gestaltungsprozess von Schule, der letztlich zu Veränderung führen kann. Auch „die pädagogische Führung soll dialogisch, verbindlich und perspektivenöffnend (Gestalter/in, Befähiger/in) mit evaluativer Grundhaltung und lernwirksamen Interventionen (Coachingprozessen) agieren“ (Schratz & Wiesner, 2019, S.430). In diesem Zusammenhang sind nicht nur Lehrpersonen gemeint, die aus Evaluationen Verbesserungen ihres Unterrichts vornehmen oder ihre Maßnahmen auch im Kollegium thematisieren, sondern auch die Rolle der Führung durch die Schulleitung. Die Übernahme von Verantwortung bedeutet für Führungskräfte im Bildungsbereich generell nicht nur, die besten Leistungen der Schüler und Schülerinnen bei Tests und Schularbeiten zu erzielen, um die Leistungen zu vergleichen, sondern das Lernen und Aneignen von Fähigkeiten und Fertigkeiten als Bildungsprozesse zu sehen und zu gestalten (ebda., S.430). In diesen spielt auch die Schulleitung eine veränderte Rolle. Sie sollte sich als Ausgangspunkt der Veränderung wahrnehmen, die mit einer Vision gleichsam zukünftige Entwicklungen antizipiert (Scharmer & Kaufer, 2013, S. 1) und Handlungen setzt. „Führung ist (...) kein Abgleichen eines Ist-Soll-Vergleichs, sondern das Zusammenwirken und Kooperieren von Akteuren unter geteilter Führung“ (Schratz & Wiesner, 2019, S. 431). Dieses Zusammenwirken könnte man sich bildlich wie das Jammen von unterschiedlichen Musikern

2.2 Schulentwicklung

vorstellen (ebda., S. 431), die aufeinander eingehen und die Aktionen anderer Gruppenmusiker vorausahnen. Bonsen (2010) spricht in diesem Zusammenhang von „emergenter Führung“, die sich durch das „Zusammenspiel von professionell Handelnden“ (Bonsen, 2010, S. 292) gestaltet. Schratz kreiert den Terminus „lernseitige Orientierung“, was bedeutet, „dass Lehren und Leiten im Modus des Lernens zu denken sind“ (Schratz & Wiesner, 2019, S. 431). Günstige Gelegenheiten, die sich ergeben, zu nutzen, indem man für Gegenwärtiges offen ist, um das Lernen zu ermöglichen, ist ein Grundsatz dieser lernseitigen Orientierung (ebda., 2019, S. 431). Sie inkludiert auch die Annahme, dass Bildung sich erst durch das „In der Welt Sein“ des Menschen (Heidegger, 1967, S. 52) vollziehen kann. Hartmut Rosa spricht von der „Weltbeziehung“ (Rosa, 2016, S. 28f.), in der sich Bildung ereignet, wobei sich diese Weltbeziehungen laut Rosa grundlegend „über Resonanzbeziehungen und Resonanzsensibilitäten etablieren“ (Rosa, 2016, S. 35f.). Eine Vertrauenskultur, die sich auf Empathie, Unterstützung und gegenseitige Hilfe aller Beteiligten stützt und die eine Grundvoraussetzung für eine lernende Schule darstellt, ist somit nicht nur soziologisch, sondern auch praktisch eine der Grundlagen für eine gelingende Schulentwicklung.

2.2.3 Qualitätsentwicklung an Schulen

Der schulautonome Gestaltungsraum wurde mit dem Bildungsreformgesetz im Jahre 2017 (BMBWF, 2017, BGBl I Nr. 138, S. 8f.) erweitert und intensiviert. Durch die an den Schulstandorten erweiterten Freiräume in der Gestaltung der Klassengröße, des Fächerangebots, der Zeitmodule, um nur einige exemplarisch zu nennen, sind Schulen autonomer geworden, um sich in bestimmte Richtungen weiterzuentwickeln. Der entwickelte „Qualitätsrahmen“ zeigt Kriterien auf, wie die Arbeit an Schulen gemessen werden kann, damit die Transparenz gewahrt wird (BMBWF, 2020, S. 3). Dieser Qualitätsrahmen kann als Grundlage gesehen werden, auf der sich Entwicklung an den Standorten der Schulen vollziehen kann.

2 Theoretische Grundlagen

Der Qualitätsrahmen schafft verbindliche Kriterien, die sich auf die Unterrichtsqualität und die Entwicklung von Schulen beziehen und die auch Vorschläge für Maßnahmen, Evaluationsmöglichkeiten, begleitendes Coaching von Schulentwicklungsprozessen und Reformvorhaben beinhalten (BMBWF, 2020, S. 3).

Das Ziel ist klar definiert: Es sollen die besten Bedingungen für das Lernen der Kinder und Jugendlichen an den Schulen geschaffen werden. Das neue gemeinsame Qualitätsmanagementsystem für alle Schularten in Österreich baut auf dem Qualitätsrahmen auf und vereint die bisherigen Qualitätsmanagementsysteme SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QIBB (QualitätsInitiative BerufsBildung). Mit diesem Tool soll professionelle Schulentwicklung an den Standorten unterstützt werden (BMBWF, 2020, S. 3) Somit werden sowohl die Implementierung von QMS ab 2020 als auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen und die Durchführung von SiQe bis 2023 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) vorgeschrieben und festgelegt. QMS stellt Instrumente für die Arbeit an den Schulen sowohl für Schulleitung als auch für Lehrende zur Verfügung, die sich inhaltlich im Qualitätsrahmen widerspiegeln. Auf der Basis des Qualitätsrahmens werden Qualitätskriterien für die Einschätzung der Schulqualität durch die fünf Qualitätsdimensionen genannt, die das BMBWF für den Qualitätsrahmen vorbereitet hat: „Qualitätsmanagement“, „Führen und Leiten“, „Lernen und Lehren“, „Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen“ sowie „Ergebnisse und Wirkungen“ (BMBWF, 2020, S. 1). Dadurch wird ein verbindliches Verständnis dafür geschaffen, was eine gute Schule ausmacht.

Dieser Rahmen soll Schulen dahingehend unterstützen, im Sinne einer modernen Begabtenförderung die Stärken einer Schule herauszufinden und Verbesserungen vorzunehmen.

„Es geht nicht darum, dass jede Schule allen im Qualitätsrahmen für Schulen genannten Kriterien der Schulqualität zu jeder Zeit und in voller Ausprägung genügt. Verbindlich ist allerdings die Vorgabe, dass jede Schu-

2.2 Schulentwicklung



Abbildung 3: Struktur des Qualitätsrahmens für Schulen nach BMBWF, 2020, S.4, eigene Grafik

le diesen Qualitätsrahmen dafür nutzt, ihre aktuelle Situation zu analysieren, gezielte Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen und kontinuierlich voranzutreiben“. (BMBWF, 2020, S. 5)

QMS bietet der Schulleitung, dem Lehrkörper und den Unterrichtenden Tools und Methoden an, die eine systematische Schulentwicklung anregen, um sie umzusetzen, indem diese sowohl die Planung als auch die Umsetzung und Evaluation von Entwicklungsvorhaben in der Einzelschule unterstützen (BMBWF, 2020, S. 5).

Diese Anliegen können nur in einer Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung, dem Lehr- und anderem pädagogischen Personal bewerk-

stellt werden, um Handlungsfelder auszuarbeiten und konkrete Vorhaben im Bereich der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung in Angriff zu nehmen. In Bezug auf die Möglichkeit der Profilbildung und Entwicklung zu einer begabungsförderlichen Schule bieten sich die Vorschläge für Methoden und Instrumente aus der Dimension drei an. Darin geht es um eine von „Wertschätzung und Respekt geprägte, lernförderliche Lernumgebung und einen sorgfältig gestalteten Unterricht“ (BMBWF, 2020, S. 5), die die „Lernvoraussetzungen und Interessen der Lernenden“ (ebda., S. 5) berücksichtigen, sodass Lernende ihre Potenziale entwickeln und ihre Ziele erreichen können. „Gelungene Lern- und Lehrprozesse, auch an außerschulischen Orten, sind entscheidend für den Erwerb von Kompetenzen und die Vorbereitung der Lernenden auf gesellschaftliche Verantwortung und Teilhabe“ (ebda., S. 5).

2.2.4 Begabtenförderung als Möglichkeit der Schwerpunktsetzung

Viktor Müller-Oppliger war 2011 noch der Auffassung, dass sich eine „spezifische »Pädagogik der Begabungs- und Begabtenförderung« mit breit angelegten, anerkannt begabungsfördernden Schulkonzepten und einer entsprechenden Wirkungsforschung bisher, mit wenigen Ausnahmen in Modell- oder Projektschulen, nicht oder nur marginal entwickelt hat“ (Müller-Oppliger, 2011, S. 60). 12 Jahre später ist, wenn man die Situation in NÖ betrachtet, die Begabungs- und Begabtenförderung an mehreren Schulen in NÖ im Rahmen von Entwicklungsprozessen bereits ein wesentlicher Bestandteil einer stärkenorientierten schulischen Lernkultur geworden oder befindet sich gerade in der Implementierungsphase. Das zeigt sich auch dadurch, dass ab 2022/23 das Begabungsgütesiegel (GripS) als Möglichkeit der schulischen Auszeichnung eingeführt wurde. GripS (**G**ütesiegel **r**essourcen-, **i**nteressen- und **p**otenzialorientierte Schule) wurde im Zentrum Begabung.Person.Potenzial entwickelt und wird in Kooperation der Katholisch-Pädagogischen Hochschule Wien/Krems mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Bildungsdirektion NÖ

2.2 Schulentwicklung

durchgeführt. An diesem Programm haben sich derzeit elf niederösterreichische Schulen der Primar- und Sekundarstufe I beteiligt (Ellmauer et al., 2022).

Das Konzept versteht sich als ein ganzheitliches, was bedeutet, dass alle Begabungen, sowohl intellektuell-kognitive als auch emotionale, soziale, musische, kreative oder körperliche in den Fokus rücken und gefördert werden sollen. Das Konzept umfasst mehrere Gütekriterien, wie „das ganzheitliche Förderkonzept, die begabungsförderliche Unterrichtsgestaltung, Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrer*innen und Leiter*innen, Begabungsdiagnostik und Beratung, gelebte Schulpartnerschaft, alternative Formen der Leistungsrückmeldung, die Dokumentation der Aktivitäten in der BBF und die Qualitätssicherung“ (Ellmauer et al., 2022). Das sind Kriterien, die eine begabungsfreundliche und begabungsförderliche Schule letztlich auszeichnen. Mittels eines Maßnahmenkatalogs wird eruiert, wie die Schulen die vorgegebenen Gütekriterien erfüllen, was in einem Portfolio dokumentiert werden muss. Die Schulen werden in diesen Entwicklungsprozessen von den genannten Institutionen unterstützt und begleitet (Ellmauer et al., 2022). Um die geforderten Gütekriterien an den Schulen umzusetzen, ist es notwendig, dass die Schulen über ihre vorhandenen standortbezogenen Ressourcen Bescheid wissen und sie nutzen können, um die Kinder und Jugendlichen in ihren Interessen und Begabungen zu fördern. Es geht nicht mehr um das Sensibilisieren für Begabungs- und Begabtenförderung an sich, sondern um die tatsächliche individuelle und standortbezogene praktische Umsetzung der BBF im Alltag möglichst vieler Schulen (Müller-Oppliger, 2011, S. 59).

Seit 2009 ist die Förderung der Begabungen und Begabten auch im Grundsatzterlass des Bildungsministeriums als pädagogischer Auftrag verankert, in dem die beiden Fachtermini der Begabungs- und Begabtenförderung in starker Anlehnung an Joseph Renzulli (Renzulli, 1998) definiert werden. „Die Begabungsförderung wird als Unterstützung und Begleitung aller Schüler*innen bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale als zen-

trales Anliegen der österreichischen Bildungsarbeit“ (BMUKK, 2016, S. 1) gesehen. Begabungsförderung per se ist also der Bildungsauftrag der Schule schlechthin und stellt die tägliche schulische Herausforderung jedes*r einzelnen Pädagogen*in dar.

Begabtenförderung ist darin als pädagogischer Auftrag enthalten und fokussiert jene Schüler*innen, die sich am oberen Leistungsrand befinden und hohe Potenziale oder besonderes Leistungsvermögen aufweisen. Wichtig ist, dass die Schule auch die Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen berücksichtigt, auf sie eingeht und adäquate Maßnahmen setzt (BMUKK, 2009, S. 1). Wenngleich es in der Auseinandersetzung mit Begabungs- und Begabtenförderung sowohl in der Literatur als auch in der konkreten Realisation und Praxis teils unterschiedliche und einander ausschließende Motive geben mag, die gesellschaftspolitisch oder pädagogisch motiviert sein können, bedeutet ‚begaben‘, alle Kinder und Jugendlichen in ihren Potenzialen und Fähigkeiten durch gezieltes Feedback, eine wertschätzende Haltung und durch Ermutigung zu stärken und zu fördern. Begaben inkludiert die Forderung, auch jene, die hohe Begabungen haben und sich am oberen Rand der Normalverteilung befinden, nicht zu vernachlässigen. „Die Breitenförderung in Schulen schließt eine differenzierte individuelle Unterstützung bis hin zur Spitzenförderung nicht aus“ (...) (Weigand & Müller-Oppliger, 2021, S. 14). Begabtenförderung ist folglich mehr als Intelligenzförderung, weil sie die persönlichkeitsstärkende Entwicklung eines jeden Einzelnen beinhaltet und im Fokus hat. ‚Du bist in einem Fach nicht begabt‘ ist sowohl als Aussage als auch als Einstellung und Haltung passé, weil Begabungen nicht statisch, sondern dynamisch sind. Begabungen können in einer gelingenden Interaktion zwischen dem Potenzial, das jeder*jede in verschiedenen Ausprägungen hat, und einer herausfordernden Umwelt und schulischen Lernumgebung in Leistungsexzellenz umgesetzt werden (Weigand et al., 2014, S. 33f.).

„Die Wechselwirkungen zwischen subjektiven Potenzialen, förderlichen oder hemmenden Umwelteinflüssen und eigenen Entscheidungen der

2.2 Schulentwicklung

Person sind dynamisch, beeinflussbar und ein Ausdruck gelingender Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse“ (Weigand et al., 2014, S. 33f.).

Voraussetzung für solche gelingenden Bildungsprozesse sind vor allem eine wertschätzende und an der Person orientierte Haltung zum Kind als Individuum, die Förderung des Kindes in seinen Bedürfnissen und Begabungen, die Stärkung der co-kognitiven Fähigkeiten oder Soft Skills wie Motivation, Ausdauer, Optimismus, Geduld, Stressmanagement und Selbstreflexion, welche Leistung ganz stark beeinflussen. Auch die Stärkung der exekutiven Funktionen, wie „logisches Denken, vorausschauendes Handeln, Problemlösefähigkeiten, Strategien zur Zielerreichung, Frustrationstoleranz und die Regulation von Emotionen“ (Müller-Oppliger, 2014, S. 89f.), tragen zu gelingenden Lernprozessen bei. Dazu kommen noch die Aspekte Eigenverantwortung und Teilhabe (ebda., S. 54f.). In vielen Expertisestudien, unter anderem von Ziegler, Grassinger, Harder (2008) wurde betont, dass die wichtigsten Bedingungen für das Erzielen von exzellenten Leistungen Umfang, Qualität und der Kontext individueller Lernprozesse seien (Ziegler & Stöger, 2008, S. 224f.). Folglich steht das Lernen im Mittelpunkt von Begabungsentwicklung und Begabungsentfaltung, wobei sich Lernen weniger auf das Memorieren und Einüben von vorgeschriebenen Inhalten als vielmehr auf effektives Lernen bezieht. „Lernen geschieht als selbsttätiges, selbstreguliertes Handeln, wenn möglich eingebettet in problem-, produkt-, oder performance-orientierte Prozesse“ (Oswald & Weilguny, 2005, S. 13). Das sind Prozesse, die „hochstrukturiert, anstrengend und permanent auf Verbesserungen der eigenen Kompetenzen ausgerichtet sind“ (Stöger et al., 2021, S. 391) und die deutlich selbstreguliert und selbsttätig erfolgen. Eigenverantwortung, Zielvereinbarung, Strategietraining und Selbstreflexion werden trainiert. Der Lehrer ist weniger Instruktor als Coach (Fischer et al., 2021, S. 407).

„Begabungsfördernde Lernziele schließen höhere Ebenen der Wissenshierarchie ein und führen die Lernenden vom ‚Tatsachenwissen‘ zum Verstehen von Gesetzmäßigkeiten, von Theorien und Konzepten zum Anwen-

2 Theoretische Grundlagen

den von Forschungsmethoden, zur Analyse von Problemen sowie zur Synthese wiederkehrender Themen, Strukturen und Problemlösungsansätze. Die Schüler*innen sollten zu eigenständigem Reflektieren, Argumentieren und Begründen angeregt werden. Die Lernziele für begabte Schüler*innen umfassen auch metakognitives Wissen und Denkschulung.“ (Oswald & Weilguny, 2005, S. 13) Bei den Lernenden steht folglich weniger das Konsumieren als vielmehr das aktive Handeln und Gestalten von Lernprozessen im Mittelpunkt.

Die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956), auf die Oswald und Weilguny verweisen, ermöglicht durch die sechs Stufen der Komplexität des kognitiven Niveaus (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Evaluation) eine Möglichkeit der Differenzierung des Unterrichts und damit eine begabtenförderliche Lernkultur.

Langjährige Forschungsarbeiten in dieser Domäne haben einen Fundus an verschiedenen Modellen und Ansätzen in der Begabungs- und Begabtenförderung vorbereitet, die als Beiträge zur praktischen Umsetzung in der Unterrichts- und Schulentwicklung angesehen werden können. Wie Abbildung 4 zeigt, lassen sich die Möglichkeiten der Förderung zwischen den Polen „Segregation/Absonderung und Integration/Eingliederung“ (Oswald & Weilguny, 2005, S. 7) der begabten Kinder und Jugendlichen einordnen. Sie beinhalten innovative Überlegungen in den Bereichen Lernorganisation, inhaltliche Angebote und Unterrichtsgestaltung. Das bedeutet, dass Begabtenförderung nicht heißt, dass traditionelle Unterrichtsformen völlig aufgegeben werden, sondern dass diese durch Angebote, Inhalte und Methoden bereichert werden (Oswald & Weilguny, 2005, S. 12f.).

Was die Begabungsforschung seit Jahren immer wieder betont, ist die Tatsache, dass die Leistungspotenziale zahlreicher Schüler*innen teilweise unerkannt und somit auch ungefördert bleiben und dass es verschiedene Risikogruppen gibt, denen es aus verschiedenen Gründen, die in dieser Studie nicht genauer ausgeführt werden können, nicht gelingt, ihr Potenzial zu Leistungsexzellenz zu führen (Müller-Oppliger 2021, S. 36). Un-

2.2 Schulentwicklung

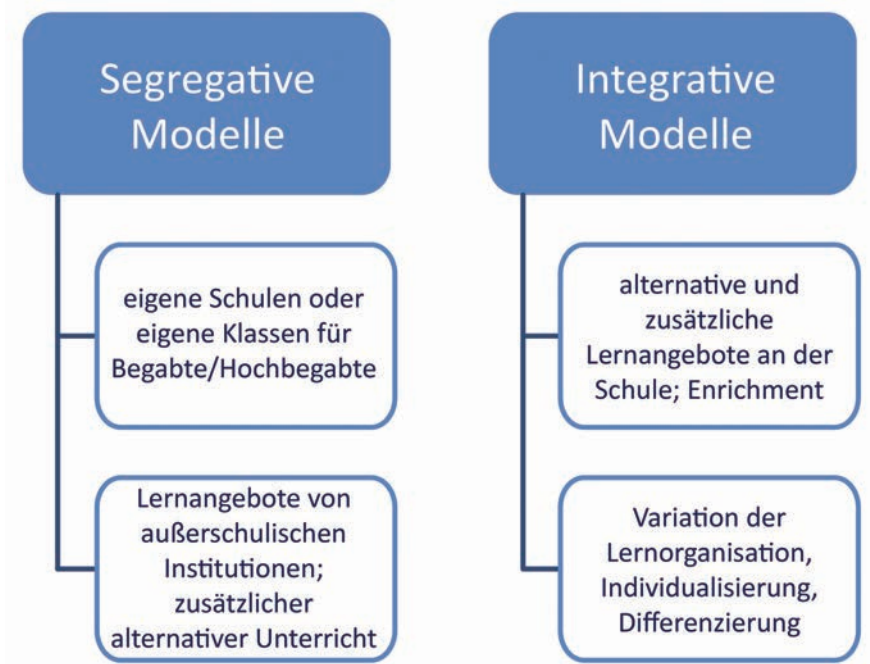


Abbildung 4: Überblick über die Konzepte nach Oswald & Weilguny, 2005, eigene Darstellung

tersuchungen von Kunze und Solzbacher zeigen bereits 2009, dass viele Lehrkräfte Heterogenität im Schulalltag sehen und von der Wichtigkeit der individuellen Förderung von Kindern überzeugt sind, allerdings Probleme bei der Umsetzung haben. Diese sind einerseits dadurch bedingt, dass der praktische Umgang mit Heterogenität eine Veränderung der Haltung und Einstellung erfordert, was ein längerfristiger Erfahrungsprozess ist. Andererseits ist mit der aufgeschlossenen Haltung gegenüber der Heterogenität auch die Frage nach der Ressourcengestaltung, Unterstützung und Änderung der Schulkultur verbunden. Auch wenn das BMUKK im Grundsatzerlass Möglichkeiten und Methoden aufzeigt, um an Schulen Begabungs- und Begabtenförderung systematisch zu verankern (Grundsatz erlass zur Begabungs- und Begabtenförderung, 2016), erfordert die Implementierung von Begabungs- und Begabtenförderung „einen hohen Grad an Professio-

nalität der Lehrerinnen und Lehrer einer Schule“ (BMBF, 2016). Deswegen ist es notwendig, dass sich Lehrer*innen kontinuierlich fort- und weiterbilden, besonders in der Unterrichts- und Methodenentwicklung, in der Beratung und Diagnostik und in der eigenen Reflexionsfähigkeit (BMBF, 2016).

Als ein Fazit kann folglich betrachtet werden, dass es zur Implementierung der Begabtenförderung neben Struktur- und Organisationsveränderungen in der Schule motivierte, experimentierfreudige, professionalisierte, verantwortungsvolle Lehrer als Teacher Leaders und auch sogenannte Koordinationspersonen für BGF braucht. Sie übernehmen über den Klassenraum und ihre Unterrichtsgestaltung hinaus Verantwortung für Schulentwicklung im Sinne der Begabtenförderung und beteiligen sich „handlungsfähig und handlungswirksam an Führung“ (Strauss, 2019, S. 31), was im nächsten Kapitel gezeigt wird.

2.3 Führungsstrukturen im Kontext von Teacher Leadership

Die in Kapitel 2.2.2 und 2.2.3 angesprochenen Vorgaben und Aspekte zur Schulqualitätsentwicklung wie auch die in Kapitel 2.2.4 herausgearbeitete Möglichkeit der Schulprofessionalisierung durch Begabtenförderung bedingen das Schaffen von Strukturen, die einerseits Schulleiter*innen entlasten und andererseits Führungsstrukturen durch Partizipation (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11) im Lehrerteam, im Sinne von „Distributed Leadership“ (Bolden, 2011, S. 252–269), „Teacher Leadership“ (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11; Schott et al., 2020, S. 1–24) und „Transformational Leadership“ (Kelley, 2011, S. 43) verstärken. „Neuere Führungskonzepte verstehen Schulführung breiter und gehen davon aus, dass nicht allein die Schulleitung (...) an Führung beteiligt ist. Es müssen weitere Personen in den Blick genommen werden, um Schulführung in ihrer Gesamtheit zu verstehen und dementsprechend zu gestalten“ (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11). Man spricht in der Forschung von verteilter Führung, geteilter Führung, kollektiver Führung, partizipativer oder demokratischer Führung, kooperativer Führung, im nordamerikanischen und britischen Raum von

2.3 Führungsstrukturen und Teacher Leadership

den Konzepten „Distributed Leadership“, „Shared Leadership“ und „Teacher Leadership“ (Strauss & Andereg, 2020, S. 11). Alle diese Formen, wie Lehrer*innen führen, zeigen sich in Rollen und Verantwortlichkeiten, die entweder strukturell formalisiert sein können oder individuell informell über Beziehungsgefüge und Netzwerke gestaltet sind (Strauss & Andereg, 2020, S. 9), wie dies auch viele andere Forschungsarbeiten dokumentieren (Kelley, 2011; Tian et al., 2016; Hunzicker, 2017; Wenner & Campell, 2017). Aus der Perspektive der deutschsprachigen Forschung geht hervor, dass es nicht genug Wissen gibt, weder über das Wie der Führungsverteilung an Schulen noch darüber, was Führungsverteilung für Teacher Leaders bedeutet (Strauss & Andereg, 2020, S. 9). In ihrem Artikel (2019) bemerkt Nina-Cathrin Strauss, dass Führung als „kollektives Phänomen“ (Strauss, 2019, S. 30) untersucht werden muss und die „Führungsanteile“ (ebda., S. 30f.) von weiteren Personen über die Schulleitung hinaus übernommen werden müssen (ebda., S. 124f.). Teacher Leadership ist ein Terminus, der viele Facetten aufweist, der in diversen Studien und Forschungsarbeiten bearbeitet worden ist, wobei Schott et al. (2020) im systematischen Review einen Überblick über die diversen Publikationen vor allem im anglo-amerikanischen Raum geben, wo Teacher Leadership schon wesentlich länger für Schulen entwickelt und untersucht worden ist.

2.3.1 Definitionen

Sowohl in der wissenschaftlichen Theorie als auch in der schulischen Praxis gilt es im Rahmen von Führungsverantwortung verschiedene Begrifflichkeiten zu klären, wobei Management und Führung im Sinne von Leadership die gängigen darstellen. Unbestritten ist die Tatsache, dass Schulleitungen in ihrer Verantwortung Leitungstätigkeiten übernehmen, die Führung, Management und Steuerung inkludieren, allerdings nicht in additiver Form (Rolff, 2016, S. 191f.). Führung beinhaltet laut Rolff (2016) die Vergabe von Anweisungen oder Aufträgen, wobei die hierfür nötige Motivation zwar vorgelebt und gefördert, aber nicht zwangsweise von der Lei-

tung verordnet werden kann. Zum weit verbreiteten Mythos, den*die Direktor*in als Primus*Prima inter pares zu sehen, kommt im deutschsprachigen Raum noch hinzu, dass Lehrer*innen teilweise beamtet sind und somit nur wenigen bis gar keinen Sanktionsmöglichkeiten unterliegen, falls Anweisungen motivationslos ausgeführt werden (ebda., S. 192f.).

Wenn in der Führungsverantwortung von Schulleitungen professionelle Mittel verwendet werden, es also Mitarbeitergespräche oder Zielvereinbarungen zwischen dem Lehrerteam und den Schulleitungen gibt, was laut Rolff im deutschsprachigen Raum noch eher selten der Fall sei, so könnte diese personale Qualität der pädagogischen Führung im Sinne von Leadership die Verantwortung im Handeln der Lehrer*innen stärken (Rolff, 2016, S. 193).

2.3.1.1 Leadership

Leadership ist ein sehr breites Konzept in vielfältiger Ausprägung, das in der Schule verteilt sein kann, nicht auf bestimmte Rollen beschränkt sein muss und Expertise und Vision erfordert (Ogawa & Bossert, 1995, S. 238). „Der Herzschlag von Leadership ist eine Beziehung, nicht eine Person oder ein Prozess“ (Schubert, 2017, S. 11). Zusätzlich zur personalen Dimension von Führung im Sinne von Leadership gibt es in den Schulen unterschiedliche interne strukturelle Organisationen, die sich auf die Schaffung von Strukturelementen wie Klassenteams, Jahrgangsstufen, Fachgruppen oder die Koordination diverser Aufgabenbereiche bezieht und in der Fachliteratur als „Binnenarchitektur“ (Rolff, 2016, S. 193) bezeichnet wird (ebda., S. 193). Auch diese Binnenarchitektur bedingt Verantwortlichkeiten, Aufgabenbereiche und Rollen, die von Lehrern und Lehrerinnen übernommen werden müssen. Da Schule heutzutage komplex geworden ist, ist der Begriff „Verteilte Führung“ (Distributed Leadership) zu einem Thema im internationalen Diskurs geworden (ebda., S. 193f.). „We recognize that the principal, with unmanageable amounts of responsibility, cannot serve the instructional leadership as just one person“ (Sebastian et al., 2018, S. 47f.).

2.3 Führungsstrukturen und Teacher Leadership

Verteilte Führung beinhaltet eine andere Art, über Führung zu denken, die die alltägliche Praxis in den Mittelpunkt rückt und Führen als Zusammenspiel von führenden und geführten Personen in einer bestimmten Situation sieht (Spillane, 2020, S. 52).

Distributed Leadership „umfasst ein Beziehungsnetzwerk von Personen, Strukturen und Kulturen“ (Rolff, 2016, S. 193). „Verteilte Führung bringt weitere Personen über die Schulleiterin bzw. den Schulleiter hinaus in Führungsfunktionen“ (ebda., S. 194), wobei „die Leitung die Letzt- oder Gesamtverantwortung“ (ebda., S. 194) innehat. Zu diesen weiteren Personen zählen beispielsweise Abteilungsleiter*innen, Fachgruppenleiter*innen, Koordinationspersonen, Bildungsberater*innen. Das sind Personen, die sich in verschiedenen Verantwortlichkeiten einbringen, anstatt nur „Verwalter einer Position“ (Rolff, 2016, S. 194) zu sein (ebda., S. 194). „Owing to these different roles, teachers in schools are called teacher leaders and the execution of their leadership is perceived as teacher leadership. Although the roles vary in nature and function, the key aims of teacher leadership remain the same that are to model effective practices, exercise influence in formal and informal settings and promote collaborative team structures within their schools.“ (Shah, 2017, S. 241)

Wenn sich diese Personengruppen zu zusammenarbeitenden Teams entwickeln, dann können sie im Rahmen von Leadership wesentlich zu einer verantwortungsvollen Schulkultur beitragen, indem sie sich nicht nur als themenspezifische Arbeitsgruppe etablieren, sondern auch in der Weiterentwicklung des Personals wesentliche Akzente setzen (Rolff, 2016, S. 195).

2.3.1.2 Management

Mit dem Begriff Führung ist im wissenschaftlichen Diskurs eng der Terminus Management verknüpft, wobei sich in der Literatur die beiden Begrifflichkeiten überschneiden. Während sich laut Rolff (2016) Führung eher auf die personelle Komponente (die strukturelle Komponente miteingeschlossen) fokussiert, bezieht sich Management eher auf „Sachen“ (Rolff,

2016, S. 195) und umfasst „Betriebsleitung, Budgetmanagement, Büromanagement, Ressourcenmanagement, die Bewältigung der Post, Gebäudenutzung, Statistik, aber auch Gesundheits- und Konfliktmanagement“ (ebda., S. 195f.). Auch die genannten Managementaufgaben sind in ihrer Komplexität und in ihrem Umfang gestiegen, sodass auch in diesem Bereich Lösungen im Sinne von Co-Management und dem Aufbau einer mittleren Führungsebene angedacht werden könnten, was bisher an den wenigsten Schulen in Erwägung gezogen wurde (ebda., S. 195f.). Capaul (2011) sieht die Errichtung von mittleren Führungsebenen als kontrovers an, da er sie einerseits als wichtiges Bindeglied zwischen Schulleitung und Lehrerschaft und als Impulsgeber für Schul- und Unterrichtsentwicklung einschätzt, andererseits aber auch aus Sicht der Lehrpersonen als unnötige Hierarchisierung (Capaul, 2011, S. 1) bezeichnet. Faktum ist, dass es die richtige oder falsche Organisation einer Schule nicht gibt, die konkrete Gestaltung der Führungspraxis und deren Strukturen hängen sowohl von der Größe, dem Angebot und der Kultur der jeweiligen Schule ab als auch in finanzieller Hinsicht von den rechtlichen und gesetzlichen Rahmenbedingungen (Capaul, 2011, S. 5). Eines steht als Tatsache fest „that teachers are not merely classroom instructors but are expected to perform a wide range of leadership roles to cater to the needs of learners, teachers, and teaching professions“ (Shah, 2017, S. 241).

2.3.1.3 Steuerung

Der dritte Begriff der Steuerung hat sich erst durch die Schulentwicklung etabliert und meint die „Gestaltungsautonomie“ (Rolff, 2007, S. 50ff.), die Schulen in der Weiterentwicklung erhalten haben (siehe Kapitel 2.2). Steuerung durch die Leitung könne laut Rolff (2007) nur über Anweisungen passieren, während Steuerung durch zusätzliche Teacher Leaders in Steuergruppen durch Entwicklungsprozesse, Aushandlungen oder Konsensfindung auf personaler, kollaborativer und kommunikativer Ebene gestaltet werden kann (Rolff, 2016, S. 196). Allerdings verfügen laut Rolff

2.3 Führungsstrukturen und Teacher Leadership

(2016) die Mitglieder dieser Steuergruppen als Teacher Leaders über keine Entscheidungsbefugnisse und sind auf die Ermächtigung durch die Kollegenschaft und die Schulleitung angewiesen (Rolff, 2016, S. 196). Im britischen Bildungssystem hingegen haben Teacher Leaders, die fachbezogene-formelle Positionen innehaben, auch Entscheidungsbefugnisse, die sich nicht nur auf Verwaltungsfunktionen beziehen, sondern auch auf Führung (Frost, 2020, S. 21). Seit den 90er Jahren ist es weltweit offensichtlich geworden, dass Management etwas anderes meint als Führung, besonders als pädagogische Führung (ebda., S. 22). Führen im Sinne von Leadership zielt darauf ab, Lehrkräfte als „Agenten der Schul -und Unterrichtsentwicklung“ zu betrachten und sie eben als „Agenten des Wandels“ zu aktivieren, die sich „an Entscheidungsfindung beteiligen und selbstgesteuert handeln“ (ebda., S. 25).

Führung zeigt sich in den Interaktionen und Kooperationen von Menschen (Frost, 2020, S. 23f.). Diesen Aspekt betont auch Schratz, wenn er von „wirksamer Beziehung“ spricht und auf die Einbindung der Lehrkräfte in dialogische Prozesse, auf das Übernehmen von Verantwortung, die nicht unbedingt einer Funktion oder Rolle zuzuschreiben ist und auf die unterstützende Hand der Schulleitung im Sinne von Empowerment und Ermöglichung in der pädagogischen Führung hinweist (Schratz, 2010, S. 77).

2.3.2 Teacher Leadership

Das Phänomen Teacher Leadership (TL), das in den letzten zwei Jahrzehnten international wichtig geworden ist, ist nicht leicht zu definieren. „Schulführungsmodelle, die nicht nur die Schulleitung im Blick haben, sind nicht nur populär, sondern bleiben in ihrer Begrifflichkeit reichlich beliebig“ (Anderegg et al., 2020, S. 211). Darauf weist auch das Systematic Review von Schott et al. aus dem Jahr 2016 deutlich hin, wenn die Autoren meinen, dass Teacher Leadership als Konzept Beachtung in der Forschungsliteratur findet (Schott et al., 2016, S. 1). Strauss und Anderegg (2020) stellen die entscheidende Frage, ob Teacher Leadership nur eine Möglichkeit für ei-

2 Theoretische Grundlagen

nige Lehrkräfte darstelle oder als Dimension des Lehrberufs an sich gesehen werden müsse (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11). Laut Strauss reicht es nicht, im Zusammenhang mit Führung nur die Rolle und Situation der Schulleitungen zu sehen, sondern Führung müsse als „kollektives Phänomen“ untersucht werden (Strauss, 2020, S. 124). TL ist ein Konzept, das darauf ausgerichtet ist, „wie Lehrpersonen und andere Mitarbeitende sich an Führung beteiligen können, um so aufgrund ihrer spezifischen Expertise Einfluss auf Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen oder Schulbehördenmitglieder zu nehmen“ (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11).

Grundsätzlich ist ein Teacher Leader jemand, der nicht nur als ein *eine Experte*in im Unterricht fungiert, sondern jemand, der das Gesamte, die Schule in ihrer Gestaltung, im Auge hat. Diese Beschreibung des Phänomens zeigt sich bereits 2001 bei Katzenmeyer und Moller, die TL als „sleeping giant“ (Katzenmeyer und Moller, 2001, S. 2) bezeichnen und festhalten, dass Teacher Leaders nicht nur im eigenen Unterricht in der Klasse führen, sondern darüber hinaus, wenn sie sich im Kollegium über pädagogische Angelegenheiten austauschen und andere dadurch lernen (ebda., S. 17). Auch wenn die Verantwortlichkeiten über den Klassenraum hinaus damals noch nicht klar definiert waren, zeigt diese Definition von Teacher Leadership bereits, dass viel Expertise, Wissen und Können, aber auch Führungsqualitäten notwendig sind, um solche Transformationen anzuregen, was im Kapitel 2.4 zum Thema Verantwortlichkeiten noch gezeigt werden soll.

Die Arbeit von Teacher Leaders kann somit auf alle drei Ebenen, auf die individuelle, die kollegiale eines Teams oder eines gesamten Kollegiums und auf die organisatorische bezogen sein (York-Barr & Duke, 2004, S. 288), wie dies auch Schubert (2017) herausarbeitet.

„Teacher leadership is the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement. Such leadership work

2.3 Führungsstrukturen und Teacher Leadership

involves three intentional development foci: individual development, collaboration or team development, and organizational development.“ (York-Barr & Duke, 2004, S. 288)

Nach Ansicht von Frost (2008) bezieht sich Teacher Leadership auf „taking the initiative to improve practice, acting strategically with colleagues to embed change, gathering and using evidence in collaborative processes, contributing to the creation and dissemination of professional knowledge“ (Frost, 2008, S. 340).

Diese exemplarische Auswahl der Definitionen zeigt deutlich, dass viele Forschungsarbeiten ähnliche Ansätze und Erklärungen von Teacher Leadership aufweisen.

Es geht darum, durch die Betrachtung der Arbeit der Kollegenschaft die eigene Praxis weiterzuentwickeln, kollegial zusammenzuarbeiten und sich über die Unterrichtstätigkeit hinaus in verschiedenen Rollen und Praktiken, wie sie Strauss (2020) beschreibt, für die Weiterentwicklung der Schule einzusetzen. Diese Rollen können formalisiert oder informell sein, sie können einer konkreten Tätigkeit oder einem Aufgabenspektrum an der Schule zugewiesen oder auch mit der Zuteilung einer Führungsaufgabe verbunden sein (Strauss, 2020, S. 126).

Während das Konzept von TL in England bereits etabliert ist und diverse formelle Positionen als „middle leadership“ real existent sind, ist das Konzept im deutschsprachigen Raum weniger bekannt (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11f). Das liegt auch daran, dass im deutschsprachigen Raum die „Führungspraxis noch zu stark von Managementvorstellungen geprägt ist“ (Frost, 2020, S. 24) und die Schulleitungen eher verwalten als gestalten (Anderegg et al., 2020, S. 210f.). In Österreich wurde das Konzept von TL im Rahmen der Einführung der Neuen Mittelschule (Sek.I) mit der Schaffung der Position von Lerndesigner*innen als Teacher Leaders verankert, indem jene für die Implementierung und Weiterentwicklung dieser Schulform arbeiten und zugleich Führungsaufgaben übernehmen (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11). Da es laut Schubert immer Lehrkräfte gegeben habe,

die sich weitergebildet und für die Entwicklung ihrer Schulen eingesetzt haben, sieht er das Konzept Teacher Leadership allerdings nicht als ein völlig neues Phänomen an (Schubert, 2017, S. 6). Das kann damit zusammenhängen, dass Teacher Leadership in der geschichtlichen Betrachtung bereits international mehrere Entwicklungen durchgemacht hat. „The first wave began in the early 1980s when teachers performed managerial and formal roles, such as department chair, master teacher and union representative, with top-down authority. The chief criticism of this wave is that these roles implied power structures that led to the separation between teachers and leaders.“ (Shah, 2017, S. 242)

Obwohl Lehrer*innen Führungseinfluss erlangten, beeinflusste dieses Konzept die Hierarchie von Schulen insofern, als diese formellen Rollen im Bereich des Managements und der Verwaltung angesiedelt waren und wenig mit pädagogischer Führung zu tun hatten (Shah, 2017, S. 242). „The second wave arose in the late 1980s (. . .). The pedagogical knowledge and expertise of teachers allowed them to assume more instructional leadership roles rather than administrative responsibilities“ (Shah, 2017, S. 242).

Diese Rollen waren nur formell und beinhalteten Rollen wie zum Beispiel Teamleiter*innen, Mentorate oder Stundenplangestalter*innen, die keine Möglichkeiten der verändernden Gestaltung inkludierten. In den 90er Jahren begann die dritte Welle, die sich auf die tägliche Arbeit von Lehrkräften fokussierte, „the daily work as part of their leadership“ (Shah, 2017, S. 243). Die Aufgaben als Teacher Leaders verweisen darauf, dass die Lehrkräfte Zusammenarbeit pflegen, damit Unterrichtsqualität verbessert und Lernen im Team stattfinden kann (Shah, 2017, S. 243).

Diese Ansicht korrespondiert mit dem Konzept der Lernenden Schule von Pete Senge, das im Kapitel 2.2.2. bereits erläutert wurde.

2.3.3 Formalisierte und informelle Rollen

Wie bisher aufgezeigt wurde, betonen die internationalen Forschungsarbeiten im Rahmen von Teacher Leadership sowohl die verschiedenen formali-

2.3 Führungsstrukturen und Teacher Leadership

sierten Rollen an den unterschiedlichen Schulen in verschiedenen Ländern als auch die Möglichkeiten der individuellen informellen Rollengestaltung, die in der Abhängigkeit von der Unterstützung durch die Schulleitung, in der Partizipation und Expertise der Lehrer*innen und in dem Mikrokosmos Schule an sich zu sehen sind. Levin und Schrum unterscheiden in ihrem Buch „Every Teacher a Leader“ (Schrum, 2017) explizit formelle und informelle Rollen in Bezug auf Teacher Leaders. „Today, teacher leaders may lead formally by taking on assigned roles or lead informally by speaking about their classroom practices and sharing their expertise“ (...) (Levin, 2017, S. 3). Die beiden Autoren definieren Teacher Leaders als Personen, die sowohl formal als auch informell im Unterricht, in der Schule und in der Bildungsregion oder in anderen Bildungsinstitutionen führen. Sie sind der Ansicht, dass jede Lehrperson in vielen verschiedenen Facetten führen kann und auch soll (Levin & Schrum, 2017, S. 4). Die Auffassung, dass jede Lehrkraft ein Teacher Leader sein kann, zieht sich als Grundannahme durch ihre Forschungsarbeit. Als Fazit ergibt sich, dass Teacher Leaders in ihrem Beruf in vielen verschiedenen Verantwortlichkeiten agieren. „In sum, we think teacher leaders should be recognized as leaders when they serve their profession in a variety of ways- including but not limited to serving as models for preservice teachers and as mentors for beginners“ (Levin & Schrum, 2017, S. 4). Es wird hier explizit auf die pädagogische Praxis angespielt, dass ältere Kollegen und Kolleginnen in vielerlei Hinsicht als Mentoren für die jüngeren fungieren, dass erfahrene Lehrkräfte ihr Wissen und ihre Sichtweisen an andere weitergeben und ein pädagogischer Austausch im Konferenzzimmer für die pädagogische Weiterentwicklung von Kindern unerlässlich ist, was alles unter dem Begriff Teacher Leadership subsumiert werden kann.

2.3.4 Agilität und Partizipation und die Rolle der Schulleitung

Wenn man moderne Führungspraxis in Organisationen in die Tat umsetzen möchte, kommt man um den Begriff Agilität nicht umhin. „Der Ursprung

2 Theoretische Grundlagen

des Begriffs wird häufig mit dem Manifest der agilen Softwareentwicklung (Beck et al., 2001) in Verbindung gebracht. Dieses manifestiert eine engere und gleichzeitig flexiblere Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Personen und Teams, um so in einer komplexer werdenden Umgebung schneller und besser die Wünsche der Kundinnen und Kunden zu erfüllen.“ (Anderegg, 2021, S. 13)

Nils Anderegg (2021) geht in seinem Artikel „Mut zu mehr Agilität in der Schulführung“ (2021, S. 13) darauf ein, was der Begriff Agilität mit einer Schule zu tun haben könnte. Er erzählt die „Geschichte von Ryan Gellert, CEO der Firma *Patagonia*“ (Anderegg, 2021, S. 14). An einem Sonntagmorgen bekam er eine SMS von einem Freund, der erfahren habe, dass die Firma *Patagonia* eine neue Hose mit dem LOGO „Vote the assholes out“ kreiert habe, mit der Anfrage, ob dies stimmte. Er wusste nichts von diesem neuen Logo, auch sein globaler Verkaufschef wusste nichts. Später erklärte er mit Stolz, dass zwei seiner Firmenmitarbeiter das Gefühl hatten, dass es an der Zeit wäre, etwas Neues zu schaffen. Zwei Mitarbeiter hätten eigenmächtig diese Aktion initiiert, ohne dass die Chefetage davon gewusst hatte (Anderegg, 2021, S. 14). Eine solche Vorgehensweise der Mitarbeitenden wäre vor einiger Zeit noch nicht möglich gewesen, da die Führungsauffassung von der Annahme charakterisiert war, dass die Chefetage alles wissen und entscheiden muss, was die Mitarbeitenden ausführen (ebda., S. 14). Der Autor vergleicht diese Situation mit Situationen in Schulen, bei denen jegliche Aktionen, zum Beispiel das Verfassen von Elternbriefen oder die Lösung von disziplinären Problemen in Klassen, über den Tisch der Schulleitung gehen müssen. Diese Form des direkten Eingriffs des*der Direktors*in auf die Handlungen und Aktionen der Lehrer*innen führe zu Deprofessionalisierung und Motivationslosigkeit (Anderegg, 2021, S. 14). Das Lehrerteam benötigt für die situative Bewältigung von Unterricht und von anderen Verantwortlichkeiten Freiheit, zugestanden durch die Leitung, andererseits aber auch den Willen zur Partizipation, zum aktiven Mittun. Die Schulleitung muss den Mitarbeitenden insofern Vertrauen zugestehen,

2.3 Führungsstrukturen und Teacher Leadership

als ihnen zugemutet wird, Entscheidungen in ihren Verantwortungsbereichen selbstständig zu treffen, auch ohne die ständige Rückmeldung an oder die Kontrolle durch die SL. Die Mitarbeitenden als Teacher Leaders haben durch ihre Expertise die Fähigkeiten dazu, die ihnen auch zugestanden werden müssen (ebda., S. 14).

Schulleitungen sollen Veränderungen des Systems durch Vision und Reflexion unterstützen und zielgerichtete Interventionen anregen und begleiten (Schratz & Wiesner, 2019, S. 427). Somit werden an die Schulleitung Anforderungen gestellt, die durch eine „Empowerment-Grundhaltung (...)“ (ebda., S. 427) gekennzeichnet sind. Wenn Lehrer*innen als Teacher Leaders agieren und Verantwortungsbereiche selbstständig übernehmen, dann ist dieses ohne Agilität in der Schulführung nicht möglich oder ausführbar. Wenn die SL den Lehrer*innen Führungskompetenz zugesteht und Verantwortungsbereiche übergibt, muss sie ihrerseits an Macht und Kontrolle abgeben (Anderegg, 2021, S. 17). Die Schulleiter*innen sind keine allwissenden Personen, die alles können, sondern sind geschult im Bereich von Führungs- und Managementaufgaben, die den Blick auf das Ganze gerichtet haben (ebda., S. 14f.). Sie wissen über ihr Kollegium Bescheid und kennen die Stärken ihrer Mitarbeiter*innen, um diese in der Führung zu unterstützen (ebda., S. 17). Die Partizipationsanregung von Lehrkräften gelingt der Schulleitung möglicherweise über das „Einladen“, wobei „Einladen“ bedeutet, dass ausgesuchte Personen mit Wissen, Expertise, hohem Engagement, starken Interessen und Ausdauer eingeladen werden, Aufgaben in unterschiedlicher Ausprägung gemeinsam anzugehen (Strauss, 2020, S. 143). Durch das Einladen können Anregungen entstehen, den Mitarbeiter*innen zuzutrauen, dass sie Handlungen setzen und tatsächlich auch Verantwortung in ihren Bereichen übernehmen, ohne ein Gefühl der „Pseudo-Partizipation“ (Ammann, 2020) zu haben. Bei Letzterer wird den verschiedenen Mitarbeitenden signalisiert, dass sie zwar mitentscheiden können, aber die Schulleitung die Entscheidung wieder eigenmächtig ändert oder dass die Schulleitung die Entscheidung schon längst getroffen hat, bevor

die Teacher Leaders ihre Ansichten äußern (Amman, 2020, S. 143). Auch ist es eine wichtige Aufgabe der Schulleitung, widerständische und skeptische Lehrkräfte mit ins Boot zu holen, indem auch auf deren Bedürfnisse Rücksicht genommen wird und eine Balance hergestellt wird zwischen den notwendigen Erfordernissen, die für die Schule relevant sind, und den individuellen Bedürfnissen der Einzelpersonen (Amman, 2020, S. 144).

Diese Sicht von Amman (2020) zum Thema Schulführung beschreibt die optimale Balance zwischen der Agilität der Schulleitung und der Partizipation des Lehrerteams, wie man sie sich für jede Schule wünscht. Dieses Führungsverständnis der Agilität plädiert auf der Lehrerteamseite für Mündigkeit, Expertise des Einzelnen und für Verantwortung, die zugleich auch die Bereitschaft und Selbstverpflichtung zu Weiterbildung, Fortbildung, Reflexion und Selbstevaluation miteinschließt. „Motivation is significant to the progression from teacher-to-teacher leader because high motivation almost always results in taking action“ (Hunzicker, 2017, S. 5). Neben der zu rigiden oder zu lockeren Schulkultur („Overly rigid school culture, characterized by centralized policies and top-down decision-making, discourage teacher leadership by restricting teacher professionalism“) (Hunzicker, 2017, S. 6), der fehlenden Expertise, dem mangelnden Wissen und der resistenten Kollegenschaft nennt Hunzicker vor allem auch die unkooperative, nicht unterstützende Schulleitung als Hindernis für fehlende Partizipation und Motivation seitens des Lehrerteams. „Intentionally or inadvertently, building principals can obstruct the progression from teacher-to-teacher leader by playing favourites, failing to delegate leadership responsibilities, or delegate leadership responsibilities without support“ (Hunzicker, 2017, S. 8). Wenn die Schulleitung TL nicht unterstützt, dann kommen diesen Führungspersonen nicht die notwendigen Ressourcen zu (ebda., S. 8). Die Schulleitung hat mehrere Möglichkeiten, Teacher Leaders zu unterstützen. Einerseits stehen ihr formale Strukturen, wie Zeit für regelmäßige Besprechungen pädagogischer Themen oder Planungssitzungen zur Verfügung, andererseits kann sie über den informellen Kanal der Wertschätzung,

2.3 Führungsstrukturen und Teacher Leadership

der Anerkennung, des Lobes und der Kommunikation auf Augenhöhe wie auch über die Reflexion und das Feedback dem Lehrerteam signalisieren, dass ihr Teacher Leadership ein Anliegen ist (Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164). Auch die „inhaltliche Auftragsklärung, die öffentlich gemacht werden muss, und die Abgrenzung zu anderen Themenbereichen“ (ebda., 2020, S. 164f.) sind wesentliche Aufgaben seitens der Schulleitung, die dem Kollegium signalisieren, dass Teacher Leaders in bestimmten Bereichen klare Interventionen setzen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es neben der Unterstützung durch die Schulleitung für Teacher Leaders auch eine Auffassung von Schulkultur braucht, in der es als normal angesehen wird, dass verschiedene Personen Führung übernehmen. Es benötigt entsprechende Ressourcen, Qualifikationen und Expertise, Unterstützung durch das Kollegium und einen sensiblen und bewussten Umgang mit Macht. Das sind Aspekte, die als Voraussetzungen erfüllt sein müssen, dass Teacher Leaders ihre Führung und Verantwortung realpolitisch wahrnehmen und ausüben können (Anderegg et al., 2020, S. 231).

Abschließend muss festgehalten werden, dass der Wille und die Bereitschaft zu führen oder nicht zu führen, prinzipiell in der Entscheidungsfreiheit jedes Einzelnen liegt (Hunzicker, 2017, S. 22), denn Teacher Leaders ihrerseits müssen auch „wollen“ (Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164), über den Unterricht hinaus Verantwortung für einen Teilbereich zu übernehmen, Widerstand auszuhalten und wirksam zu werden (ebda., S. 164f.).

2.3.5 Teacher Leadership als Wesensmerkmal der Lehrerprofessionalität

Lehrer*innen können, wie in dem vorangegangenen Kapitel auf der Basis der Forschungsarbeiten mehrerer Wissenschaftler gezeigt wurde, sowohl formelle Positionen besetzen als auch Führung auf informelle Weise demonstrieren, wenn sie zum Beispiel durch Coaching der Kollegenschaft Unterrichtsprobleme lösen oder Elterngespräche souverän führen.

Frost (2020) verwendet die Konzeptualisierung von nichtpositionellem Teacher Leadership, weil dadurch die Bedeutung der Position einer Lehrkraft relativiert wird (Frost, 2020, S. 34). Er stützt sich dabei auf die Ansicht Hills (2014), der ausführt, „dass Führung eine Dimension der Professionalität aller Lehrkräfte sein könnte“ (Hill, 2014, S. 74). Teacher Leadership ist nicht nur auf eine Position innerhalb der Schulhierarchie bezogen, sondern kann von jeder Lehrkraft ausgeübt werden, weil diese Führungsfähigkeiten besitzt (ebda., S. 74). „After all, leadership is a dimension of being human“ (Hill 2014, S. 74).

In diesem Ansatz nimmt der informelle Anteil der Führungskompetenz einen überproportionalen Teil ein und zeigt, dass Führung nicht etwas ist, was jemand hat, sondern dass sich Führung im praktischen Tun zeigt (Frost, 2020, S. 36f.). Es geht dabei auch um die Identität von Lehrpersonen, wie sie sich entscheiden, diese Identität im konkreten Tun zu verwirklichen (ebda., S. 37). Dieser Aspekt führt zur Frage, ob Führung als Kategorie zu den Anforderungen des Lehrberufs hinzugefügt werden sollte (ebda., S. 37). Der Autor selbst betont, dass es wichtig sei, Teacher Leadership im Zusammenhang mit der Lehrprofession zu sehen, weil Lehrkräfte vorrangig pädagogische Zielsetzungen verfolgen und sich der Wirkung ihrer Handlungsfähigkeit bewusst sein sollen. Das Potenzial zur pädagogischen Führung ist auch etwas, was Zeit und Raum braucht, um sich zu entwickeln und zu entfalten (ebda., S. 42f.).

2.3.6 Die Rolle von Koordinator*innen als Teacher Leaders

Es gibt viele Forschungsarbeiten, die sich auf die Bedeutung von pädagogischer Führung und Teacher Leadership für die Schule als Organisation beziehen, aber wenige Arbeiten darüber, wie sich Teacher Leadership im konkreten Tun von Lehrkräften zeigt (Tian et al., 2016, S. 146ff.). Nina Cathrin Strauss (2020) kommt ebenfalls zu der Ansicht, dass sich die Ausführungen in ihrem mit Nils Anderegg herausgegebenen Buch *„Teacher Leadership- Schule gemeinschaftlich führen“* kaum mit den Aufgaben,

2.3 Führungsstrukturen und Teacher Leadership

Perspektiven und Handlungsrahmen der Teacher Leaders auseinandersetzen (Strauss, 2020, S. 130). Eine dieser Lücken soll die vorliegende Arbeit schließen, indem sie die formalisierte Rolle von Koordinationspersonen für Begabtenförderung, die es an manchen niederösterreichischen Gymnasien mit einem Schulschwerpunkt in dieser Domäne gibt, in ihren Handlungsfeldern genauer untersucht. Sie zeigt, wie diese Rolle sowohl formell als auch informell im Kontext von Teacher Leadership und Schulentwicklung unterschiedlich ausgefüllt werden kann, im Sinne von unterschiedlichen Gestaltungsspielräumen, Handlungsmöglichkeiten, Interaktionen und Beziehungsnetzwerken. Anderegg et al. (2020) sehen in ihrem Artikel: „*Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung. Versuch einer Verortung*“ Begabungsbeauftragte in den Schulen als Themenbezogene Teacher Leaders, die in einem bestimmten Themenbereich eine hohe Expertise aufweisen, sich für die Entwicklung dieses Themas in der Schule einsetzen und somit zum Wissensmanagement einer Schule beitragen (Anderegg et al., 2020, S. 230). Ihre Leadership Kompetenzen können in einer Rolle formalisiert sein, müssen aber nicht, was bedeutet, dass sie auch unabhängig von einer legitimierten Rolle oder Funktion aufgrund ihres Wissens und ihrer Begeisterung Einfluss in der Schule nehmen können (ebda., S. 230). Auch können die Koordinationspersonen, wenn sie in der Organisationsstruktur der Schule sichtbar sind und somit einen in der Schule verankerten Verantwortungsbereich haben, eben die Begabtenförderung, auch als Funktionsbezogene Teacher Leaders betrachtet werden. Sie haben in diesem Fall ihren konkreten Verantwortungsbereich, die Begabtenförderung, und aufgrund ihrer Funktion als Koordinationsperson scheint dieser auch als Auftrag geklärt und im Führungsanspruch legitimiert zu sein (ebda., S. 230).

Das ehemalige ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung in Salzburg) bemerkt in der Broschüre White Paper-Begabungs-, Begabten-, Exzellenzförderung (2019), dass „die Koordination der Begabungs- und Begabtenförderung an österreichischen Schulen bis dato personell nicht verankert ist“ (Resch & Rogl, 2019, S. 28).

2 Theoretische Grundlagen

„Die Verankerung der Ansprechperson könnte ähnlich jener der individuellen Lernbegleiter*innen (ILB) erfolgen, die im Zuge der Neuen Oberstufe an den Schulen installiert worden sind“ (Resch & Rogl, 2019, S. 28) und die für ihre Tätigkeiten auch eine Abgeltung erhalten. Die beiden Autorinnen geben eine Empfehlung ab, dass mindestens eine Ansprechperson an jeder Schule die Begabungs- und Begabtenförderung koordinieren soll, die folgende Aufgaben habe:

- Sie fungiere als Experte und als Ansprechperson sowohl für alle Beteiligten im System bei Fragen zu dieser Domäne, zur Beratung und auch zur grundlegenden Information,
- sie stehe für die Koordination am SQA (Schulqualität Allgemeinbildung)/QIBB (Qualitätsmanagement für Berufsbildende Schulen) Thema Begabtenförderung in engster Zusammenarbeit mit dem SQA/QIBB Beauftragten,
- halte und führe enge Kontakte mit der Bundeslandkoordination und
- sei wesentlich für die Informationsweitergabe bezüglich außerschulischer Förderung an Sommerakademien und Hochschulen (Resch & Rogl, 2019, S. 28f.).

Es sei wichtig, dass es eine Ansprechperson für BGF gebe, die sich Wissen durch Weiterbildung angeeignet hat (Resch & Rogl, 2019, S. 28f.). Das ÖZBF sehe zur Qualifizierung der Koordination an den Schulen auch einen eigenen Lehrgang vor (Resch & Rogl, 2019, S. 28).

Im Bundesland NÖ gibt es derzeit an der PH NÖ verschiedene Lehrgänge im Zusammenhang mit der Qualifikation zur Begabtenförderung durch ECHA (European Council for High Ability). Es existieren Hochschullehrgänge im Ausmaß von 5 ECTS-Einheiten (European Credit Transfer and Accumulation System), ECHA-Lehrgänge mit 15 ECTS-Einheiten zur Verleihung des „Practitioner Certificate of ECHA“, 30 ECTS-Lehrgänge mit dem „Diploma of ECHA“ und dem Abschluss „Specialist in Gifted Education“ und ein Masterlehrgang mit dem Titel „Begabung entfalten, Schule

2.4 Theorien zu Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders

entwickeln“. Die von ECHA formulierten Aufgaben für 15 und 30 sowie Master-Absolventen und Absolventinnen, die allerdings in der Arbeit nicht berücksichtigt werden können, sind aber im Vergleich zu denjenigen, die vom ÖZBF formuliert worden sind, genauer, konkreter und ausführlicher.

Aus der publizierten Handlungsempfehlung des ÖZBF geht allerdings nicht hervor, welche Rolle der*die Koordinator*in als Teacher Leader in Schulentwicklungsprozessen in Richtung Begabtenförderung übernehmen soll, bzw. welche Handlungsfelder zur Entwicklung in Richtung einer begabungsfreundlichen oder begabungsförderlichen Schule von dieser Person im Sinne von Teacher Leadership ausgeführt werden sollen.

Es besteht die Annahme und Vermutung der Forscherin, dass in Schwerpunktschulen und in jenen mit besonderen Angeboten und Zweigen im Sinne der Begabtenförderung die Koordinationsrolle sowohl als formelle Position bereits implementiert ist als auch dass ihr Kompetenzbereiche und Verantwortlichkeiten als Teacher Leaders, wie sie Altrichter (2000), Schubert (2017) und Strauss (2020) formulieren, zukommen. Diese Handlungsfelder gehen weit über das vom ÖZBF definierte Aufgabenprofil hinaus. Insgesamt kann durch die Sichtbarmachung des Profils, dem ‚Wie des Handelns‘ der Koordinationspersonen und durch das Aufzeigen der pädagogischen Interventionen der jeweilige individuelle Spielraum dieser Teacher Leaders gezeigt werden, der Einblicke in die Mikrowelten der verschiedenen Schulen geben kann.

2.4 Theorien zu Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders

Aus der Forschung über Teacher Leadership sind zwei Aspekte herauszulesen, die sich als diametral zeigen: Einerseits zeigen Forschungsarbeiten, dass die Bereitschaft bei Lehrkräften wächst, Verantwortung im Sinne von Teacher Leadership zu übernehmen und Führung durch Expertise, Wissen und Engagement in den Schulen einzubringen. Andererseits sind Teacher Leaders auch der Überforderung und Frustration ausgesetzt, wenn sie aufgrund ihrer Führungsrolle Veränderungen im Beziehungsnetzwerk Schule

initiierten, vor allem dann, wenn ihre Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten nicht abgesprochen oder geklärt oder im Kollegium kommuniziert worden sind (Strauss, 2020, S. 126). Schubert (2017) meint, dass sich „Teacher Leaders in ihrem alltäglichen Tun in bestimmten Situationen und den daraus resultierenden Handlungsfeldern“ (Schubert, 2017, S. 42) bewegen.

Dieses Kapitel über Theorien zu Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders kann dazu beitragen, mögliche Aufgabenspektren und Handlungsrahmen aus der theoretischen Literatur aufzuzeigen, die sich praktisch und individuell in einem Aufgabenprofil für Teacher Leaders an den Schulen konkretisieren können. In einem solchen Profil, das im Lehrerkollegium verankert und mit der Schulleitung abgesprochen werden sollte, können das Thema, die Funktion als auch Aspekte des Mikrokosmos der jeweiligen Schule abgebildet sein.

2.4.1 Teacher Leader Model Standards

Wie bereits erwähnt, ist Teacher Leadership kein junges Konzept mehr (Schubert & Hofbauer, 2020, S. 161). In den USA ist man seit den 1980ern damit beschäftigt, eine Standardisierung von Erwartungen und Handlungsfeldern für Teacher Leadership vorzubereiten. „Throughout the 1980s, the education professionals collaborated to create student learning standards and in the 1990s various organizations developed standards for teachers and leaders (...)“ (Berg & al., 2014, S. 198). An der Jahrhundertwende wurde in den USA ein Aufgabenspektrum festgelegt, das festschreibt, was Teacher Leaders tun sollen (Frost, 2020, S. 31).

Das Ergebnis „Teacher Leader Model Standards“ (Berg et al., 2014), das als Entwurf aus dem Jahr 2010 stammt, kann als ein Meilenstein in dieser Entwicklung zur Standardisierung in den USA gesehen werden. „The result was a set of standards, presented as ‚seven domains‘ of leadership activity, with each standard or domain consisting of ‚functions‘ that further delineate leadership actions associated with a domain“ (Berg et al., 2020, S. 196). Jede Domäne ist durch zahlreiche Beschreibungen der Funktionen

2.4 Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders

ausgestattet, die in der Arbeit nicht genauer aufgelistet werden, da es sich um eine sehr umfangreiche Ausführung handelt. Laut Frost (2020) sind die sieben Domänen, die er in Anlehnung an die Standards des Teacher Leadership Konsortiums formuliert, folgende:

- „Förderung einer kooperativen Kultur, die Professionalisierung und Lernen (Schülerinnen und Schüler) unterstützt;“
- „Zugreifen auf und Verwenden von Forschung zur Verbesserung von Praxis und Lernen;“
- „Werben für professionelles Lernen, für professionelle Weiterentwicklung (Vorbild);“
- „Unterstützen von Veränderungen im Unterricht und Lernen;“
- „Verbessern der Zusammenarbeit mit Familien und Gemeinde;“
- „Eintreten für das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Profession;“ (Frost, 2020, S. 31).

Einerseits kann eine solche Spezifizierung durch Standards als „Leitfaden“ (Frost, 2020, S. 33) dienen, über die Anforderungen im Bereich der Fähigkeiten und Kompetenzen nachzudenken, die für Lehrkräfte Voraussetzungen darstellen, wenn sie Führungsrollen im Kollegium übernehmen. Andererseits kann dieser Leitfaden für andere Spezifizierungen, international betrachtet, eine Anregung sein, Schlüsselaufgaben von TL zu definieren. Frost meint, dass dieses Anforderungsprofil wahrscheinlich dazu benutzt werde, die Lehrkräfte zur Rechenschaft zu ziehen, wobei er es als nicht unvernünftig ansieht, dass Teacher Leaders als Lehrpersonen mit Führungsfunktion und zusätzlichem Gehalt Rechenschaft über ihre Tätigkeiten ablegen (Frost, 2020, S. 33). Ob dies in einer Auflistung von Anforderungen und Tätigkeiten der richtige Weg sei, bleibt laut Frost unbeantwortet, denn es gibt „Dimensionen von Führung, die von solchen Listen nicht abgedeckt werden können“ (ebda., S. 33). Frost verweist auf die Vor- und Nachteile von Stellenbeschreibungen im Kontext von Teacher Leadership und beschreibt deren Ambiguität. Sie können die Transparenz erhöhen, aber sie können

auch den Freiraum des Arbeitens beschränken und als reines Kontrollorgan benutzt werden. Bürokratisches Agieren kann Innovationen hemmen und birgt die Gefahr, sich rein auf die beschriebenen Aufgaben zurückzuziehen (ebda., S. 33). Abgesehen von der Ambivalenz, die solche normierten über-regionalen Standardisierungen von Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Detail mit sich bringen, braucht es laut Frost (2020) eine „kulturelle Übersetzung der Konzepte auf die lokalen, regionalen und teilweise nationalen Besonderheiten (. . .) und deren Führungsvorstellungen“ (ebda., S. 33). In Bezug auf Österreich bräuchte es vermehrt wissenschaftliche Forschung über die Anforderungen und Handlungsfelder (Schubert, 2017, S. 41) von Teacher Leaders an den verschiedenen Schulen, die sich eben aus dem Mikrokosmos von Schule ergeben und die sich folglich zum Teil nur durch Forschungsarbeiten aus der schulischen Praxis erschließen lassen.

2.4.2 Kategorien professionellen Lehrerhandelns in der Schulentwicklung

Bezogen auf österreichische Verhältnisse hat Herbert Altrichter (2000), Professor an der Johannes-Kepler-Universität (JKU) in Linz, bereits um die Jahrtausendwende Kategorien herausgearbeitet, die Lehrer*innen für die Weiterentwicklung von Einzelschulen professionalisieren sollten, welche auch in einen eigenen Universitätslehrgang mit dem Titel „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL) 1999–2001 Eingang fanden. Mit diesem Weiterbildungsprogramm sollte bereits am Beginn der Jahrtausendwende versucht werden, neue Anforderungen in Bezug auf Schulentwicklung von Einzelschulen zu formulieren (Rauch & Krainer, 2002, S. 7). „Für die Charakterisierung komplexen professionellen Lehrerverhaltens scheinen in Anlehnung an Altrichter die Kategorien *Aktion* und *Reflexion* sowie *Autonomie* und *Vernetzung* als theoretisches Konstrukt gut geeignet“ (ebda., S. 7) zu sein. Unter *Aktion* wird die „Bereitschaft, Kompetenz und Möglichkeit zu Koordination und Kooperation“ (ebda., 2002, S. 7) verstanden, was mit einschließt, dass Mitarbeiter*innen interaktiv Ziele und Inhalte aushandeln

2.4 Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders

und Prozesse der Entwicklung begleiten (ebda., S. 7). *Aktion* schließt aber auch die gesamtschulische Perspektive der Schulprogrammentwicklungen und Evaluationsprozesse mit ein (ebda., S. 7).

Die *Reflexion* umfasst Bereitschaft und Kompetenzen dahingehend, dass das eigene Tun systematisch überdacht und hinterfragt wird (ebda., S. 8), was sich in der selbstkritischen Distanz, im Einholen von Feedback oder auch in der Erfahrungsoffenheit widerspiegelt. *Autonomie* würde bedeuten, dass Lehrer*innen eigeninitiativ, selbstbestimmt und selbstorganisiert im Sinne von Partizipation handeln, wie dies im Kapitel 2.3.4. gezeigt worden ist. Die letzte Kategorie, die der *Vernetzung* zugeordnet ist, bezieht sich auf kommunikative und kooperative Aspekte, die für eine öffentlichkeitswirksame Arbeit Voraussetzung sind (ebda., S. 8). Altrichter weist darauf hin, dass Professionalisierung im Lehrberuf im Kontext von Schulentwicklung wesentlich sei und zu einer neuen Kultur oder zu einem Paradigmenwechsel führen müsse. Durch die Tatsache, dass eine Schule gemeinsam entwickelt wird, verschiebt sich der Fokus vom individuellen Arbeiten des einzelnen Lehrers hin zu einer gemeinsamen Gestaltung des Lernens im Sinne eines kollektiven Arbeitens. Innerhalb des Lehrerkollegiums erfolgt dadurch eine Differenzierung und ein Wegbewegen vom Gleichheitsanspruch aller im Kollegium. Die Leitung kann nicht mehr nur verwalten, sondern muss diese Entwicklungsprozesse steuern, was letztlich eine Leitungsstruktur bedingt, die die Akteure der Schule, vor allem die Lehrkräfte, miteinbezieht (ebda., S. 8ff.).

Diese Ansicht eines Paradigmenwechsels von Altrichter und Krainer aus dem Jahr 2000, der stattfinden müsste, korrespondiert mit den aktuellen Erwartungen an Teacher Leaders und den in den letzten 20 Jahren weiterentwickelten Konzepten im Kontext ihrer Handlungsfelder und Qualifikationen, wie sie Schubert (2017) und Strauss (2020) darlegen. Diese Ansicht von Altrichter und Krainer (2000) korrespondiert aber auch mit einer neuen Sicht der Schulleitung, die nicht nur verwaltet, sondern durch Partizipation und Agilität ihr Kollegium anregt und einlädt, mitzuarbeiten

und in bestimmten Bereichen Verantwortung zu übernehmen. Das Ziel dieses gemeinsamen Lernens und Gestaltens liegt darin, Schulentwicklungsprozesse an den Standorten in Zusammenarbeit zwischen Kollegium und Schulleitung professionell in Gang zu setzen und somit zu einer neuen Führungskultur in den Schulen beizutragen.

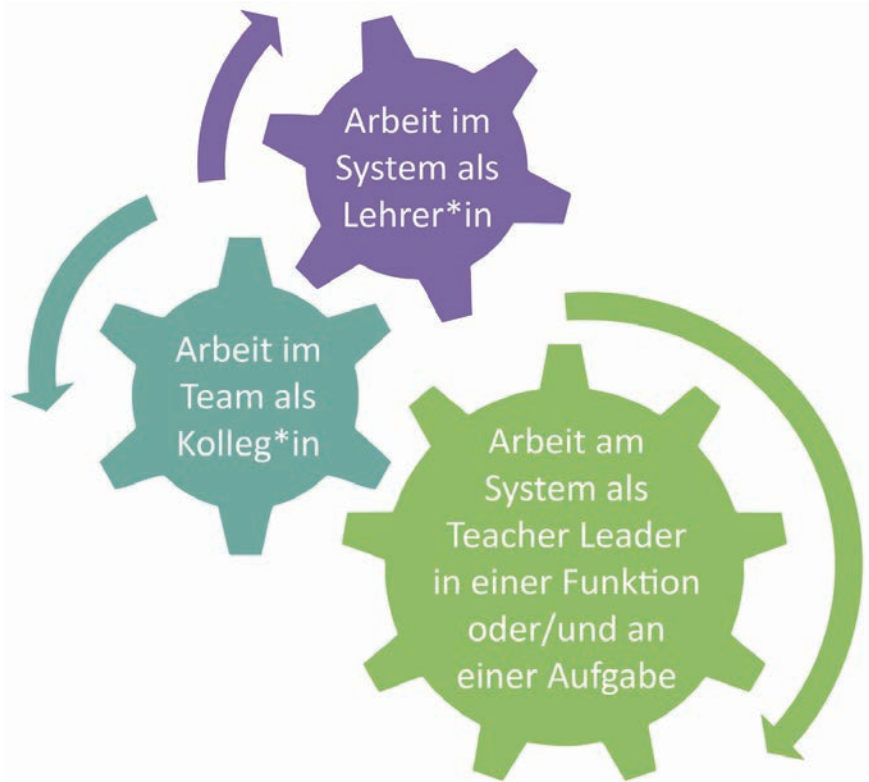
2.4.3 Verantwortlichkeiten und Handlungsfelder von Teacher Leaders

Schubert sieht „Teacher Leadership gekoppelt mit Professional Learning als zentrale Systementwicklungsstrategie im österreichischen Schulsystem, denn Schulqualität hängt von der Unterrichtsqualität ab“ (Schubert, 2017, S. 5). Levin und Schrum (2016) liefern eine umfassende Sicht, wie Teacher Leadership zwischen Funktionsübernahme und Rollengestaltung einzuordnen ist. Es gibt formale Rollen, die mit einer offiziellen Funktion einhergehen, die durch eine Absprache legitimiert worden sind, und informelle Rollen, die sich auf Verhaltensmuster und Aktionen in der Gemeinschaft beziehen. Auch können innerhalb einer Funktion viele Rollen ausgeübt werden (Levin & Schrum, 2016, S. 14).

Teacher Leaders können laut Schubert Rollen in drei verschiedenen Hinsichten wahrnehmen: Lehrkräfte als Teacher Leaders arbeiten im System, das bedeutet in ihrem Unterricht, sie arbeiten im Team mit anderen zusammen und sie arbeiten am System in Funktionen und „Handlungsfeldern“ über das Klassenzimmer hinaus an der Entwicklung der Schule (Schubert, 2017, S. 41). Abbildung 5 veranschaulicht das Ineinandergreifen der drei Kontexte in Anlehnung an Schubert (2017), ähnlich dem Verzahnen von Rädern.

Teacher Leaders agieren „in ihrem Tun in bestimmten Situationen und ihren resultierenden Handlungsfeldern“ (Schubert, 2017, S. 42). „Ein Handlungsfeld fasst die jeweils typischen Bedingungen und Anforderungen des jeweiligen Bereiches zusammen und bildet den Rahmen, innerhalb dessen die Beschreibung und Erfassung von Teacher Leadership überhaupt

2.4 Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders



„Abbildung 5: Die drei Kontexte der Rollenwahrnehmung, verzahnt als Rädchenwerk in Anlehnung an Schubert, 2017, eigene Darstellung“

erst möglich ist“ (ebda., S. 42). Laut Schubert sind es fünf Handlungsfelder, welche zusammengehörende Aufgabenkomplexe miteinander verbinden, wie Abbildung 6 zeigt (ebda., S. 42). In diesem Modell geht es nicht um die Erstellung von Aufgabenprofilen, die abzuarbeiten sind, sondern um die Beschreibung von Zielbildern, die den Führungspersonen Eigenständigkeit und Diversität im Handeln einräumen. Das Ziel ist, geeignete Anpassungen für den jeweiligen Standort durch kontextspezifische Maßnahmen in den fünf Bereichen zu setzen. Deshalb werden diese Handlungsfelder auch allgemein als Grobziele formuliert, die Freiräume für standortbezogene und situationsabhängige Aktivitäten und Aktionen zulassen.



Abbildung 6: Handlungsfelder von Teacher Leadership nach Schubert, 2017, eigene Darstellung

Die erste Dimension „Beziehung gestalten und kommunizieren“ bezieht sich auf einen professionellen Austausch im Kollegium und auf die Schaffung einer Schulkultur durch Beziehungsarbeit. „Organisieren und Schlüsse ziehen“ spielt sich für Teacher Leaders im Spannungsfeld zwischen dem Engagement im Unterricht, der Reflexion dessen und der Schaffung von Verbindungen zur forschungsbasierten und evidenzbasierten Praxis in der Schule im Sinne von Weiterentwicklung ab. „Wahrnehmen und entwickeln“ zielt auf die Stärkung der Kollegenschaft ab, wobei Teacher Leaders als Coaches fungieren und andere anregen, etwas Neues auszuprobieren. „Vernetzen und einbeziehen“ bedeutet Zusammenarbeit, Arbeitsteilung, offene Kommunikation und Interaktion zwischen Team, Kollegium

2.4 Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders

und der Außenwelt. „Selbst lernen und lernseits handeln“ heißt, selbst offen zu bleiben, weiter zu lernen und sich weiterzuentwickeln und eine kontingente Beziehung zwischen Lernen und Lehren selbst zu leben (ebda., S. 44ff.).

2.4.4 Rollen und Praktiken von Teacher Leaders

Im deutschsprachigen Diskurs unterscheidet Strauss (2021) zwischen „funktionsbezogenen, themenbezogenen und professionsbezogenen Teacher Leaders“ und versucht, diesen Rollen Aufgabenbereiche zuzuordnen. Zu den funktionsbezogenen Teacher Leaders gehören „Stufenleitungen, Arbeits- oder Fachgruppenleitungen ebenso wie Leitungen von professionellen Lerngemeinschaften“ (Strauss, 2021, S. 16). Der Auftrag ist durch die Funktion und durch die Klärung der Verantwortlichkeit geklärt, vielleicht auch in einem Aufgabenprofil ausgewiesen und sowohl für die betroffenen Lehrer*innen als auch für das Kollegium klar legitimiert (Strauss, 2021, S. 16). Auch wenn sich dieses Konzept der funktionsbezogenen Teacher Leaders an organisationalen Hierarchien orientiert und sichtbar in der Organisationskultur einer Schule verankert ist, hängen die Umsetzung und Ausgestaltung der Rolle vom Einzelnen, von der Führungs- und Schulkultur und von der Beziehungsgestaltung ab. Aufgabe dieser Teacher Leaders wäre es laut Strauss, Kooperation und pädagogische Entwicklung anzuregen (Strauss, 2021, S. 16). Themenbezogene Teacher Leaders weisen in einem Themengebiet besondere Expertise und Kompetenzen auf, was sich in ihrem Interesse und Engagement für dieses Themengebiet zeigt, in dem sie Führungsverantwortung übernehmen (Strauss, 2021, S. 16). Solche Expertise fußt oftmals auf speziellen Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die diese Lehrer*innen absolviert haben und somit den anderen Mitgliedern des Kollegiums einen Schritt voraus sind (Strauss, 2020, S. 129). Die Koordinationsperson für Begabtenförderung ist aufgrund der Expertise und des Wissens um begabungstheoretische Konzepte und begabungsfreundliche Lernkulturen eindeutig in der Kategorie der Themenbezogenen Teacher

Leaders wahrzunehmen. Professionsbezogene Teacher Leaders sind Fachpersonen, die sich für „die Professionalisierung in der Schule“ einsetzen (Strauss, 2020, S. 129). „Hierunter fallen alle Formen von informeller Führung. Beispielsweise gibt es wohl in jeder Schule bestimmte Lehrer*innen oder Mitarbeitende, welche man bei bestimmten Fragestellungen konsultiert“ (Strauss, 2021, S. 16). Diese Teacher Leaders nehmen den pädagogischen Diskurs in der Schule in ihren Fokus und setzen ihre Fähigkeiten und Erfahrungen ein, um Lehren und Lernen zu gestalten und demnach Professionalisierung anzustoßen (Strauss, 2020, S. 129f.). Auch wenn in diesem Modell Aufgabenbereiche und keine Zielbilder definiert werden, sind darin die formalen und informellen Rollen von Teacher Leaders inkludiert.

2.4.5 Aufgaben von Begabungslehrpersonen

Da den ersten Ort der Begabungs- und Begabtenförderung der Regelunterricht darstellt, ist prinzipiell jede Lehrperson Begabungslehrperson. Folglich werden von Lehrkräften Kompetenzen erwartet, wie das Erkennen von Begabungen, die Binnendifferenzierung, das Gestalten eines begabungsfreundlichen Lernklimas, die personenbezogene Lernbegleitung und die Anleitung zum selbstbestimmten Lernen, wofür diese Personen auch ausgebildet werden müssen (Friedl et al., 2009, S. 31f.). Umso mehr Aufgabengebiete kommen laut dem International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE), einer Gruppe von deutschsprachigen Begabungsexpert*innen, den „Begabungsspezialist*innen“ zu, wie die Koordinationspersonen in dieser Publikation aus dem Jahr 2009 genannt werden. Wenn Schulentwicklung in Richtung Begabtenförderung erfolgreich sein soll, dann muss dieses Thema an mindestens eine Fachperson angebunden werden, die für den „Entwurf und die Umsetzung eines entsprechenden Konzepts in Zusammenarbeit mit dem Kollegium und den Schulverantwortlichen“ zuständig ist (Friedl et al., 2009, S. 33). In dieser Expertenpublikation umfasst das Arbeitsfeld einer Koordinationsperson als Teacher Leader zehn Arbeits-

2.4 Verantwortlichkeiten von Teacher Leaders

schwerpunkte, die im Folgenden wortgetreu zitiert werden: (Friedl et al., 2009, S. 33f.).

- „Durchführung erweiterter Lern- und Bildungsangebote
- Unterstützung von Klassen und Fachlehrpersonen des Kollegiums
- Fachspezifische Schulung und Weiterbildung der Lehrerteams
- Erfassen von überdurchschnittlichen Begabungen und Identifikation (Hoch)Begabter
- Beobachtung und Begleitung von Lernprozessen und Personen
- Beratung von Eltern und Schulbehörden
- Programmverantwortung und Koordination
- Unterhalt eines Mentoren-Netzwerks
- Vernetzung mit regionalen und nationalen Förderangeboten
- Fachpersonen der Begabtenförderung arbeiten aktiv mit an der Weiterentwicklung geeigneter Angebote“ (Friedl et al., 2009, S. 33–36).

Laut dem Expertenrat sind Fortbildungen auf der Ebene der Klassen- und Fachlehrebene notwendig. Folglich gibt es einen dringenden Bedarf an ausgebildeten Fachpersonen, „die für Schulentwicklungsprozesse die anspruchsvollen Funktionen zwischen Fach-, Koordinations-, Leitungs- und Beratungskompetenz“ (Friedl et al., 2009, S. 36) übernehmen.

2.4.6 Die Qualitätskriterien nach dem Begabungsgütesiegel GripS

Die vom International Panel of Experts for Gifted Education 2009 (siehe Kapitel 2.4.5) vorgeschlagenen Arbeitsschwerpunkte für Begabungsspezialist*innen spiegeln sich auch in den für GripS 2022 entwickelten und formulierten Kriterien für die erfolgreiche Implementierung eines ganzheitlichen Begabungskonzepts an den diversen Schulen wider. Diese Gütekriterien stützen sich auf eine große Expertise in Bereichen der begabungsförderlichen Unterrichtsgestaltung, der Begabungsdiagnostik und Beratung, der alternativen Formen der Leistungsbeurteilung, der Dokumentation und Evaluation, die die Koordinationspersonen für BGF durch ihre Fort- und Weiterbildungen im Rahmen von ECHA mitbringen. Ihnen kommt folglich

2 Theoretische Grundlagen

bei der Implementierung dieser Kriterien eine wichtige Rolle zu, wie dies durch die empirische Untersuchung in der Arbeit auch gezeigt wird.

Folgende Gütekriterien und begleitende Maßnahmen zur begabungsförderlichen Schulentwicklung sind im Konzept für das Gütesiegel detailliert beschrieben, die der Forschungsarbeit auch als Aspekte der vierten Hauptkategorie zur Spezifizierung der Schaffung von begabungs- und begabtenförderlichen Settings dienen:

„Schulisches, ganzheitliches Förderkonzept/ Begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung/ Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrer*innen/Leiter*innen (z.B. Abhaltung einer SCHILF (schulinternen Fortbildungsveranstaltung), Fortbildungen von mind. 25% des Kollegiums, Absolvierung eines Lehrgangs von mind. 2 Lehrpersonen der Schule) / Begabungsdiagnostik und Beratung / Gelebte Schulpartnerschaft / Alternative Formen der Leistungsrückmeldung / Dokumentation der Aktivitäten im Bereich BBF / Qualitätssicherung“. (Ellmayer et al., 2022)

Um diese Maßnahmen zu erreichen, braucht es gezielte Interventionen und Entwicklungsschritte an den Schulen.

3 Resümee

Hatties Empfehlung „You have to identify your most effective teachers, esteem them and enable others to learn from them“ (Hattie, 2013, S. 129f.) zeigt bereits den Weg zur Entstehung und Entwicklung von Teacher Leadership und folglich von Führungsverantwortung. Für diesen Weg gibt es kein Patentrezept, das kopiert werden kann, aber theoretische Grundlagen aus der Wissenschaft, die im Kapitel 2 ausgeführt worden sind. In Bezug auf die Forschungsfrage, welche Rollen und Verantwortlichkeiten Koordinator*innen für Begabtenförderung im Kontext von Teacher Leadership und Schulentwicklung wahrnehmen, fungieren folgende Aspekte als zu untersuchende Kategorien aus der theoretischen Literatur:

Strauss (2020) orientiert sich an drei verschiedenen Formen von Teacher Leaders, die in der Schulpraxis nicht immer eindeutig voneinander getrennt werden können, nämlich an den funktionsbezogenen Teacher Leaders, die ihren Auftrag aus einer klar definierten Funktion mit Klärung der Verantwortlichkeiten schöpfen, den themenbezogenen und den professionsbezogenen Teacher Leaders. Themenbezogene Teacher Leaders weisen in einem Gebiet eine besondere Expertise, besondere Interessen und ein hohes Engagement auf und übernehmen folglich Führungsverantwortung. Professionsbezogene Teacher Leaders führen informell, indem sie ihre Fähigkeiten einsetzen, um ihre Erfahrungen bezüglich Lehren und Lernen weiterzugeben und Professionalisierung anzustoßen (Strauss, 2020, S. 129f.). Es wird zu prüfen sein, in welchen Bereichen dieser drei Rollen Koordinator*innen für Begabtenförderung ihre Teacher Leadership Rolle ausschöpfen. Eine weitere Kategorie, die zu prüfen ist, hat mit der Unterstützung der Teacher Leaders durch die Schulleitung zu tun. Dazu ist es notwendig, dass Schulleiter*innen zur Partizipation anregen und Personen mit Wissen und Engagement einladen, Führungsverantwortung zu übernehmen

(Strauss, 2020, S. 143). Weder eine zu rigide noch eine zu lockere Schulkultur bieten dafür Unterstützung (Strauss & Anderegg, 2021, S. 14f.; Schratz & Wiesner, 2019, S. 427f.). Weiters soll erforscht werden, wie Schulleitungen Koordinator*innen für Begabtenförderung durch Schaffung von Strukturen, wie Zeit für Besprechungen, durch Vortragsmöglichkeiten in Konferenzen, durch Lob und Anerkennung und Wertschätzung und durch inhaltliche Auftragsklärung und Zielvereinbarung in ihrem Tun unterstützen (Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164f.).

Wie bereits erläutert worden ist, zeigt sich Teacher Leadership im Tun und Handeln der Koordinator*innen für Begabtenförderung. Schubert (2017) weist auf die Rollenwahrnehmung von Teacher Leaders über ihren Unterricht hinaus hin, indem diese an der Entwicklung der Schule als Ganzes beteiligt sind (Schubert, 2017, S. 41). In Übereinstimmung mit Schuberts Modell der fünf Handlungsfelder für Teacher Leaders (ebda., S. 41) werden Koordinator*innen für Begabtenförderung als Teacher Leaders in ihrem Tun kategorisiert und beforscht. Die spezifischen Verantwortlichkeiten im Kontext der Begabtenförderung und schulischen Weiterentwicklung werden in der Forschungsarbeit mit Hilfe der Aufgabenbeschreibungen des International Panel of Experts for Gifted Education (Friedl et al., 2009) für Begabungsspezialist*innen und mit Hilfe der Gütekriterien, die für das Begabungsgütesiegel GripS (2022) als Maßnahmenkatalog eingefordert werden, präzisiert, da beide theoretischen Beschreibungen gut korrelieren.

Übersicht über die Kategorien und Unterkategorien:

K1: Koordinator*in für BGF als Teacher Leader: (Strauss, 2020, S. 129f.)

1. **UK1:** Funktionsbezogene TL -formale Position
2. **UK2:** Themenbezogene TL- Expertise und Engagement
3. **UK3:** Professionsbezogene TL- informelle Führung-pädagogischer Diskurs

K2: Unterstützung durch die SL: (Anderegg, 2021, S. 14f.; Schratz & Wiesner, 2019, S. 427f.; Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164f.)

1. **UK1:** Partizipationsanregung und Einladung
2. **UK2:** Unterstützung durch Schaffung von Strukturen (Räume, Konferenzen, Zeit) und
3. **UK3:** Ermöglichung von Fortbildung
4. **UK4:** Wertschätzung, Anerkennung, Lob
5. **UK5:** abgesprochenes Aufgabenprofil, Zielvereinbarung/ nicht abgesprochenes

Aufgabenprofil

K3: Handlungsfelder von Teacher Leaders: (Schubert, 2017, S. 41)

1. **UK1:** „Beziehung gestalten und kommunizieren“ (Kommunikation, Beziehung)
2. **UK2:** „Organisieren und Schlüsse ziehen“
3. **UK3:** „Wahrnehmen und entwickeln“
4. **UK4:** „Vernetzen und einbeziehen“
5. **UK5:** „Selbst lernen und lernseits handeln“ (Schubert, 2017, S. 41)

K4: Schaffung und Organisation von begabungsförderlichen Lehr- und Lernsettings im Rahmen der SE: (nach GripS; Friedl et al., 2009, S. 31f.; Müller-Oppliger & Weigand, Hrsg., 2021)

1. **UK1:** Mitarbeit am schulischen Förderkonzept

(Programmverantwortung und Koordination, Durchführung erweiterter Lern- und Bildungsangebote, Arbeit an der Weiterentwicklung der Angebote)

1. **UK2:** Begabungsförderliche Unterrichtsgestaltung

3 Resümee

(Unterstützung von Klassen und Fachlehrpersonen, Mentoren- Netzwerke, Vernetzung mit regionalen und nationalen Förderangeboten)

1. **UK3:** Begabungsdiagnostik und Beratung von Kindern

(Erfassen von überdurchschnittlichen Begabungen und Identifikation (Hoch)Begabter, Elternberatung und Begleitung von Lernen als Prozess)

1. **UK4:** Dokumentation der Aktivitäten im Rahmen der BGF

2. **UK5:** Praktizieren von alternativen Formen der Leistungsrückmeldung

3. **UK6:** Qualitätssicherung, interne Evaluation

4 Methode

Die theoretischen Aussagen über Teacher Leadership und die Handlungsfelder von Koordinationspersonen als Teacher Leaders in der Begabtenförderung werden im methodischen Teil mit einer empirisch-qualitativen Analyse, die sich auf sechs Leitfadeninterviews als Experteninterviews mit einem hohen narrativen Erzählanteil stützt, überprüft.

Mit qualitativer Forschung werden Themen aus der Sicht der handelnden Personen beschrieben und ihre Erfahrungen und Deutungen bestimmter Situationen im Alltag aufgezeigt (Flick, 2021, S. 27). Qualitative Forschung ist durch ihre Methodik offener für das Neue, das einfließen kann, und dadurch näher am Thema (ebda., S. 27). „Ziel der Forschung ist dabei weniger, Bekanntes (etwa bereits vorab formulierte Theorien) zu überprüfen, als Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln“ (ebda., S. 27). Diese Herangehensweise ermöglicht auch Abweichungen vom Forschungsinteresse. Auch wenn der*die Forscher*in eine klare Vorstellung über seine*ihre Fragestellung entwickelt, was entscheidend ist, bleibt er*sie für neue und überraschende Erkenntnisse offen (ebda., S. 133). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung können bei der qualitativen die Eindrücke und Gefühle in die Interpretation der gewonnenen Informationen mit einfließen (ebda., S. 29). „Die Subjektivität von Untersuchten und Untersuchern wird zum Bestandteil des Forschungsprozesses“ (ebda., S. 29).

Zentraler Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theoriebildung ist diese Offenheit für Erfahrungswelten (Flick, 2021, S. 133), daher empfiehlt sich dort, wo es um wenig erforschte Feldbereiche geht, qualitative Forschung. Diese Aussage bestätigt die Tatsache, dass die qualitative Forschungsmethode für diese Studie angemessen ist. Die Rolle der Koordinationsperson im Kontext von Teacher Leadership und Schulentwicklung,

die sich in definierten oder individuell gestalteten Handlungsfeldern zeigt, je nach Gestaltungsspielraum, den die verschiedenen allgemeinbildenden Schulen zulassen, ist demnach als eine explorative Studie einzuordnen. Die Arbeit von Begabungs Koordinator*innen in NÖ, ihre Aufgabenbereiche und Führungsrollen in Bezug auf Schulentwicklung sind bis dato noch nicht Gegenstand von wissenschaftlicher Forschung gewesen.

Im Folgenden wird nun das Forschungsdesign dargelegt. Die Kapitel beinhalten eine Beschreibung der Vorgehensweise in dieser Untersuchung, die Darstellung der Stichprobe, die Erhebung der Daten mittels Leitfadeninterviews als Experteninterviews mit einem hohen narrativen Erzählanteil mit anschließender Transkription so wie die Auswertung der gewonnenen Daten.

4.1 Anlage der Untersuchung und Studiendesign

Nachdem die theoretischen Grundlagen ausgearbeitet waren, wurde ein Interviewleitfaden für ein Leitfadeninterview (Döring & Bortz, 2016, S. 372) mit Expert*innen aus der Domäne der Begabtenförderung entwickelt. Anschließend wurde ein Pretest durchgeführt, um zu eruieren, ob die Kategorien, die erarbeitet worden sind, in der Praxis auch inhaltlich erfasst werden können. Der Leitfaden dient als Hilfsmittel, an dem man sich orientieren kann, und stellt sicher, dass die wesentlichen Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage tatsächlich auch besprochen werden (ebda., S372). Nach Überarbeitung des Interviewleitfadens wurden die Koordinationspersonen persönlich kontaktiert und gebeten, in einem Gespräch ihre Arbeit an den verschiedenen Gymnasien in NÖ, ihre Handlungsfelder und Aufgabenbereiche bezüglich Begabtenförderung und Schulentwicklung möglichst genau zu beschreiben. Diese Personen sind einerseits eine Expertengruppe, somit sind diese Leitfadeninterviews Experteninterviews. Andererseits wurde die Form des Leitfadeninterviews mit hohem narrativen Erzählanteil gewählt, um die Begabungsfachkräfte möglichst viel frei erzählen zu lassen. Um Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld

4.1 Untersuchungskriterien

zu erheben und das Erfassen und Analysieren der subjektiven Perspektive möglich zu machen, bedient man sich in der qualitativen Forschung der Experteninterviews (ebda. S. 375). In dieser Form der Datenerhebung lassen sich sowohl „strukturelles Fachwissen“ als auch „Praxis- und Handlungswissen“ (ebda., S. 375) durch die Interviewgruppe zugänglich machen.

Weiterführende Fragen sind zu den Details mancher Situationen wichtig, um die Aufgabenfelder, die diese Personen über den Unterricht hinaus als Teacher Leaders erfüllen, möglichst präzise beschreiben zu können.

Die Koordinationspersonen wurden gebeten, ihre Expertise in einem Interview für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung zu stellen. Der Erstkontakt wurde per Telefon aufgenommen, zusätzlich wurde eine genauere Beschreibung der Anliegen der Forscherin über E-Mail gestaltet. Den Interviewten wurde zugesichert, dass die Interviews nur im Rahmen der Forschungsarbeit genutzt und keinesfalls weitergegeben werden. Dazu wurde eine Einverständniserklärung vorbereitet, in der ausdrücklich festgehalten wurde, dass die erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und die Interviewdaten nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden. Alle interviewten Personen gaben auch das Einverständnis, die Interviews aufzeichnen zu dürfen. Die Interviews wurden aufgrund der Zeitknappheit der Befragten und der weiten Wegstrecken zu den Schulen via Microsoft Teams durchgeführt, wodurch auch ein guter Mitschnitt und eine Aufzeichnung problemlos möglich waren. Sie fanden in den vier Wochen im Dezember 2022 am späten Nachmittag ab 16.30 Uhr oder am Abend ab 19 Uhr statt und dauerten jeweils zwischen 35 und 45 Minuten. Die Einverständniserklärungen wurden per Mail übermittelt und auch per Mail wieder in unterzeichneter Fassung retourniert. Alle Interviewten zeigten sich ernsthaft bereit, die Fragen so konkret und ehrlich wie möglich zu beantworten. Die Interviewten gaben ohne Nachfrage konkrete Beispiele für bestimmte Handlungsfelder an oder erzählten, geordnet nach dem Schuljahresablauf, sehr frei und ausführlich über ihre jeweiligen Tätigkeitsbereiche. Somit ergab sich ein hoher narrativer Erzählanteil bei den Leitfragen fast von selbst.

Die Interviewerin machte die Erfahrung, dass die Antworten auf die gestellten Leitfragen durch die sechs Interviewpartner*innen sehr flüssig und professionell erfolgten und wenig bis gar keine Nachfragen mehr gestellt werden mussten. Niemand von den sechs interviewten Personen, die persönlich angefragt wurden, sagte ab.

4.2 Beschreibung der Stichprobe

Im Sinne der Themenstellung erfolgte die bewusste Auswahl einer für das Feld der Begabtenförderung repräsentativen Personengruppe an Koordinationspersonen für Begabtenförderung, die an niederösterreichischen Gymnasien als Expert*innen tätig sind, welche nach ihren Rollen, Handlungsfeldern und Aufgabenbereichen im Kontext von Teacher Leadership und Schulentwicklung befragt wurden. Die Stichprobe ist auf eine homogen definierte Berufsgruppe von Lehrer*innen beschränkt, die durch ihre Expertise, ihr Interesse für diese Domäne und ihr Engagement Verantwortung im Sinne von Teacher Leadership übernehmen, um ihre Schulen in begabtenförderliche weiterzuentwickeln. Die Stichprobe besteht aus sechs Lehrer*innen an niederösterreichischen Gymnasien, die die Koordination der BBF an ihren Schulen innehaben oder Ansprechpartner*innen für diese Domäne sind. Der Zugang zum Feld ergibt sich für die Forscherin aus ihrer 10-jährigen Tätigkeit als Arbeitsgemeinschaftsleiterin für BBF (AHS) in NÖ und aus ihrer eigenen zehnjährigen Tätigkeit als Koordinatorin für die Modellklassen für sehr Begabte an ihrer Stammschule. Somit sind ihr sowohl das Feld und die Personen als auch die Tätigkeiten dieser Untersuchungsgruppe bekannt, was die Kontaktaufnahme erleichterte. Die befragte Gruppe wurde nach ihren schulischen Schwerpunkten zur Begabtenförderung ausgewählt, wobei alle ausgewählten Gymnasien in NÖ schwerpunktmäßig und engagiert an der Begabtenförderung arbeiten, entweder im inklusiven Setting oder zusätzlich auch im segregativen Modell. Örtliche, geografische oder infrastrukturelle Besonderheiten der Gymnasien stellten keine Kriterien für die Auswahl dar. Ebenso wenig war eine Ausgeglichen-

4.2 Beschreibung der Stichprobe

heit zwischen Gymnasien im urbanen oder ländlichen Raum ein Kriterium für die Auswahl der Schulen. Im Mittelpunkt der Auswahl stand lediglich das Alleinstellungsmerkmal eines engagierten begabtenförderlichen Schulprofils, das auch auf der Homepage der jeweiligen Schulen ausgewiesen ist.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die interviewten Personen, über die Einordnung und die Kategorisierung ihrer Position. Dabei wurden folgende Kriterien berücksichtigt und am Anfang des jeweiligen Interviews auch dezidiert abgefragt:

- Ist die Position des*der Koordinators*in eine formale?
- Seit wann ist die jeweilige Person Koordinator*in?
- Wie ist die Person zu dieser Position gekommen?
- Gibt es eine finanzielle Abgeltung?
- Ist die BGF im Schulprofil verankert und ist sie ein Teil der Schulkultur?
- Hat die Person ein Team, das mit ihr für die BGF an der Schule arbeitet?
- Hat die Schule ein ausgeprägtes inklusives Begabtenfördermodell oder ein segregatives?

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Kategorisierungen der Interviewpartner*innen gemäß den aufgelisteten Fragen.

Interview-partner 1–6	Koordination als formale Position/ Abgeltung	Seit wann Koordinator*in	BBF integrativ/ segregativ oder beides	BBF als Teil des Schulprofils	BBF als Teil der Schulkultur	K. hat ein Team
I 4 w.	ja /nein	3 Jahren	integrativ	ja	ja	ja, 2P.
I 3 w.	ja/ ja MM	12 Jahren	beides	ja	ja	ja, STG
I 2 w.	ja/ ja	11 Jahren	beides	ja	ja	ja, 2P.
I 6 w.	ja/ nein	7 Jahren	beides	ja	ja	ja, einige
I 1 w.	nein/ nein	seit einem Jahr	integrativ	ist dabei zu werden	ist dabei zu werden	ja, STG
I 5 w.	nein/nein	2 Jahren	integrativ	ja	ist dabei zu werden	ja, STG

*STG-Steuergruppe, MM- Mittleres Management, w. weiblich, I Interviewpartner*in*

*Tabelle 1: Übersicht über die Kategorisierung der Interviewpartner*innen*

Da die Interviewpartner*innen alle Expert*innen in ihrer Domäne waren, mussten keine von der Forscherin verwendeten Fachbegriffe näher erklärt oder erläutert werden. Auffällig und aus dieser Tabelle ersichtlich ist die Tatsache, dass alle interviewten Personen der Koordination weiblich sind.

4.3 Erhebungsinstrument

Um die Forschungsfrage „Wie sieht die Rolle des*der Koordinators*in für BGF aus, welche Handlungsfelder und Gestaltungsspielräume haben diese an Ihrer Schule“ zu beantworten, wird das qualitative Interview als Erhebungsinstrument verwendet, da es die offene Herangehensweise an das Feld ermöglicht. Es gibt den interviewten Personen mehr Raum zur Darstellung und räumt der Interviewerin auch die Option des Nachfragens ein (Lamnek & Krell, 2016, S. 344f.). Unter Berücksichtigung der komplexen Antwortmöglichkeiten wird der Gegenstand im Interview möglichst umfassend beschrieben und analysiert. Deswegen wird zur Erhebung der Daten ein Leitfadeninterview als Experteninterview mit hohem narrativen Erzählanteil eingesetzt.

4.3.1 Das Leitfadeninterview als Experteninterview

Mit einem Interview werden prinzipiell Daten aus verbaler Kommunikation erhoben, indem die interviewte Person ihre Erfahrungen und ihr Wissen rekonstruiert. In der offenen Form des Leitfadeninterviews mit hohem narrativen Erzählanteil dominiert die Erwartung, dass die Sichtweisen der Befragten stärker herausgearbeitet werden können als mit anderen Befragungsmethoden (Flick, 2021, S 194). Um ein breites Spektrum an Aussagen zu erfassen, zielt das Leitfadeninterview darauf ab, alle relevanten Aspekte, die für die Fragestellung in Betracht kommen und im Leitfaden festgehalten werden, im Lauf des Interviews anzusprechen. Insgesamt bleibt aber den interviewten Personen ein großer Freiraum, um die eigenen Sichtweisen einzubringen, da die Fragen nicht zwingend abgearbeitet werden müssen, sondern von der Forscherin variabel eingesetzt werden können (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Die Forscherin stützt sich auf ein theoretisches Leitfadenkonzept, welches den Interviewten nicht zugänglich ist, um die Beeinflussung zu vermeiden, durch das aber trotzdem der rote Faden Konzepts erhalten bleibt. Einerseits soll der Leitfaden sicherstellen, dass relevante

Aspekte angesprochen werden, andererseits werden offene Fragen gestellt, die einen hohen narrativen Erzählanteil zulassen, um „narrative Potenziale des Informanten nutzen zu können“ (Bohnsack & al., 2003, S. 114).

Folglich bedarf es beides: einer Strukturierung, vor allem durch die Eingangsfrage und die Leitfragen aus dem Interviewleitfaden, um der Tatsache vorzubeugen, dass die Ausführungen thematisch irrelevant und zu allgemein bleiben (Flick, 2021, S. 136), und des offenen und narrativen Zugangs, um den interviewten Expert*innen die Möglichkeit einzuräumen, von ihren relevanten Tätigkeiten und Handlungsfeldern zu berichten und sie nicht einzuschränken.

Mit den Interviews werden die theoretischen Konzepte über Teacher Leadership und pädagogische Führung in Bezug auf Begabtenförderung und Schulentwicklung ergänzt, da alle Interviewten durch ihr Wissen, ihre Erfahrung und durch ihre fachlich einschlägige Qualifikation in der Begabtenförderung Expert*innen sind und sich „als Experten für ein bestimmtes Handlungsfeld“ interessieren (Flick, 2021, S. 214). „Anders als bei biographischen Interviews interessiert der Befragte dabei weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (ebda., S. 214). Darin liegt das Potenzial der Befragung von Experten, da diese nicht nur über ihr Fach Bescheid wissen, sondern auch von ihrer Praxis und ihren alltäglichen Handlungen erzählen können (Bogner & Menz, 2002, S. 46).

Die theoretischen Vorstellungen von Teacher Leadership werden durch die Interviews mit dem „Praxis- und Handlungswissen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 375) aus der beruflichen Realität der Koordinationspersonen erweitert. In den Interviews setzen sich die Begabungsbeauftragten mit ihren Handlungsfeldern und Aufgaben nicht nur im Schulalltag, sondern auch mit Bezug auf das systemische Ganze auseinander. Deduktion und Induktion können ineinandergreifen und deduktive Kategorien können präzisiert werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 344ff.).

4.3 Erhebungsinstrument

Um eine „wahrheitsgetreue, zuverlässige und gültige Beantwortung der Frage zu gewährleisten“ (Lamnek 2016, S. 313), ist es notwendig, ein Vertrauensverhältnis zu den Befragten aufzubauen, damit sie ihre Erfahrungen, Beobachtungen und auch Emotionen mitteilen (ebda., S. 344f.). Vorwissen und Vorbildung sowie eigene Erfahrungen der Interviewerin müssen in den Hintergrund treten, um Beeinflussungen zu vermeiden.

4.3.2 Die Entwicklung des Interviewleitfadens

Vor der Befragung wurde ein Interviewleitfaden erstellt. In einer Einführungsphase zum eigentlichen Interview wurden Fragen verwendet, in denen es um die Einordnung der Funktion, die Abgeltung der begabtenförderlichen Leistungen, die Kategorisierung der begabtenförderlichen Maßnahmen und die Verankerung im Schulprofil geht.

Diese Fragen wurden als konkrete Leitfragen mit der Möglichkeit gestellt, jeweils kurze, präzise Antworten zu erhalten, um diese in einer Tabelle zur Übersicht darzustellen (siehe dazu S. 66). Erst danach wurden die Befragten mit den entscheidenden Fragen, die im Interviewleitfaden aufgelistet sind und sich aus den theoretischen Grundlagen ableiten, konfrontiert.

Im Leitfaden wurden Oberkategorien deduktiv (Kuckartz, 2018, S. 63ff.) zur Beschreibung von Teacher Leadership angenommen. Aus der Fülle der theoretischen Literatur wurde das Modell von Schubert (2017) wegen seiner Übersichtlichkeit, Strukturiertheit, Mehrdimensionalität und Praxisbezogenheit verwendet. Weiters wurden Kategorien mit Bezug auf die Unterstützung und Rolle der Schulleitung sowie Unterkategorien zur Erläuterung und Präzisierung der Handlungsfelder von Ansprechpersonen für BGF aus dem iPEGE Journal (Friedel et al., 2009) und aus den Vorschlägen für das Begabungsgütesiegel GripS (Ellmauer et al., 2022) aufgestellt. Weitere Ober- und Unterkategorien werden aus dem transkribierten Material gezogen, sind daher induktiv und werden in Übereinstimmung mit den theoretischen Grundlagen gebracht (Kuckartz, 2018, S. 63f.). Die de-

taillierten Fragen zur Einordnung und Kategorisierung sind wie auch die Leitfragen des Interviews sind im Anhang nachzulesen.

4.3.3 Kategorienbildung

Folgende deduktive Oberkategorien aus der theoretischen Literatur werden angenommen (vgl. dazu auch Kap.3, S. 59 und S. 60), die dazugehörigen Unterkategorien werden in den Anhang gestellt:

1. **K1:** Koordinator*in für BGF als Teacher Leader: (Strauss, 2020, S. 133f.)
2. **K2:** Unterstützung durch die SL: (Anderegg, 2021, S. 14f.; Schratz & Wiesner, 2019, S. 427f.; Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164f.)
3. **K3:** Handlungsfelder von Teacher Leaders: (Schubert, 2017, S. 41.)
4. **K4:** Schaffung und Organisation von begabungsförderlichen Lehr- und Lernsettings im Rahmen der SE: (nach GripS, 2022; Friedl et al., 2009, S. 31f.; Müller-Oppliger & Weigand, Hrsg., 2021)

4.3.4 Der Pretest

Der Pretest hat die Aufgabe, festzustellen, ob der Interviewleitfaden mit dem Erkenntnisinteresse der Forscherin übereinstimmt.

Das Erhebungsinstrument des Leitfadeninterviews wird damit auf Validität in Bezug auf Zuverlässigkeit, Verständlichkeit, Genauigkeit und Angemessenheit der Fragen geprüft. Es wird auch eruiert, ob es Erhebungsprobleme gegeben hat (Baur & Blasius, 2014, S. 299f.). Der Pretest zeigt, ob die gestellten Fragen die notwendigen Informationen evozieren, die dem Erkenntnisinteresse dienen. Es wurde ein Pretest mit einer Expertin, die ebenfalls die Koordination der Begabtenförderung an ihrer Schule schon 12 Jahre innehat, via Microsoft Teams durchgeführt, um die Kategorienbildung und Fragestellungen zu überprüfen. Der Interviewleitfaden wurde nicht verändert.

4.3.5 Die Gütekriterien qualitativer Forschung

Um Wissenschaftlichkeit in der Forschung sicherzustellen, müssen Gütekriterien beachtet werden, denn weder quantitative noch qualitative Forschung kann ohne Bewertungskriterien bestehen, weil ansonsten die Vergleichbarkeit nicht gegeben ist.

Flick (2021) unterstreicht die Forderung nach Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung mit der Begründung, da sich ohne Bewertungskriterien Beliebigkeit und Willkürlichkeit ausbreiten können. Qualitative Forschung muss Kriterien formulieren, die ihren Zielen, Methoden und ihren wissenstheoretischen Interessen möglichst nahekommen (Flick, 2021, S. 487ff.).

4.3.5.1 Die Kernkriterien qualitativer Forschung

Kuckartz (2018) stellt die These auf, dass Gütekriterien, die für die qualitative Inhaltsanalyse relevant sind, auch als Qualitätsstandards für die qualitative Forschung insgesamt gesehen werden müssen (Kuckartz, 2018, S. 201). Neben den Kriterien der „Objektivität, Reliabilität und Validität“ (ebda., S. 201) wurden für die qualitative Forschung eigene Kriterien aufgestellt, die allerdings ausufernd erscheinen und nicht unbedingt in der Praxis zielführend sind (ebda., S. 107). Döring & Bortz verweisen in ihrer Publikation „Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften“ (2016) auf die Gütekriterien nach Steinke, die zusammenfassend in dieser Arbeit zwecks Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit berücksichtigt und beschrieben werden.

Diese Kriterien lauten: „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation, Empirische Verankerung, Limitation, Reflektierte Subjektivität, Kohärenz und Relevanz“ (Steinke, 1999, S. 252ff., zitiert nach Döring & Bortz, 2016, S. 113f.). Die Kurzbeschreibung der Gütekriterien gestaltet sich als Auflistung von jeweils einem Satz pro Kriterium in der zuvor genannten Reihenfolge.

Es ist wichtig, dass Leser*innen den Forschungsprozess nachvollziehen können, indem dieser gut dokumentiert ist. Zweitens ist es wesentlich, zu begründen, warum qualitative Forschung als Methode für die Arbeit in Frage kommt, was dargelegt worden ist. In den folgenden Kapiteln werden die weiteren Gütekriterien beachtet und angewendet. Es wird drittens dargestellt, wie gut empirische Ergebnisse in der Theorie verankert sind. Viertens werden die Limitationen der Arbeit genannt. Fünftens müssen eigene Einstellungen, Positionen und Rollen der Forschenden gut reflektiert werden. Sechstens sollte die Interpretation der Ergebnisse mit den theoretischen Grundlagen nicht im Widerspruch sein. Als Letztes ist zu bedenken, welche Relevanz die qualitative Studie für die Praxis hat (Steinke, 1999, S. 252ff., zitiert nach Döring & Bortz, 2016, S. 113f.).

4.3.5.2 Gütekriterien bei der qualitativen Inhaltsanalyse

Für Kuckartz (2018) ist es wesentlich, „zwischen *interner Studiengüte*, d.h. Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Glaubwürdigkeit etc., und *externer Studiengüte*, d.h. Fragen der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit, zu unterscheiden“ (Kuckartz, 2018, S. 203).

Bei der „internen Studiengüte“ geht es um Fragen im Zusammenhang mit der Transparenz des Forschungsprozesses (ebda., S. 204), wobei die internen Kriterien vorrangig vor den externen gesehen werden. Diese Kriterien korrelieren im Wesentlichen auch mit den zuvor genannten Gütekriterien nach Steinke.

Es ist wichtig, zu dokumentieren, wie die Daten erhoben werden, ob die Transkriptionsregeln eingehalten werden, ob die schriftliche Fassung dem Gesagten entspricht, wie das Auswertungsverfahren gestaltet wird, ob es computergestützt durchgeführt wird, welche Transkriptionsregeln und welche Software dafür verwendet werden (ebda., S. 204). Bezüglich der Auswertung sind neben der Begründung der Wahl der Methode auch die Vorgangsweise in der Kategorienbildung, das Herausfinden der repräsentativen

4.3 Erhebungsinstrument

Aussagen aus den transkribierten Texten und die Arbeit mit dem Zweitkodierer von Bedeutung (ebda., S. 205). Kuckartz erwähnt auch den Vorteil von QDA-Software, weil sich nachvollziehen lässt, „wie ausgearbeitet sich die Kategorien zeigen, wie zuverlässig die Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien sind und welchen Grad an Reflexion die geschriebenen Memos aufweisen“ (Kuckartz, 2018, S. 205).

Zur „externen Studiengüte“ gehören Aspekte der Übertragbarkeit, der Verallgemeinerung, die Besprechung der Ergebnisse und die Diskussion (ebda., S. 218).

Die Validität der Forschungsarbeit ergibt sich dadurch, dass sich die Untersuchungsgruppe aus Koordinationspersonen für Begabtenförderung an niederösterreichischen Gymnasien zusammensetzt, die alle ausnahmslos die ECHA- Ausbildung abgeschlossen haben und die damit als Expert*innen auf dem Gebiet der Begabtenförderung ausgewiesen sind. Sie fungieren durch ihre Expertise als Ansprechpersonen für diese Domäne an ihren Schulen.

Die wissenschaftliche Verlässlichkeit und die Genauigkeit sind dadurch sichergestellt, dass alle Interviews annähernd zur gleichen Zeit angesetzt und via Teams Meeting durchgeführt wurden. Alle Interviewpartner*innen wurden mit den gleichen Fragen konfrontiert. Auf die Kriterien der internen Studiengüte wird im nächsten Kapitel noch genauer Bezug genommen, wenn das Auswertungsverfahren beschrieben wird, das auf die Kriterien der Regelgeleitetheit, der Nachvollziehbarkeit, der Güte der Kodierungen und der Intercoder-Übereinstimmung eingeht.

5 Auswertung der Daten

Nachdem die Transkriptionen erledigt waren, erfolgte die Auswertung der Interviews mit der computergestützten Software MAXQDA Version 12.3.1, die zur Auswertung qualitativer Forschung entwickelt wurde und ein geeignetes Tool für das thematische Codieren darstellt. Der Vorteil liegt darin, dass sich der Forschungsprozess computergestützt leichter nachvollziehen lässt und sich transparenter gestaltet, da es Computer „erleichtern, nachzuvollziehen, wie Kategorien entwickelt und zu bestimmten Textpassagen in Beziehung gesetzt wurden“ (ebda., S. 455). Die Software MAXQDA zeichnet sich dadurch aus, dass neue Kategorien problemlos definiert und gelöscht werden und Aussagen auch mehreren Kategorien zugeordnet werden können, ohne dass die Übersichtlichkeit eingebüßt wird. Außerdem bietet das Programm MAXQDA transparente Möglichkeiten, die Daten in grafischen Schemata und anderen Formen darzustellen, die aus dem Programm in die Arbeit exportiert werden und als Illustration zusätzlich zur deskriptiven Beschreibung eingesetzt werden können.

5.1 Datenaufbereitung

Die Grundlage für die Auswertung bildeten die vollständig transkribierten Interviews der Befragten. Die Interviews wurden durch das Meeting via Teams auch gleichzeitig aufgenommen und anschließend nach Dresing & Pehl (2011, S. 15–72) vollständig transkribiert. Die befragten Expert*innen in der Begabtenförderung verwendeten durchgehend die österreichische Standardsprache, so-dass nur wenig beim Transkribieren verändert bzw. geglättet werden musste. Folglich wurden die Interviews im originalen Wortlaut ohne große stilistische Veränderungen transkribiert.

Grammatikalische Fehler, die kaum vorkamen, wurden behoben. Haupt- und Gliedsatzstellungen, die in der gesprochenen Sprache adäquat und angemessen waren, nicht aber dem korrekten Schriftdeutsch entsprachen, wurden dem Schriftdeutsch angepasst. Auch die Sprache und die Zeichensetzung wurden leicht geglättet. Da kaum Pausen im Erzählfluss vorkamen, wurden diese auch nicht extra mit Auslassungspunkten verdeutlicht (Dresing & Pehl, 2011, S. 15–72).

Die interviewten Personen wurden mit einem I für Interviewpartner*in gekennzeichnet und von 1–6 durchnummeriert. Jede gestellte Frage und jeder abgeschlossene Sprechbeitrag, der sich auf die Beantwortung der Frage bezog, wurden in einem eigenen Absatz in MAXQDA festgehalten. Die transkribierten Interviews wurden mit fortlaufenden Zeilennummern versehen und sind bei der Forscherin einsehbar. Alle Namen von Personen wie diejenigen von Kolleg*innen oder Direktor*innen sowie die Namen der Orte oder Schulen wurden anonymisiert (Kuckartz, 2018, S. 29ff.).

5.2 Thematisches Codieren

Die Qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch mehrere Arbeitsschritte aus (Kuckartz, 2018, S. 100f.).

Mittels der Kategorien und Subkategorien werden die Interviews inhaltlich strukturiert (ebda., S. 101). „Unter Codiereinheit wird nämlich eine Textstelle verstanden, die mit einer bestimmten Kategorie, einem bestimmten Inhalt, z. B. einem Thema oder Unterthema, in Verbindung steht“ (ebda., S. 41). Dabei kann man in zweifacher Weise vorgehen. „Zum einen kann man von der Kategorie auf die Stelle im Text blicken, diese ist dann ein codiertes Segment, das unter eine bestimmte Kategorie fällt. Zum anderen kann man ausgehend von der Textstelle, d.h. am Material, Konzepte und Kategorien entwickeln, das Material in einem erweiterten Sinne codieren“ (ebda., S. 41). Thematisches Codieren ist nah am transkribierten Text und bedeutet, dass die Kategorien direkt am Text gebildet werden und keine Paraphrasierungen notwendig sind (ebda., S. 90f.). In Bezug auf die Aussa-

5.2 Thematisches Codieren

gen der Interviewten erscheint es sinnvoll, diese nicht zu interpretieren oder zu paraphrasieren, da die Originalaussagen sonst verzerrt werden. Es werden „Sinneinheiten, d. h. komplexe Aussagen, die bei der späteren Analyse auch außerhalb des Kontextes verständlich sind, kodiert“ (ebda., S. 84).

Da eine Textstelle auch mehrere Themen enthalten kann, ist es möglich, diese Textstelle mehreren Kategorien zuzuordnen. Somit kann es zu Überlappungen und Verschachtelungen kommen (ebda., S. 119f.). Weiters wurden allgemeine Nennungen, die sich auf eine Hauptkategorie bezogen, auch dieser zugeordnet. Erst wenn die Interviewpartner*innen im Zusammenhang mit der Hauptkategorie Bezüge zur Subkategorie anklingen ließen oder die jeweilige Subkategorie in den Ausführungen im Vordergrund stand, wurde die Nennung der Subkategorie zugewiesen. Zum Beispiel wurde die Wichtigkeit der Unterstützung der Schulleitung (K2) mehrmals erwähnt, jedoch mehrmals auch generell, ohne konkrete Beispiele für die Unterstützung auszuführen. In diesem Fall wurden die Nennungen der Hauptkategorie Unterstützung durch die SL (K2) zugewiesen. Erst wenn ausgeführt wurde, wie die Unterstützung aussieht, wurden die Nennungen der jeweiligen Subkategorie (K2.1 – K2.6) zugewiesen.

Um die Validität der Forschungsarbeit zu gewährleisten, ist die Übereinstimmung mit dem Zweitkodierer im Sinne der Inter-coder-Übereinstimmung als Gütekriterium unerlässlich. (Kuckartz, 2018, S. 206). „Zwei Codierende codieren einen Text unabhängig voneinander und vergleichen anschließend ihre Codierungen“ (ebda., S. 211), was als Gütekriterium angesehen wird.

Wenn man als Forscherin die qualitative Inhaltsanalyse als Methode zur Auswertung der Daten wählt, steht an erster Stelle die Frage, wie die Kategorien gebildet werden, da die Kategorien so gebildet werden müssen, dass sie gut mit der Forschungsfrage korrelieren (ebda., S. 63). Die „deduktive oder A- priori- Kategorienbildung“ (ebda., S. 64) erlaubt es, „die Kategorien unabhängig vom erhobenen Datenmaterial“ (ebda., S. 64) zu bilden. „Bei der A-priori-Kategorienbildung werden die bei der Inhaltsanalyse zum

Einsatz kommenden Kategorien auf der Basis einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung gebildet. Dabei kann es sich um eine Theorie oder eine Hypothese handeln, aber auch um einen Interviewleitfaden oder ein bereits vorhandenes System zur inhaltlichen Strukturierung.“ (ebda., S. 64)

Die „*induktive Kategorienbildung*“ gestaltet sich „direkt am Material“ (ebda., S. 72), wobei dieser Prozess „ein aktiver Konstruktionsprozess ist, der theoretische Sensibilität und Kreativität erfordert“ (ebda., S. 72). Das bedeutet nicht, dass die Kategorien nur so hervorsprudeln, sondern sie benötigen ein aktives Zutun und eine Menge Vorwissen von den Forschenden (ebda., S. 72f.). Mit diesem Verfahren „von theoretischer und empirischer Kategorienbildung“ (Kuckartz, 2018, S. 63) ist einerseits sichergestellt, dass die Auswertung regelgeleitet erfolgt, andererseits erlaubt diese Methode eine offene Haltung dem Feld gegenüber, um Neues und Unerwartetes miteinzubeziehen.

Die Software MAXQDA bietet die Möglichkeit, die Kategorien im Nachhinein zusammenzuziehen, umzubenennen und zu ändern. In einem ersten Kodiervorgang wurden die Interviews mehrmals durchgelesen und durchgearbeitet. Die Aussagen der Interviewten wurden den deduktiv angenommenen Kategorien in händischer Art und Weise durch die Verwendung verschiedener Farben zugeordnet. Erst danach wurden die transkribierten Interviews in MAXQDA eingespielt. Diese wurden noch einmal, unabhängig vom ersten händischen Codieren, mit der Software codiert, sodass die Forscherin ihrerseits einen zweifachen Check der codierten Segmente vorweisen kann, bevor mit Hilfe eines Zweitkodierers auf Basis des Kodierleitfadens die Kategorienbildung nochmals überprüft und nachjustiert wurde.

In der nächsten Phase wurden aufgrund relevanter Äußerungen, die nicht vernachlässigt werden sollen, die aber bisher nicht berücksichtigt wurden, Kategorien aus dem Material gezogen. Diejenigen Textstellen, die nicht im vorgegebenen deduktiven Kategoriensystem Berücksichtigung fanden, wurden in das Kategoriensystem eingefügt, mit Originalzitaten be-

5.2 Thematisches Codieren

legt und anschließend den bestehenden Haupt- und Unterkategorien zugeordnet oder als neue induktive Kategorien angelegt, damit sie keinesfalls als wichtige Aussagen verloren gehen (Kuckartz, 2018, S. 63f.).

Im Sinne des zirkulären Prozesses (Kuckartz, 2018, S. 84f.), der sich im Zuordnen von den aus dem Material gewonnenen Kategorien und der Neubildung von weiteren Kategorien wie auch im Systematisieren des Kategoriensystems zeigt, wurde das Kategoriensystem ausdifferenziert (ebda., S. 85), bis „eine Art Sättigung erreicht ist“ (ebda., S. 85). Da die Interviews narrativ geführt wurden, war die Zuordnung der Textstellen zu den einzelnen Kategorien nicht immer eindeutig, wodurch einige mehreren Kategorien zugeordnet wurden. Besonders jene Kategorien, die die Handlungsfelder der Teacher Leaders nach Schubert (2017) abbilden, wurden mehrmals zugeordnet, da diese Kategorien so allgemein gehalten sind, dass die tatsächlich genannten Tätigkeiten der Koordinationspersonen manchmal in zwei Handlungsfelder-Kategorien passten. Außerdem wurden den Textstellen oftmals sowohl eine Hauptkategorie als auch die präzisierten Unterkategorien zugeordnet, wodurch prinzipiell Überlappungen entstanden, die ihrerseits die Zusammenhänge verdeutlichen.

Die Kategorien wurden laufend an die Forschungsfrage angepasst und relevante, im Interviewleitfaden nicht berücksichtigte Aussagen wurden zuerst händisch mit Bleistiftmemos und in der Software MAXQDA dann mit Memos versehen (Kuckartz, 2018, 85ff.). Das waren vorrangig Aussagen zur finanziellen Abgeltung der Funktion der Koordinationspersonen, Aspekte der Arbeitsbelastung, was sich in der Tatsache der Mehrarbeit für Begabungsfachkräfte zeigt, nicht nur durch die Funktion und ihre Aufgaben, sondern auch durch die begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung. Weiters waren dies Fragen der Werteinheiten für Schulen, die Begabtenförderung betreiben, durch die Bildungsdirektion und das Ministerium und Aspekte des Machtponsorings bzw. der Machtaufteilung im Sinne von Shared Leadership oder Distributed Leadership durch die Schulleitung, was mit dem Aspekt der Führung zusammenhängt.

5 Auswertung der Daten

Im Anschluss wurde das Thema Shared Leadership in der Forschungsliteratur nachgelesen und in den theoretischen Teil integriert. Die anderen Aspekte der induktiv erarbeiteten Kategorien betreffen die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen.

Am Schluss wurden alle Interviews auf der Grundlage des erweiterten Kategoriensystems nochmals überprüft und einer Feincodierung unterzogen, die einerseits die Basis für den Kodierleitfaden, andererseits auch die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse und für das Auswertungsverfahren bildete. Beim Codieren wurde jeweils auf die Übereinstimmung mit der Forschungsliteratur geachtet und mit dem Zweitkodierer abgesprochen (Kuckartz, 2018, S. 97ff.).

Zwischen den einzelnen Auswertungsphasen wurde mehrmals mit Hilfe einer Zweitkodiererin, die ebenfalls Expertin aus dem Feld ist, auf der Basis des Kodierleitfadens die Kategorienbildung überprüft und geschärft, und zwar im manuellen Verfahren durch gemeinsames Durchgehen, Diskutieren und Prüfen der Übereinstimmungen (ebda., S. 105). Kuckartz (2018) benennt diesen Vorgang mit dem Begriff des „konsensuellen Codierens“, (ebda., S. 105), das den Zweck hat, „die Zuverlässigkeit der Codierungen zu verbessern“ (ebda., S. 105).

Dieser Prozess stellt sicher, dass die intersubjektive Überprüfbarkeit erfüllt wurde und die Kategorien ausdifferenziert wurden. Im Sinne der Glaubwürdigkeit und Objektivität wurde der Kodierleitfaden mit der Zweitkodiererin nachjustiert und repräsentativen Auszüge aus dem Material auf Übereinstimmung geprüft, beziehungsweise wurden die Übereinstimmungen der einzelnen Kodierungen diskutiert. Auch die Tatsache, dass Kodierungen mehreren Kategorien zugeordnet wurden, wurde besprochen, allerdings auch so belassen, da Überlappungen sinnvoll erschienen und diese laut Kuckartz auch zulässig sind (ebda., S. 105f.).

5.3 Definitionen der deduktiven Haupt- und Unterkategorien

Die erarbeiteten deduktiven Kategorien (K1-K4) mit ihren Subkategorien bilden die Hauptkategorien und Unterkategorien der vorliegenden Arbeit, die genau und detailliert definiert und erläutert wurden. Diese ausführlichen Definitionen der Haupt- und Unterkategorien sind im Anhang ausgewiesen.

5.4 Kodierleitfaden

Beim thematischen Kodieren wurden im ersten Schritt den deduktiven Kategorien aus dem Leitfaden Passagen aus den Interviews zugewiesen, weitere Kategorien wurden induktiv aus dem Material gezogen (Kuckartz, 2018, S. 100ff.). In der Entwicklung des Kodierleitfadens fanden sowohl die theoretischen Aspekte aus der Forschungsliteratur als auch prägnante Formulierungen der Interviewten Berücksichtigung. Im Kodierleitfaden, der bei der Forscherin einzusehen ist, wurde in Tabellenform eine Übersicht über die deduktiven wie auch induktiven Hauptkategorien und ihre dazugehörigen Unterkategorien mit den für die jeweilige Kategorie repräsentativen Aussagen der Begabungsfachkräfte erstellt (Kuckartz, 2018, S. 63ff.).

Alle Interviews wurden anonymisiert, die Befragten wurden mit Interviewpartner*in 1–6 durchgelistet und die Textpassagen mit ihren Absatznummern den anonymisierten Personen zugewiesen. Die Bezeichnung Interviewpartner*in 1, Pos. 8 bedeutet, dass es sich um die Befragung mit dem*der Interviewpartner*in 1 handelt und die Textstelle in Absatz 8 in MAXQDA zu finden ist. Die Absätze im Programm MAXQDA wurden jeweils fortlaufend durchnummeriert. Zur besseren Transparenz und Überprüfbarkeit wurden zusätzlich in Klammern die Zeilennummern aus den transkribierten Interviews angegeben, die ebenfalls bei der Forscherin zur Einsicht aufliegen.

6 Ergebnisse

Das Ziel dieses Kapitels ist die Beschreibung der Ergebnisse in den einzelnen Kategorien.

Mit Hilfe des Auswertungsprogramms MAXQDA werden anhand grafischer Darstellungen die einzelnen Kategorien und Zusammenhänge mit den Subkategorien erläutert und Häufigkeitsdarstellungen erarbeitet. Weiters werden in der vertiefenden Analyse alle Ergebnisse dargelegt und mit repräsentativen Passagen aus den Interviews illustriert.

6.1 Beschreibung der Daten

Die Daten, die durch die Befragung der sechs Interviewpartner*innen generiert und mit dem Programm MAXQDA computergestützt ausgewertet worden sind, werden in zweifacher Hinsicht deskriptiv dargestellt: Einerseits werden verschiedene Darstellungen zur Häufigkeit aller Nennungen der Codes durch die einzelnen Interviewpartner*innen in mehreren Übersichtsdarstellungen gegeben, die sowohl die Anzahl der Nennungen (Nn) als auch den Prozentsatz dieser zeigt (vgl. Kapitel 6.1.1). In der nachfolgenden vertiefenden Analyse (Kapitel 6.1.2) werden die einzelnen Codierungen und die Anzahl der Befragten, die dazu eine Aussage gemacht haben, in einer Tabelle aufgeschlüsselt und genauer beschrieben. Auch die einzelnen Kategorien und Subkategorien werden detailliert erläutert. Da die Interviewpartner*innen sehr präzise Aussagen machten, wird die Darstellung der Ergebnisse mit diesen Textpassagen untermauert. Um dies zu illustrieren, wurden die Originalzitate aus den Interviews kursiv gesetzt und mit den Positionen aus den Transkriptionstexten aus dem Programm MAXQDA und den Zeilennummerierungen aus den Transkriptionen versehen.

6.1.1 Darstellung aller Kategorien im Überblick

Folgende Abbildungen und Tabellen, die aus dem Programm MAXQDA exportiert worden sind, zeigen in einer Übersichtsdarstellung die Häufigkeit der genannten Kategorien und Subkategorien aller Interviewpartner*innen in numerischer Form. In diesem Überblick werden sowohl alle deduktiven als auch alle induktiven Kategorien und alle Ausdifferenzierungen der Kategorien berücksichtigt (Hauptkategorien K1-K7).

Die folgende Abbildung (7) zeigt die Liste der Codes mit der numerischen Nennung der Häufigkeit durch die Befragten aus dem Programm MAXQDA.

Aus dieser Übersichtstabelle geht hervor, dass es die wichtigste Aufgabe von Koordinationspersonen als Teacher Leaders ist, Beziehungen zu gestalten und zu kommunizieren. Dafür sprechen 33 Nennungen insgesamt. Eine respektvolle Beziehung auf Augenhöhe zu anderen Mitgliedern des Teams aufzubauen und die Bedingungen für mögliche Beziehungen zu gestalten, erweist sich als besonders bedeutsam für die Führungskultur von Teacher Leaders, was auch inkludiert, dass Vertrauensverhältnisse durch eine Kultur der Wertschätzung, des Respekts und der Kollegialität hergestellt werden müssen. In Bezug auf das Aufgabenspektrum dieser Expert*innen für BBF, die für die Schaffung von begabtenförderlichen Settings an den Schulen zuständig sind, werden an erster Stelle die Mitarbeit am Förderkonzept genannt (47 Nennungen), wie immer das an den verschiedenen Schulen aussieht, gefolgt von der Arbeit an begabungsfördernder Unterrichtsgestaltung (33 Nennungen). Die 47 Nennungen für die Mitarbeit am Förderprogramm als Hauptverantwortlichkeit von Koordinator*innen stellt überhaupt die höchste Anzahl an erhaltenen Nennungen dar. In der Kategorie Position und Rolle des*der Koordinators*in fällt auf, dass die Wichtigkeit und Betonung der formalen Rolle der Koordinationsperson gleich häufig genannt wird wie die informelle Führung dieser Personengruppe im

6.1 Beschreibung der Daten

K1: Rolle und Position des*der Koordinators* in

Position und Rolle als Koordinator*in	16
Position und Rolle als Koordinator*in > Formale Position	24
Position und Rolle als Koordinator*in > Expertise und Engagement	22
Position und Rolle als Koordinator*in > Informelle Führung-pädagogischer Diskurs	24
Position und Rolle als Koordinator*in > Interesse an der BGF	15
Position und Rolle als Koordinator*in > Zuständigkeit für BGF und Ansprechperson	11
Position und Rolle als Koordinator*in > Koordination mit Team	12
Position und Rolle als Koordinator*in > Aspekte des Scheiterns als Koordinator*in	4

K2: Die Rolle der Schulleitung

Unterstützung durch die SL	19
Unterstützung durch die SL > Abgesprochenes Aufgabenprofil, Zielvereinbarung	6
Unterstützung durch die SL > Nicht abgesprochenes Aufgabenprofil	12
Unterstützung durch die SL > Einladung und Partizipationsanregung	3
Unterstützung durch die SL > Unterstützung durch Schaffung von Strukturen, Raum, Zeit, Konfe	25
Unterstützung durch die SL > Ermöglichung von Fort- und Weiterbildung	7
Unterstützung durch die SL > Wertschätzung, Anerkennung, Lob	3

K3: Aktionen der Schulleitung

Rolle und Aktionen der Schulleitung	8
Rolle und Aktionen der Schulleitung > Machtsponsoring/ Shared Leadership	4
Rolle und Aktionen der Schulleitung > Konfliktscheue, mehr Mut zum Einfordern von Eigen- und Mitveran	12
Rolle und Aktionen der Schulleitung > Wenig Potenzial zum Ideengeben- wenig Wissenszuwachs	4

K4: Handlungsfelder von Teacher Leaders

Liste der Codes	Häufigkeit
Codensystem	500
Handlungsfelder als Teacher Leaders	0
Handlungsfelder als Teacher Leaders > Beziehung gestalten und kommunizieren	33
Handlungsfelder als Teacher Leaders > Wahrnehmen und entwickeln	17
Handlungsfelder als Teacher Leaders > Organisieren und Schlüsse ziehen	3
Handlungsfelder als Teacher Leaders > Vernetzen und einbeziehen	23
Handlungsfelder als Teacher Leaders > Selbst lernen und lernseits handeln	18

K5: Stärkung der Rolle des Teacher Leaders

Stärkung der Rolle des Teacher Leaders	6
Stärkung der Rolle des Teacher Leaders > Arbeit am Professionsverständnis von Lehrern*innen generell und	9
Stärkung der Rolle des Teacher Leaders > Stärkung der Rolle des TLs durch Strukturen wie MMIs	5

K6: Schaffung von begabtenförderlichen Settings nach GriPS

Schaffung von BGF-Settings in der SE nach GriPS	8
Schaffung von BGF-Settings in der SE nach GriPS > Mitarbeit am Förderkonzept	47
Schaffung von BGF-Settings in der SE nach GriPS > Begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung	33
Schaffung von BGF-Settings in der SE nach GriPS > Begabungsdiagnostik und Beratung	11
Schaffung von BGF-Settings in der SE nach GriPS > Förderung nach Qualifizierung der Lehrer	8
Schaffung von BGF-Settings in der SE nach GriPS > Dokumentation der Aktivitäten	13
Schaffung von BGF-Settings in der SE nach GriPS > Qualitätssicherung, interne und externe Evaluation	8
Schaffung von BGF-Settings in der SE nach GriPS > Alternative Formen der Leistungsbeurteilung	3

K7: Politische Rahmenbedingungen für Begabtenförderung

Politische Rahmenbedingungen für Begabtenförderung a	
Politische Rahmenbedingungen für Begabtenförderung a > Finanzielle Abgeltung und Dotierung für Koordinatoren*innen für	
Politische Rahmenbedingungen für Begabtenförderung a > Zusätzliche Werteinheiten für begabtenförderliche Maßnahmen und	

„Abbildung 7: Die Liste der Codes mit der numerischen Nennung der Häufigkeit durch die Befragten aus dem Programm MAXQDA“

6 Ergebnisse

Rahmen des pädagogischen Diskurses und des fachlichen Austausches (jeweils 24 Nennungen).

Eine interessante Darstellung der Häufigkeit der Nennungen der einzelnen Codes bietet die folgende Codewolke aus dem Programm MAXQDA, die deutlich an der Schriftgröße der einzelnen Codes zeigt, ob ein Code häufiger oder weniger häufig genannt wurde.



Abbildung 8: Die Darstellung der Codewolke aus MAXQDA

Die nächste Abbildung zeigt die Nennungen aller Codes, der deduktiven wie der induktiven mitsamt den Ausdifferenzierungen von allen sechs Interviewten in einer Matrix Darstellung aus dem Programm MAXQDA.

6.1 Beschreibung der Daten

Diese Darstellung gibt einen guten Überblick über die Gewichtung und damit über die Bedeutung der Codes bei den einzelnen Interviewpartnern*innen. Je größer sich das Quadrat in der Matrixdarstellung gestaltet, desto gewichtiger und bedeutsamer ist die Nennung für die befragte Person.

Nach dieser allgemein gehaltenen Beschreibung der Ergebnisse wird im nächsten Kapitel 6.1.2 die detaillierte Auswertung und Deskription der Ergebnisse (Vertiefende Analyse) vorgenommen.

Es folgt die Darstellung der Resultate in den einzelnen Kategorien und Subkategorien, wobei zur besseren Verständlichkeit auch exemplarisch Passagen aus den Interviews der Gesprächspartner*innen angeführt werden. Diese Passagen aus den Interviews werden in kursiver Schrift deutlich hervorgehoben.

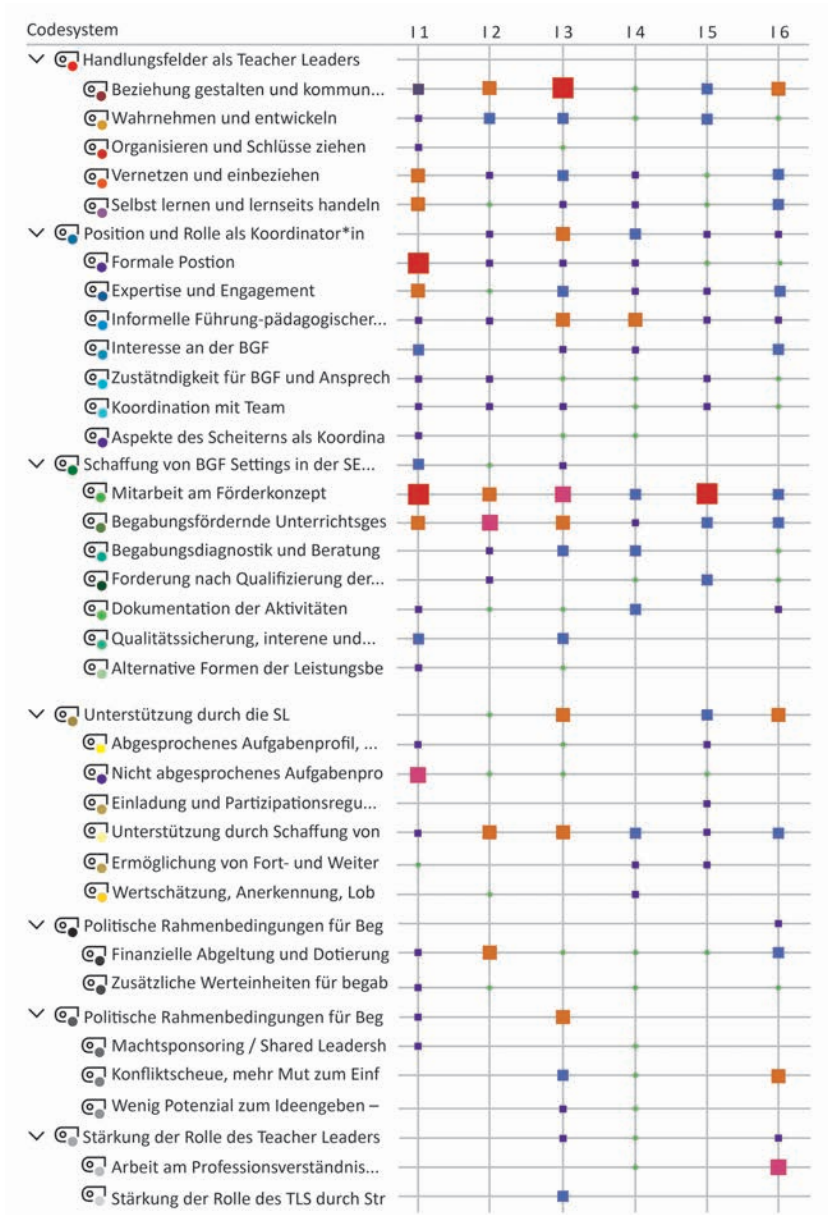
6.1.2 Vertiefende Analyse

In diesem Abschnitt werden die Resultate der einzelnen Kategorien und Subkategorien dargelegt und Passagen aus den Interviews als Illustration exemplarisch angeführt. Erst dann können die Ergebnisse mit dem theoretischen Teil in Beziehung gesetzt und die Vorannahmen bezüglich der Forschungsfrage bestätigt oder widerlegt werden.

6.1.2.1 Die Position und Rolle des*der Koordinators*in

Diese Hauptkategorie, in der es um verschiedene Formen geht, wodurch Teacher Leaders ihren Einfluss auf oder ihre Führungsverantwortung für die Kollegenschaft übernehmen und ausüben, ob offiziell in einer Position oder informell durch den pädagogischen Diskurs, impliziert zugleich auch den Weg, wie diese Teacher Leaders zu ihrem Mandat gekommen sind. 4 von den 6 Interviewpartnerinnen (alle sechs sind weiblich) haben eine formale Position inne, zwei haben keine offizielle Position als Koordinatorin. Mit 24 Nennungen jeweils halten sich die Wichtigkeit, dass Koordinationspersonen eine formale, offiziell anerkannte Position innehaben sollten, die Waage mit der Bedeutung der informellen Führung in dieser Position.

6 Ergebnisse



„Abbildung 9: Die Matrix Darstellung aller Codes mit Blick auf die Bedeutung dieser bei den einzelnen interviewten Personen aus MAXQDA“

6.1 Beschreibung der Daten

22 Nennungen weisen darauf hin, dass für die Position der Koordination eine spezielle Expertise im Zusammenhang mit ECHA-Ausbildungen und ein besonderes Engagement notwendig sind. Diese Tatsache drücken alle 6 Befragten gleichermaßen aus.

Nach der Karenz bin ich zurückgekommen und da hat es geheißen, du hast die ECHA- Ausbildung, du bekommst Stunden des Mittleren Managements für die Begabtenförderung. (I 3, Pos. 10) (Z.14–16)

Es war die Expertise, ich habe mich damals für die ECHA-Ausbildung interessiert und diese auch gemacht und damit war die Expertise da und somit war klar, dass ich in diesem Bereich Verantwortung in der Schule übernehme. (I 2, Pos. 11) (Z.19–21)

15-mal wird in den Interviews genannt, dass die Koordinatorinnen Interesse für die Begabtenförderung zeigen und als Ansprechpersonen (11 Nennungen) für diese Domäne an ihrer Schule fungieren, was mit der Expertise und dem Engagement korreliert. Alle 6 Expertinnen geben an, dass sie in einem Team arbeiten, wenn auch oftmals in einem kleinen, bestehend aus zwei Personen, betonen aber die Wichtigkeit eines Teams, um die Begabtenförderung an der Schule weiter voranzutreiben und sich auch in der praktischen Arbeit gegenseitig zu unterstützen. (12 Nennungen)

Ja, wir haben zusammen das Kursbuch erstellt, gemeinsam mit den anderen, unser Ziel ist, dass wir das umsetzen. Wer das koordiniert und wie wir es umsetzen, haben wir noch nicht besprochen. Das ist die Arbeit in der Gruppe, ich habe schon viel organisiert, aber ich bin nicht alleine. (I 5, Pos. 21) (Z.52- (...) 62)

Drei der sechs Befragten sprechen auch über das Scheitern als Teacher Leaders und erläutern sehr offen, wann es ihnen nicht gelingt, Führungsverantwortung gegenüber der Kollegenschaft zu übernehmen. (4 Nennungen)

Es wird klar kommuniziert, dass sich das Scheitern darauf bezieht, dass man als Teacher Leader keine Handhabe hat, wenn Kolleg*innen nicht mitmachen, einen im Stich lassen oder die Arbeit nicht mittragen wollen, selbst wenn man die Unterstützung der Schulleitung hat.

Es passiert schon, dass man verärgert weggeht. (I 4, Pos. 44) (Z.199–200)

(...) Es ist keine Managementebene, keine hierarchische Position. Wenn jemand nicht mitmacht, habe ich keine Handhabe. (I 4, Pos. 44) (Z.206–208)

Es gelingt mir am besten, wenn ich es schaffe, meinen Spirit auf andere zu übertragen und die anderen auch selbst davon überzeugt sind, wenn das irgendwie überschwappt, wenn sich die Begeisterung überträgt. Auch wenn ich die Rückendeckung von der Direktion habe, kann ich nichts tun, wenn es nicht gelingt, andere zu überzeugen, dass sie mitmachen. Es gelingt mir nicht immer und es gelingt mir nicht bei allem. Man muss auch Gegenwind aushalten. Es passiert schon auch, dass die Kollegen zum Beispiel sagen, also was die da macht, das passt gar nicht zu unserer konservativen Schule. Die wollen das dann auch nicht mittragen. Also besonders jene, die den Switch von der Lehrerrolle vom Lehrer Lämpel zum Lehrercoach gar nicht gehen wollen, diejenigen, die die strikte Lehrerrolle behalten wollen, denen bin ich ein Dorn im Auge. Aber da probiere ich gar nicht weiter. Ich scheitere bei jenen, deren pädagogische Haltung gar nicht dem Lehrerbild in der BBF entspricht, denn dann komm auch ich nicht weiter, dann scheitere ich auch. (I 3, Pos. 30) (Z.1140–154)

In diesen Aussagen spiegelt sich bereits auch eine Art von Konfliktscheue der Schulleitung wider, die es oftmals nicht schafft, Partizipation und Verantwortung der Kollegenschaft für einzelne Bereiche oder für die gesamte Schule anzuregen oder sogar einzufordern. Diese Tatsache wird als eigene

6.1 Beschreibung der Daten

induktive Hauptkategorie K3, die zur Hauptkategorie K2 „Rolle der Schulleitung“ in Beziehung steht, im nächsten Kapitel noch genauer behandelt, da die deduktive Hauptkategorie „Rolle und Unterstützung der Schulleitung“ K2 diese Tatsachen nicht berücksichtigt.

6.1.2.2 Die Rolle und Unterstützung der Schulleitung

Die deduktive Hauptkategorie „Rolle und Unterstützung der Schulleitung“ bezeichnet den direkten oder indirekten Einfluss der Schulleitung darauf, wie Lehrer*innen handeln. Darin inkludiert sind auch ihre Unterstützung durch Zugestehen von Raum, Zeit, Professionalisierungs- und Weiterbildungsangeboten, durch Freiheit und Machtsharing und durch Partizipationsmöglichkeiten. Mit 19 zugeordneten Aussagen zu dieser Hauptkategorie wird zwar demonstriert, dass den Befragten die Unterstützung der Schulleitung ein Anliegen darstellt, aber diese Unterstützung jeweils in Bezug auf die Unterkategorien Partizipationsanregung und Einladung (K2.3) und Wertschätzung, Anerkennung, Lob durch die SL (K2.5) mit nur drei Nennungen und mit Bezug auf die Unterkategorie Ermöglichung von Fortbildung durch die SL (K2.6) mit nur sieben Nennungen in der konkreten abgefragten Realität in einem sehr geringen Ausmaß eine Rolle spielt.

(...) und dass wir uns auch rausnehmen insofern, als wir gesagt haben, wir fahren nach Kärnten zur Begabtenfördertagung und diese Sachen waren nie ein Problem, dass wir das dürfen, das war eine Belohnung im Sinne von sich Rausnehmen dürfen oder Wegfahren. (I 6, Pos. 32) (Z.136–138)

Auffällig häufig mit 25 Nennungen wird die Unterkategorie (K2.5) Unterstützung der SL durch Schaffung von Strukturen wie Zeit, räumliche Strukturen, Infrastruktur und Konferenzinputs erwähnt.

Der Gestaltungsspielraum ist sehr groß und wenn die Idee gut ist, kann ich alles machen. Wenn das finanzierbar und machbar und zumutbar

für die Schule ist und für alle Beteiligten, dann ist immer ein offenes Ohr da.

Wenn ich Unterstützung brauche, einen Link oder einen Kontakt, kann ich jederzeit kommen. Wenn ich ein Problem habe, kann ich das mit der SL besprechen, oder wenn ich etwas brauche, dann bekomme ich immer Unterstützung. (I 2, Pos. 27) (Z.160–168)

Ich erfahre absolute Unterstützung durch die SL, das, was ich will, bekomme ich. Was ich vorschlage, wird etwas und wenn ich Hilfe brauche, dann bekomme ich sie. (I 6, Pos. 28) (Z.106–108)

Das inhaltlich grob abgesprochene Aufgabenprofil (K2.1), die „inhaltliche Auftragsklärung, die öffentlich gemacht werden muss, und die Abgrenzung zu anderen Themenbereichen“ (Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164f.) sind wesentliche Aufgaben seitens der Schulleitung. Die Zielvereinbarungen für den*die Koordinator*in signalisieren dem Kollegium, dass Teacher Leaders in bestimmten Bereichen klare Interventionen setzen. Dieses abgesprochene Aufgabenprofil als inhaltliche Rollenklärung im Einvernehmen mit der Schulleitung wird nur von der Hälfte der Befragten thematisiert und erreicht sechs Nennungen.

Ich habe den großen Vorteil, dass ich das von der Direktion übertragen bekommen habe, aber ohne eine genaue Jobdeskription, und ich darf eigentlich probieren und tun und lassen, was ich will, aber ich habe gleichzeitig auch die Rückendeckung. Ich darf frei gestalten. Mein Gestaltungsspielraum ist definitiv ein sehr großer. (I 3, Pos. 21) (Z.97–103)

(...) ich halte Rücksprache mit der SL und wir sagen gemeinsam, das machen wir jetzt. So genau umrissen ist das Aufgabenprofil nicht. Ich mache einiges, wie gesagt, aber so genau besprochen, wer genau für was zuständig ist, haben wir das noch nicht. (I 5, Pos. 25) (Z.68–71)

Die Zielrichtung ist von der SL vorgegeben, (...) (I 5, Pos. 43) (Z.148)

6.1 Beschreibung der Daten

Die Unterkategorie „Nicht abgesprochenes Aufgabenprofil“ (K2.2) wurde erst durch das Ausdifferenzieren ins Kategoriensystem eingefügt, da zwölf Nennungen zur ursprünglichen Unterkategorie „Abgesprochenes Aufgabenprofil“ auf das Gegenteil bezogen waren. Diese Tatsache, dass es keine inhaltliche Rollenklärung, keine Zielvereinbarungen oder abgesprochene Aufgabenbereiche gibt, was insofern kritisch angemerkt wird, als Dinge parallel laufen, die eigentlich gebündelt gehören, führt dazu, dass es zu Missverständnissen kommt und zu einem erhöhten Arbeitsaufwand seitens der Beteiligten.

(...) ich hätte selber gerne irgendwie für mich eine offizielle Benennung oder zumindest eine Zuteilung meiner Rolle oder meiner Aufgabenbereiche. (I 1, Pos. 9) (Z.22–24)

So eine Leitung und Vergabe von Funktionen würde ich ganz gut finden, (...) (I 1, Pos. 30) (Z.187–188)

(...) aber mir würden derzeit aktive Schritte von der SL fehlen, diese Dinge irgendwie zu benennen und ganz klar zu kommunizieren, der ist für das verantwortlich oder das möchte ich selbst machen oder da hätte ich gerne eine fachliche Meinung dazu, sodass das ganz klar definiert ist, (...) (I 1, Pos. 30) (Z.192–196)

Manchmal laufen einfach Dinge parallel, die gebündelt oder konkreten Ansprechpartnern übertragen gehören. (I 1, Pos. 32) (Z.206–225)

Andererseits wird von einer Befragten darauf verwiesen, dass manche Aufgabenbereiche, die ein*eine Koordinator*in schon eine lange Zeitspanne innehat, ganz klar eingespielt sind und eine lange Tradition haben, die auf einem Vertrauensvorschuss basiert.

Gibt es ein Aufgabenprofil, das du erfüllen musst?

Nein, da gibt es einen großen Vertrauensvorschuss oder so etwas in der Art und auch dadurch, dass man etwas schon so lange macht, ist ja

*vieles schon so eingespielt und so klar, was wir tun. (I 2, Pos. 28–29)
(Z.173–175)*

Um die Aspekte der Schulleitung noch genauer auszuführen und die von den Expertinnen genannten Tatsachen einzuordnen, wurde eine neue induktive Kategorie zu diesem Thema gezogen, in der die Aktionen der SL (K3) genauer beschrieben werden.

6.1.2.3 Aktionen der Schulleitung

In diese induktive Kategorie K3 fallen Aspekte oder Unterkategorien wie Machtsponsoring durch die SL in Bezug auf Shared Leadership (4 Nennungen), Konfliktscheue, gepaart mit mehr Mut zum Einfordern von Eigen- und Mitverantwortung des Kollegiums durch die SL (12 Nennungen) und wenig Potenzial zum Ideengeben und wenig Wissenszuwachs seitens der SL (4 Nennungen).

Bei Shared Leadership geht es um die Tatsache, dass die Direktion nicht jede Handlung und jeden Schritt der Lehrkräfte kontrollieren muss, sondern diese selbst ihre Aktionen verantworten können, wenn sie die nötige Expertise dafür haben (Anderegg, 2021, S. 14). Genau diese Tatsache wird von zwei Befragten in Bezug auf ihre Schulleitungen negiert. Dieser Aspekt hängt auch eng mit der nicht definierten Aufgaben- und Zielvereinbarung von Teacher Leaders durch die SL zusammen.

(...) ich habe das Gefühl, dass die Schulleitung sich nicht sicher ist, wie sie das benennen soll, und in letzter Zeit hatte ich überhaupt ein bisschen das Gefühl, dass sie nicht möchte, dass irgendwer neben ihr etwas bestimmt. Sie hat Angst, dass das vielleicht ihren Machtbereich gefährden könnte, ich weiß nicht warum, aber das Gefühl haben auch andere. Aus dem Grund hat sie es noch nicht so benannt, was mir wiederum das Arbeiten sehr erschwert. Ich möchte ihre Position gar nicht angreifen, weil mich das nicht interessiert, sondern ich möchte nur die

6.1 Beschreibung der Daten

Begabungsförderung machen, weil mich das interessiert, weil das für mich so ein tolles Thema ist (I 1, Pos. 21) (Z.114–125)

Von der Hälfte der Befragten wird als Problem auch die Konfliktscheue der SL, gepaart der Forderung nach mehr Mut zum Einfordern von Eigen- und Mitverantwortung des Kollegiums, mit insgesamt 12 Nennungen gesehen. Diese Subkategorie bezieht sich auf die Tatsache, dass es für Teacher Leaders schwierig wird, in der Kollegenschaft eine Idee oder Maßnahme durchzubringen, wenn die Schulleitung es nicht schafft, die Mitverantwortung der Kollegenschaft im Sinne der BGF auch einzufordern.

Wenn man von TL spricht, dann geht das nur mit Bitten und Betteln, aber nicht über eine Funktion. Das ist lieb gesagt, dass ich das Mittlere Management habe, aber weisungsgebunden ist mir niemand. Das heißt, so salopp gesagt, kann ich sagen, ich kann mit euch auf einen Punsch gehen, wenn ihr zum Elternabend kommt. (I 3, Pos. 19) (Z.84–88)

Was ich auch glaube, warum das gescheitert ist, ist, weil die Schulleitung Leute geholt hat, die nicht begabtenfördernd unterrichten, die keine Begabtenförderung machen, die stehen mit Buch drinnen und unterrichten ganz klassisch (...). Manche Kollegen wollen eine Modellklasse haben, weil weniger Schüler drinnen sitzen und damit weniger Hefte zum Korrigieren da sind, aber es ist ihnen nicht bewusst, dass sie einen Mehraufwand, einen eindeutig höheren Aufwand haben. Man hat einen pädagogisch höheren Aufwand, man muss in den Lernmethoden flexibler sein und, und, und, ... (I 6, Pos. 40) (Z.189–204)

Wenn die SL konfliktscheu ist, dann ist es gelaufen. (I 6, Pos. 43) (Z.214–215)

Der letzte Kritikpunkt, der sich in Bezug auf die SL herauskristallisiert hat, ist die Tatsache, dass es wenig Wissenszuwachs bei der SL in Bezug auf Begabtenförderung gibt und damit gekoppelt auch Schulleitungen keine Ideen

vorgeben oder Visionen aufzeigen, in welche Richtung sich Schulen begabtenfördernd ausrichten sollen. Deswegen ist aus Sicht zweier Befragten die Rolle und Funktion der Koordination legitimiert.

Ich habe definitiv die Unterstützung von der SL, aber ich würde sagen, wo das Potenzial und das Mitdenken nicht da sind, muss es mich geben. Wo das Potenzial nicht da ist, ist beim Ideen geben. Ich habe die Unterstützung, aber das Mitdenken ist nicht da, von der SL kommen keine Ideen, was wir machen können, sondern dafür habe ich den Gestaltungsspielraum. Das liegt dann in meiner Rolle. Ich bin der Ideenspende. Aber manchmal fühlt man sich ein bisschen verlassen dadurch. (I 3, Pos. 27) (Z.119–125)

6.1.2.4 Handlungsfelder von Teacher Leaders

Teacher Leaders agieren in ihrem Tun in bestimmten Situationen, die sich in fünf Handlungsfeldern oder Aufgabenkomplexen, die immer mehrdimensional sind, überblicksmäßig zusammenfassen lassen (Schubert, 2017, S.41f.) und die zugleich auch die fünf Subkategorien darstellen.

Die erste Subkategorie, „Beziehung gestalten und kommunizieren“ als Handlungsfeld stellt mit 33 Nennungen die am meisten genannte dar. Außerdem weisen alle Befragten Nennungen in dieser Kategorie auf. Diese starke Gewichtung verdeutlicht die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung und Kommunikation von Teacher Leaders im Kollegium, um eine Kultur der Zusammenarbeit zu fördern.

Wenn ich sehe, da ist ein junger Kollege/eine junge Kollegin, die haben etwas Bestimmtes mit im Gepäck als Angebot, die werden dann gleich „angezapft“. (I 2, Pos. 22) (Z.66–68)

Ich spreche die Kollegen an, die Kollegen bereiten mit ihren Schülern die Themen vor, aber ich bin die Ansprechperson für die VS, oder auch für die Kollegen, wenn etwas nicht klappt, zum Beispiel, wenn jemand

6.1 Beschreibung der Daten

krank wird und man einen Plan B braucht, dann muss ich das machen und kommunizieren. (I 3, Pos. 18) (Z.56–60)

Es geht ganz viel über gemeinsames Arbeiten und Kommunizieren.

(I 6, Pos. 36–37) (Z.172–73)

(...) du musst eben in alle Richtungen kommunizieren, auch für die Kollegenschaft, (I 6, Pos. 34) (Z.154–155)

Die zweitwichtigste Subkategorie mit 23 Nennungen ist „Vernetzen und einbeziehen“, was bedeutet, dass Teacher Leaders sowohl versuchen, Kollegium und Schulleitung zu verbinden als auch möglichst viele Kolleg*innen in Entscheidungsfindungsprozesse einzubeziehen.

*Ja, genau und auch die Kollegen, die ich dazu anregen konnte, die ECHA- Ausbildungen zu machen, dienen mittlerweile als Multiplikator*innen im Kollegium.*

(I 1, Pos. 36–37) (Z.239–241)

*Das heißt, da habe ich alles, was wir nach außen transportieren wollen, überlegen müssen, wie wir das machen. Dann habe ich mir ein Team zusammengesucht und Kolleg*innen angesprochen, von denen ich gedacht habe, dass sie das machen wollen. Ich bin eigentlich jetzt auch dafür verantwortlich, mit diesen Teamsitzungen abzuhalten und mir zu überlegen, was unsere nächsten Schritte sind. (I 1, Pos. 21) (Z.77–83)*

Die Subkategorie „Selbst lernen und lernseits handeln“, was bedeutet, dass Teacher Leaders Veränderungen zulassen und sich selbst weiterbilden und die Subkategorie „Wahrnehmen und entwickeln“, was heißt, dass Teacher Leaders die Stärken der Kollegenschaft sehen und wissen, wer wofür eingesetzt werden kann, werden mit 18 und 17 Nennungen ausgewertet.

(...) ich habe auch eine Erhebung im Lehrkörper durchgeführt, welche begabungsfördernden Maßnahmen in den einzelnen Fachgruppen

6 Ergebnisse

schon vorhanden sind, was gewünscht wird, und da bin ich draufgekommen, dass manche gar nicht wissen, was Begabungsförderung bedeutet, dass sie denken, dass manche Dinge begabungsfördernd sind, die per se gar nicht begabungsfördernd sind. Das ist ein breites Feld, das meine Aufgaben abdeckt, (I 1, Pos. 21) (Z.101–108)

(...) ich habe das Gefühl, dadurch war einfach so viel Platz für eine Idee, ich habe aber nicht geglaubt oder gewusst, ich konnte auch nicht wissen, dass diese Idee bei uns so positiv aufgefasst worden ist, dass so schnell so viel ins Rollen gekommen ist. Das mit dem GripS Gütesiegel war ein absoluter Zufall, dass das dazu gekommen ist, das habe ich vorher gar nicht gewusst. (I 1, Pos. 25) (Z.145–149)

Je besser Teacher Leaders den Schulstandort und die Kollegenschaft kennen, desto besser gelingt es ihnen auch, die Stärken der Kollegenschaft wahrzunehmen.

(...) immer wieder überlegend, wen kann ich wo dazu bitten und anleiten, gewisse Arbeiten oder Bereiche zu übernehmen. (I 3, Pos. 18) (Z.52–54)

Nur drei konkrete Nennungen erfährt die Subkategorie „Organisieren und Schlüsse ziehen“, was bedeutet, dass Teacher Leaders die eigene Praxis erforschen und Verbindungen zu evidenzbasierter und forschungsbasierter Praxis herstellen sollen. Obwohl die Befragten sehr häufig ihre Organisation der Begabtenförderung am Schulstandort erklären und Aussagen darüber machen, was sie konkret in ihrer praktischen Arbeit am Schulstandort organisieren, was im nächsten Kapitel untersucht wird, gibt es nur drei Nennungen mit Bezug auf Organisieren und Schlüsse-Ziehen. Diese Kategorie bezieht sich laut Schubert nicht auf die Praxis und das praktische Organisieren im schulischen Alltag, sondern sieht Teacher Leaders sowohl als Konsumenten als auch als Produzenten der Forschung. Ursache für diese

6.1 Beschreibung der Daten

fehlende Aktionsforschung im schulischen Alltag könnte der Zeitmangel sein.

6.1.2.5 Stärkung der Rolle von Teacher Leaders

Das ist eine induktiv aus dem Material gezogene Kategorie. Sechs Nennungen belegen konkret, dass die Rolle der Teacher Leaders allgemein gestärkt werden sollte, fünf weitere Nennungen von einer Interviewten beziehen sich auf die Tatsache, dass die Teacher Leader Rolle durch offizielle Strukturen des Mittleren Managements aufgewertet werden sollte.

Stärkung des MMs bedeutet, dass andere auch weisungsgebunden sind. Ich habe in meiner Position keine Handhabe. Es erschwert vieles. Dass das so ist, erschwert vieles, man muss dreimal so viel Überzeugungsarbeit leisten, um etwas durchzusetzen, als wenn die Rolle gestärkt wäre. (I 3, Pos. 38) (Z.212–217)

Man müsste diese Rolle einfach stärken, man spendet Ideen, motiviert und animiert, aber Handhabe hat man keine in der Rolle, ich kann das vorschlagen. Also in diesem Sinne sollte die Rolle gestärkt werden. (I 3, Pos. 38) (Z.223–226)

Weiters wird von zwei Befragten gefordert, das Professionsverständnis von Lehrkräften als auch von Teacher Leaders zu diskutieren und zu thematisieren, was mit neun Nennungen belegt werden kann. Konkret geht es dabei um Leidenschaft, Hingabe und Engagement in der schulischen Arbeit und um das Arbeitsethos.

*Ich bin immer mit viel Enthusiasmus an die Sache herangegangen, habe aber vorausgesetzt, dass jeder so engagiert ist wie ich, irgendwann bin ich draufgekommen, leider, nein, nicht jeder, nur sehr wenige. Die Lehrer werden nicht mehr anders, du kannst dann bei den Jungen ansetzen, es gibt schon auch Kolleg*innen, auch ältere, die sich den Herausforderungen stellen und sich engagieren, (. . .) (I 6, Pos. 46) (Z.221–226)*

6.1.2.6 Schaffung von begabtenförderlichen Settings nach GripS

Diese Hauptkategorie setzt sich mit den klar formulierten Gütekriterien für eine professionelle Begleitung einer erfolgreichen Implementierung eines ganzheitlichen Begabungsförderkonzepts an Schulen auseinander und orientiert sich an den Forderungen von GripS (Ellmauer et al., 2022). Mit 47 Nennungen steht die Subkategorie „Mitarbeit am Förderkonzept“ an erster Stelle für die Aufgabenfelder von Koordinator*innen im Zusammenhang mit der Implementierung des Gütesiegels. Jede interviewte Person nannte diese Subkategorie mindestens sieben Mal. Da diese Personengruppe eine hohe Expertise im Bereich der BBF hat, ist es nicht verwunderlich, dass dieses Feld ein wesentliches Aufgabengebiet ist, das diese zu erfüllen bereit ist.

Ja, die Interessenskurse habe ich eingeführt. Das sind Dinge, die ich aus der ECHA-Ausbildung mitgebracht habe, beziehungsweise auch das Setzen auf Kooperationen mit den UNIS, da dachte ich, dass das leicht ist, weil wir viele UNIS in der Umgebung haben und das bisher keine Schule hat, das waren vorher Ideen, die bereits da waren, das deckt sich relativ gut mit dem GripS.

Es gibt nach wie vor das Drehtürmodell, das zwar selten ist, aber doch von den Schülern und Schülerinnen gewählt wird. Es gibt die Möglichkeit, dass sie vertiefend Unterricht besuchen oder erweiternd oder ergänzend, je nachdem. Wir haben auch Schülerinnen und Schüler an den Unis, auch das gehört zur Vermittlungsarbeit dazu, das heißt, wir stellen die Verbindungen her. (I 2, Pos. 22) (Z.48–56)

Wir leben die BGF gesamtschulisch, Interessenskurse, Drehtürmodell, lange Nacht der Talente, Pullout-Kurse, das sind wichtige Faktoren, auch gesamtschulisch gesehen, auch die Intensivkurse im Stift Göttweig und die Sommerakademie. Die Informationen schicke ich an alle interessierten Kinder aus. Wir haben die BGF über das gesamte Schulprofil darübergestülpt, und dann gibt es auch noch diesen Schulversuch. Es

6.1 Beschreibung der Daten

war mir extrem wichtig, dass BGF über die gesamte Schule gespannt wird und dass BGF nicht Modellklasse alleine bedeutet. Es ist wichtig, dass eine Person über die gesamte BGF einen Überblick hat, man könnte das nicht entkoppeln, da braucht es mich als Person, die alles im Blickfeld hat. (I 3, Pos. 37) (Z.200–210)

Ich habe Hochphasen und wieder Ruhephasen. Eine Hochphase ist sicher der Schulbeginn. Es ist bei uns so, am Ende eines Schuljahres werden Vorschläge in den Klassenkonferenzen eingesammelt, welche Kinder sich die KVs vorstellen können, in diese Begabtenförderprogramme aufzunehmen. Das betrifft das Drehtürmodell und die Pullout- Kurse. Das geht in Richtung Hochbegabtenförderung. (I 4, Pos. 21) (Z.54–59)

Die zweithäufig genannte Subkategorie betrifft die „begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung“ mit 33 Nennungen, wobei in diesem Bereich ganz viele verschiedene Möglichkeiten von den Interviewten angesprochen werden.

Ich darf immer wieder einmal Ideen vorbringen, zum Beispiel, haben wir heuer in allen ersten Klassen in den Regelklassen eine Teamteaching Stunde in D, E, M, wo wir gezielt die Klasse teilen und auch BGF machen. Vor der Schularbeit zum Beispiel üben wir, was geht, aber sonst, wenn's passt, dann gibt es BGF. Ich habe den Gestaltungsspielraum, dass ich den vorbringen darf, und wenn's passt, werden die Vorschläge auch umgesetzt. (I 3, Pos. 26) (Z.109–118)

(...) die Flipping Phasen, die wir in den Modellklassen implementiert haben für zweimal zwei Wochen, das ist mein Handlungsfeld. Wir versuchen das auch auf die Regelklassen auszudehnen, ich bin diejenige, die forciert, die treibende Kraft, die immer nachfragt, ob wir Klassen finden, die das in der gesamten Schule machen. (I 3, Pos. 18) (Z.74–78)

6 Ergebnisse

Die beiden Subkategorien „Begabungsdiagnostik und Beratung“ und „Dokumentation der begabungsfördernden Aktivitäten“ liegen mit 11 und 13 Nennungen fast gleichauf.

Vier der sechs interviewten Personen geben an, für Beratung und Begabungsdiagnostik eingesetzt zu werden. Die Beratung kann sich sowohl auf Lehrer*innen als auch auf Eltern beziehen.

(...) natürlich Beratungsaktivitäten, solche gibt es relativ viele. (I 2, Pos. 22) (Z.62–63)

Es kommen Eltern, teilweise schon in der Volksschule melden sie sich bei uns und wollen Beratung darüber, was wir anbieten. Auch während des Schuljahres kommen Eltern in die Sprechstunden und wollen Beratung von uns, wie sie etwas angehen sollen. (I 2, Pos. 22) (Z.63–66)

Die Dokumentation bezieht sich darauf, dass die Aktivitäten in der BGF von Seiten der Schule laufend dokumentiert werden. Dies kann z. B. über einen eigenen Bereich auf der Homepage, über Facebook, Schulzeitungen etc. erfolgen. Bis auf eine Ausnahme bestätigen fünf interviewte Personen, dass sie für die Dokumentation der Aktivitäten in ihrer Domäne verantwortlich seien.

So Ende Oktober/November kommt dann das Ganze auf die Homepage, es werden Fotos gemacht und die kommen in den Jahresbericht. (I 4, Pos. 21) (Z.65–67)

Gegen Ende des Jahres wird es wieder stressiger, dann gibt es wieder eine Hochphase, weil alles dokumentiert werden muss. Man muss auch sichtbar machen, was wir geleistet haben. (I 4, Pos. 24) (Z.86–89)

Acht Nennungen gibt es jeweils für die Forderung nach der „Qualifizierung von Lehrkräften“ durch ECHA-Ausbildungen oder den Besuch von anderen einschlägigen Fort- und Weiterbildungsangeboten und auch zur „internen und externen Evaluation“. Die Evaluierung der Schüler*innen kann

6.1 Beschreibung der Daten

beispielsweise über IKMplus erfolgen. Auch die Lehrpersonen sollen ihre eigene Arbeit, z. B. im Rahmen von Besprechungen oder Schulkonferenzen evaluieren.

In jeder Schulkonferenz soll ein Thema zur BBF behandelt werden. Begleitend erfolgt auch eine externe Evaluation durch Expert*innen der PH.

Zwei der sechs Befragten geben an, über die IKM-Testungen hinaus, innere und äußere Evaluationen zu machen, um evidenzbasiert zu arbeiten und Verbesserungen vornehmen zu können.

Dann Evaluationen, schulintern, wenn wir das Flipping evaluieren, dann entwerfe ich Fragebögen, schicke sie an alle aus und werte sie aus und schaue, dass das zurückkommt. (I 3, Pos. 18) (Z.79–82)

Dadurch, dass vieles evaluiert wird, habe ich klare Ergebnisse und es ist da nichts, was ich mir eingebildet habe, ich habe klar etwas in der Hand. (I 3, Pos. 26) (Z.108–109)

Zur Qualitätssicherung gehört auch die Tatsache, dass Begabtenförderung an der Schule präsent bleiben muss, auch im Schulentwicklungsplan verankert werden soll, um sie fortlaufend zu betreiben.

Der Spirit der BGF muss im Schulentwicklungsplan bleiben, gesamtschulische Stärkung ist nach wie vor ein Thema, sodass BBF auf die ganze Schule überschwappt. (I 3, Pos. 33) (Z.179–181)

Die Nennung von nur drei Aspekten im Zusammenhang mit den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung zeigt deutlich, dass dieser Aspekt noch sehr wenig praktiziert wird. GripS fordert zusätzlich zur gesetzlich vorgeschriebenen Leistungsbeurteilung mit Ziffernnoten auch den Einsatz von regelmäßig alternativen Formen der förderorientierten Leistungsrückmeldung (z. B. KEL-Gespräche, Ergänzende differenzierte Leistungsbeschreibung, Feedbackbogen, Portfolio, Kompetenzraster ...). Diese Tatsache bestätigt sich in den Interviews durch folgende Aussage:

(...) natürlich gibt es auch noch die Leistungsbeurteilung, die wir jetzt angehen wollen, natürlich ist da auch GripS ein Leitfaden, um sich in Bereiche zu vertiefen, die wir bisher noch gar nicht beachtet haben. (I 1, Pos. 43) (Z.281–284)

6.1.2.7 Politische Rahmenbedingungen für Begabtenförderung an Schulen

Diese induktiv aus dem Material gezogene Kategorie bezieht sich auf zwei Rahmenbedingungen, die derzeit nicht geregelt sind und von der Politik auch nicht garantiert werden, die aber von allen sechs Befragten an mindestens zwei Stellen im Interview thematisiert werden. Einen wichtigen Aspekt stellt die finanzielle Abgeltung und Dotierung für die Koordination der BGF dar und der zweite Aspekt bezieht sich auf die Schaffung von zusätzlichen Werteeinheiten für begabtenförderliche Maßnahmen und Angebote an den Schulen.

Das, was Koordinator*innen für ihre Schule neben der unterrichtlichen Arbeit leisten, kann nicht ohne Abgeltung erfolgen, wie die Auswertungen der Interviews zeigen. Deswegen stehen diese Forderungen nach Dotierung und Abgeltung der zusätzlichen Leistungen dieser Koordinator*innen als Teacher Leaders im Raum.

*Es ist auch dieses Persönliche, ich möchte nicht wissen, wie viele Stunden ich da schon in die BBF hineininvestiert und keinen Cent dafür bekommen habe. (...) Also in der Schule ist leider vieles auf den Idealismus der Lehrer*innen ausgerichtet. (I 1, Pos. 48) (Z.305–310)*

Wenn man das Ganze ernsthaft bespricht und wenn man es klar ausspricht, dann wissen wir, dass das keine unbezahlte Position sein kann. Derzeit wird sie in keinsten Weise abgegolten.

(I 2, Pos. 33–34) (Z.203–208)

Das ist immer die schulische Diskrepanz: Einerseits möchte man ein Angebot schaffen und die Schüler fördern und auf der anderen Seite

6.1 Beschreibung der Daten

gibt es dafür keine finanzielle Entschädigung. Da ist dieser unglaubliche Widerspruch, natürlich dieses Ausbeutungsprinzip, das im pädagogischen Zusammenhang natürlich eines ist, das supergut funktioniert, weil ich grad in pädagogischen Zusammenhängen natürlich nicht nur aufs Geld schaue. (I 2, Pos. 34) (Z.215–227)

Ich glaube, dass eine Weiterentwicklung nur mit einer Dotierung möglich ist. Wenn man mehr machen will, braucht es eine Dotierung. Es ist schön, wenn wir Schüler nach Göttweig schicken, es ist schön, wenn Kinder im Drehtürmodell sind, es ist schön, wenn ich einen Mathelehrer habe, der mit Jugendlichen etwas macht in der Oberstufe, aber mehr geht ohne Dotierung nicht. (I 2, Pos. 38) (Z.240–247)

(...) aber es ist einfach so, dass aufgrund der Tatsache, dass ich nichts bezahlt bekomme, ich in den letzten Jahren versucht habe, Dinge abzugeben. Ich habe früher zum Beispiel auch die Talenteförderkurse organisiert, diese an die Leute gebracht und die Anmeldung für die Talenteförderkurse durchgeführt. Das mache ich nicht mehr, das habe ich an eine Kollegin abgegeben. (I 6, Pos. 26) (Z.91–97)

Auch die Tatsache, dass keine zusätzlichen Werteinheiten für begabtenförderliche Angebote geschaffen und garantiert werden, wird von vier der sechs Befragten kritisiert. Es gibt keine zusätzlichen Ressourcen für Begabtenförderung, sondern Schulen schichten intern um, damit sie Werteinheiten kreieren.

Ja, es ist schade, dass es keine Werteinheiten gibt, um in diese Richtung etwas zu machen. Die Werteinheiten für die Interessenskurse haben wir auch irgendwo anders abgezackt, es ist wirklich schade, dass es überhaupt keine Werteinheiten gibt für Schulen, die mehr machen wollen und können und die mit dem Gütesiegel jetzt auch nachweisen, dass sie mehr machen. Ich finde es auch enorm schade, dass man den Schulen nicht mehr Ressourcen zur Verfügung stellt. (I 1, Pos. 48) (Z.290–298)

Das ist das, was auch bei den ECHA-Ausbildungen, jetzt bin ich im Master, nach den Lehrveranstaltungen als bitterer Beigeschmack bleibt. Da werden interessante Dinge vorgestellt und dann kommt die Frage, und wie macht ihr das an eurer Schule oder wie finanziert ihr das oder habt ihr dafür extra Werteinheiten. Dann kommt die Antwort, nein, wir haben dafür an unserer Schule das und das nicht mehr oder wir haben das zusammengelegt und das ist immer der bittere Beigeschmack, der bleibt. (I 1, Pos. 48) (Z.298–305)

Das ist immer Thema mit den Werteinheiten, da sag ich, das geht nicht. (I 4, Pos. 31) (Z.121–122)

Meine Direktorin ist eine absolute Unterstützung, aber es ist bei uns auch das große Problem, dass die Unterstützung von oben einfach fehlt. Wir haben lange darüber nachgedacht, wie wir weitermachen sollen, wenn es die Modellklasse im nächsten Jahr, also auslaufend nicht mehr gibt, aber es ist uns ein Anliegen, mit der BGF prinzipiell weiterzumachen.

Mit Unterstützung von oben meinst du was?

Die Unterstützung der Bildungsdirektion, ja, diese Unterstützung ist nicht da. (. . .) (I 6, Pos. 28–30) (Z.108–118)

7 Diskussion und Zusammenfassung

In diesem letzten Abschnitt der Studie werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt und anhand von vorliegenden Forschungsergebnissen mit Bezug zu den theoretischen Grundlagen diskutiert. Da die Aufgabenbereiche und Handlungsfelder von Koordinator*innen der Begabtenförderung an niederösterreichischen Gymnasien erstmalig empirisch untersucht worden sind, gibt es kaum vergleichbare Ergebnisse von Untersuchungen in diesem Feld. Am Ende dieses Kapitels werden die Limitationen der Arbeit behandelt und es folgt eine Zusammenfassung mit Fazit und Ausblick.

7.1 Diskussion der Ergebnisse und Überprüfung der theoretischen Annahmen

Das zentrale Anliegen dieser Untersuchung war es, herauszuarbeiten, wie die Rolle der Koordination für Begabungs- und Begabtenförderung im Kontext von Teacher Leadership und Schulentwicklung aussieht. Die Forschungsfrage lautete: Wie sieht die Rolle von Koordinator*innen für Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) im Kontext von Teacher Leadership (TL) und Schulentwicklung (SE) aus?

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, herauszuarbeiten, welche Verantwortlichkeiten im Sinne von Handlungsfeldern Koordinationspersonen für BGF im Sinne von Teacher Leaders in Schulentwicklungsprozessen an unterschiedlichen Gymnasien in NÖ wahrnehmen und was sie konkret in der Schaffung von begabtenförderlichen Settings tun, um Qualitätsentwicklung am Standort anzustoßen, wenn die SL sie als Teacher Leaders unterstützt und fördert.

Durch die Tatsache, dass alle sechs interviewten Personen über ihren Unterricht hinaus Verantwortung für ihre Domäne, die Begabtenförderung,

übernommen haben, und zwar in einem unterschiedlich begrenzten Zeitraum, (manche üben diese Rolle der Koordinationsperson schon seit 12 Jahren aus, manche erst seit einem Jahr), sind sie alle im Sinne von Katzenmeyer und Moller (2001) als Teacher Leaders zu sehen. Grundsätzlich ist ein Teacher Leader jemand, der nicht nur als Experte im Unterricht fungiert, sondern jemand, der das Gesamte, die Schule in ihrer Gestaltung, im Auge hat und daran arbeitet (Katzenmeyer und Moller, 2001, S. 2). Diese sechs Personen arbeiten, wie die Auswertung der Ergebnisse gezeigt hat, an begabtenförderlichen Settings, einem passenden Fördermodell und dessen Ausgestaltung an ihren Schulen.

Es gibt folglich an allen sechs Gymnasien eine für die BGF verantwortliche reale Person mit Namen, aber nur vier Personen haben eine formalisierte Position. Alle sechs Interviewpartnerinnen sind Ansprechpersonen für die BBE, zwei Personen weisen aber keine formale Position auf. Das bedeutet, dass diese in ihrer Position als Koordinatorinnen trotz ihrer Expertise, ihres Engagements und ihrer informellen Führung im pädagogischen Diskurs nicht ausgewiesen und in ihrer Position von der Schulleitung noch nicht legitimiert worden sind. Daraus lässt sich ableiten, dass vier Personen „Funktionsbezogene Teacher Leaders“ nach Strauss sind. Sie sind durch die Funktion und durch die Klärung der Verantwortlichkeit sowohl für die betroffenen Lehrer*innen als auch für das Kollegium klar als Teacher Leaders legitimiert (Strauss, 2021, S. 16). Alle sechs Personen zeigen eine hohe Expertise, vor allem durch ihre Ausbildungen und Zusatzqualifikationen im Zusammenhang mit ECHA und sind laut Strauss auch „Themenbezogene Teacher Leaders“ (ebda., S. 16). Durch die Tatsache, dass alle sechs Befragten auch angeben, im Rahmen ihrer Koordinationsrolle für den pädagogischen Diskurs rund um die BGF im Lehrkörper zuständig zu sein, können diese Personen auch als „Professionsbezogene Teacher Leaders“ nach Strauss (2021) eingestuft werden. Alle sechs Fachkräfte stimmen zu, dass BGF ein Teil ihres Schulprofils ist und auch bereits ein Teil der gelebten Schulkultur geworden ist oder werden soll. Zwei Schulen stehen noch

7.1 Diskussion der Ergebnisse

am Anfang dieser Entwicklung. Zusammenfassend ist zu sagen, dass alle sechs Interviewten als Teacher Leaders im Sinne von Strauss (2021) fungieren.

Daher stellt sich als nächster Aspekt die Frage, welche Handlungsfelder diese Fachkräfte im Rahmen von Teacher Leadership an ihren Schulen abdecken. Die empirische Untersuchung zeigt, dass von den durch Schubert (2017) genannten fünf Handlungsfeldern an erster Stelle von den Expertinnen das Feld „Beziehung gestalten und kommunizieren“ (33 Nn) und an zweiter Stelle das Feld „Vernetzen und einbeziehen“ (23 Nn) genannt wurden. Das zeigt, dass das Kommunizieren, was auch beinhaltet, dass Entscheidungen getroffen oder Konflikte besprochen und gelöst werden, von den befragten Teacher Leaders als ein Mittel gesehen wird, um ihre Arbeit zu tun. Damit verbunden ist das zweithäufig genannte Handlungsfeld, nämlich das „Vernetzen und Einbeziehen“. Das bedeutet, dass Teacher Leaders Vertrauen aufbauen, um Kollegium und Leitung zu verbinden und um möglichst viele durch Zusammenarbeit und professionellen Austausch in Entscheidungsfindungsprozesse einzubeziehen. Wenn Lehrer*innen es so handhaben, können sie in den Schulen auch als Einzelpersonen ohne Absprache arbeiten (Bastian & Seydel, 2010, S.6), doch der Mehrwert des Vernetzens wird durch die empirische Untersuchung deutlich gemacht. Außerdem wird das dritte Handlungsfeld „Wahrnehmen und entwickeln“ ebenfalls mit 18 Nennungen als wesentlich erachtet, das auch in Beziehung zu den beiden schon genannten steht. Wenn sich das Kollegium professionell in Richtung BGF weiterentwickeln soll, dann hilft die Koordination deutlich mit, die Stärken der Kollegenschaft zu orten und mitzuentcheiden, wer wofür eingesetzt werden kann. Auch die Tatsache, dass Teacher Leaders bereit sind, selbst weiter zu lernen, zeigt sich in der empirischen Untersuchung mit 17 Nennungen, getätigt von allen sechs Befragten.

Alle diese genannten Handlungsfelder, die ihrerseits miteinander eng verknüpft sind, bilden Grundvoraussetzungen für die Schaffung von Lern- und Entwicklungsgemeinschaften und für eine „Lernende Schule“ (Sen-

ge, 1990, S. 24), wie sie im Kapitel 2 dieser Arbeit in den theoretischen Grundlagen beschrieben wurde. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle sechs Befragten als Teacher Leaders in den zuvor ausgeführten vier Handlungsfeldern tätig sind und die genannten Handlungen professionell an ihren Schulen ausführen. Das Handlungsfeld „Wahrnehmen und entwickeln“ wird von zwei Expertinnen wahrgenommen. (3 Nn)

Was diese Forschungsarbeit in Bezug auf Teacher Leadership aufzeigt, ist die Tatsache, dass die Rolle der Teacher Leaders gestärkt werden soll. Sechs Nennungen von drei Befragten weisen in die Richtung, dass TL dann gestärkt wird, wenn Lehrer*innen mit Expertise, Engagement kollegial zusammenarbeiten, die eigene Praxis weiterentwickeln und über die Unterrichtstätigkeit hinaus in verschiedenen Arbeitsschwerpunkten Führungsverantwortung im Bereich der Schulentwicklung übernehmen. Auch die Literatur weist darauf hin, dass es nicht ausreicht, nur die Schulleitung im Zusammenhang mit Führung zu sehen. TL sei ein Konzept, das thematisiert, „wie Lehrpersonen und andere Mitarbeitende sich an Führung beteiligen können, um so aufgrund ihrer spezifischen Expertise Einfluss auf Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen oder Schulbehördenmitglieder zu nehmen“ (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11), vorausgesetzt, dass die SL auch TL anregt und zulässt.

Neun Nennungen von zwei Befragten decken sich mit der Frage, die Strauss und Anderegg (2020) in der Literatur stellen, ob Teacher Leadership etwas sei, was für einige Lehrkräfte in Frage komme, oder ob es eine Fähigkeit eines*einer Lehrers*in überhaupt sei (Strauss & Anderegg, 2020, S. 11). Diese zwei befragten Expertinnen sehen TL insofern im Professionsverständnis von Lehrkräften verortet, als der Begriff im Sinne Schuberts „als wechselseitiges, zielgerichtetes Lernen in der Gemeinschaft“ (Schubert, 2017, S. 41) verstanden wird, was Reflexionen der eigenen Praxis und einen pädagogischen Diskurs zur Schaffung von „Professionsbewusstsein“ (Paseka et al., 2011, S. 29f.) miteinschließt.

7.1 Diskussion der Ergebnisse

Zwei Expertinnen fordern auch eine Stärkung der Rolle von Koordinatorinnen im Mittleren Management. (5 Nn) Diese Rolle impliziert Verpflichtungen und Aufgabenbereiche, die darauf hinauslaufen, dass Entwicklungsschritte gesetzt oder Maßnahmen initiiert werden, die die Kollegenschaft mitträgt. Die empirische Untersuchung zeigt, dass man als Koordinator*in keine Handhabe hat, wenn die Kollegenschaft nicht mitmacht, bremst oder nicht ordentlich arbeitet, deswegen fordern zwei Expertinnen die Stärkung der Rolle des*der Koordinator*s*in im Mittleren Management. Auch wenn in der Forschungsliteratur die Einführung einer mittleren Führungsebene kontrovers diskutiert wird, sieht Capaul (2021) die Implementierung der mittleren Führungsebene als wirksam an, weil sich die Fachvorstände bzw. Koordinationspersonen auf die spezifischen Aufgaben ihrer Domäne konzentrieren können und als wichtige „Scharniere“ (Capaul, 2021, S. 2) zwischen der Leitung und der Kollegenschaft fungieren (ebda., S. 2). Allerdings ist diese Implementierung einer mittleren Führungsebene keine kurzfristige, sondern eine komplexe Intervention mit weitreichenden Vorarbeiten und Konsequenzen (ebda., S. 4).

Inhaltlich werden die von Schubert (2017) definierten Handlungsfelder durch konkrete Aufgabenbereiche in der Domäne der Begabtenförderung erweitert. Die Vermutung der Forscherin, dass in Schwerpunktschulen und in jenen mit besonderen Angeboten und Zweigen im Sinne der BGF der Koordinationsrolle bereits große Kompetenzbereiche, Verantwortlichkeiten und Handlungsfelder als Teacher Leaders, wie sie Altrichter (2000), Schubert (2017) und Strauss (2020) formulieren und beschreiben, zukommen, wird durch die empirische Untersuchung bestätigt.

Die sechs befragten Expertinnen arbeiten alle an der Schaffung von begabtenförderlichen Settings nach GripS (Ellmauer et al., 2022) aktiv mit. Sowohl die Mitarbeit am Förderkonzept (47 Nn) als auch die Schaffung von begabungsförderlicher Unterrichtsgestaltung (33 Nn), die Arbeit in der Begabungsdiagnostik und Beratung (11 Nn) und die Dokumentation der Aktivitäten (13 Nn) werden in dieser Reihenfolge der Nennungen als Hauptar-

beitsbereiche von den Fachkräften angeführt. Diese Tatsache ist auch darauf zurückzuführen, dass diese Expertengruppe ein fundiertes Wissen in dieser Domäne hat und damit auch prädestiniert ist, Entwicklungen in der BGF anzustoßen, beratend oder diagnostisch zu unterstützen und Ideen für begabtenförderliche Unterrichtsgestaltung einzubringen. Was noch wenig an den Schulen praktiziert wird, zeigt sich mit nur drei Nennungen von zwei Expertinnen in der alternativen Leistungsbeurteilung. In diesem Bereich sind noch Informationen und Expertise an den Schulen notwendig, um praktische Umsetzungen vorzunehmen. Auf die Qualitätssicherung, die interne und externe Evaluationen miteinschließt, wird von drei Kolleginnen, also der Hälfte der Befragten, mit acht Nennungen hingewiesen, was zeigt, dass evidenzbasiertes Wissen gewinnbringend sein kann, um Schlussfolgerungen für Entwicklungsmaßnahmen zu setzen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Koordinationspersonen ein viel größeres Aufgabenspektrum in der konkreten Praxis der BBF erfüllen, als dies vom ÖZBF vor einigen Jahren gefordert wurde (siehe Kapitel 2.2.6). Diese Personen können als die führenden Teacher Leaders angesehen werden, die dazu beitragen, dass Schulen sich in GripS Schulen mit Auszeichnung entwickeln.

Eine wichtige Voraussetzung, um Entwicklungen in Richtung begabtenförderliche Schule anzustoßen, ist der Support der SL, die in der Forschungsliteratur bei Schubert und Hofbauer (2020) ausführlich behandelt wird, um Entwicklungen in Richtung begabtenförderliche Schule anzustoßen, ist der Support der SL. Nach Schubert und Hofbauer (2020) hat die Schulleitung mehrere Möglichkeiten, Teacher Leaders zu unterstützen. Einerseits stehen ihr formale Strukturen wie Zeit für regelmäßige Besprechungen pädagogischer Themen oder Planungssitzungen zur Verfügung. Andererseits kann sie über den informellen Kanal der Wertschätzung, der Anerkennung, des Lobes, der Kommunikation auf Augenhöhe, der Reflexion und des konstruktiven Feedbacks, die sie der Koordinationsfachkraft zukommen lässt, dem Lehrerteam signalisieren, dass ihr TL ein Anliegen ist (Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164). Genau diese genannten Bedingun-

7.1 Diskussion der Ergebnisse

gen bestätigen sich auch in der empirischen Untersuchung. Durch 19 Nennungen von vier Befragten zeigt sich, dass diese die Unterstützung der SL generell für sehr wichtig erachten, ohne anzugeben, inwiefern diese Unterstützung gegeben sein soll. Alle sechs befragten Expertinnen machen deutlich, dass die Unterstützung der SL durch Schaffung von Raum, Struktur, Zeit, Konferenzinputs und durch Gespräche sehr wichtig ist, das zeigt sich mit 25 Nennungen in dieser Hauptkategorie, der Höchstzahl an Nennungen in dieser Kategorie überhaupt. Die zweithöchste Zahl an Nennungen in dieser Kategorie bekommt die Subkategorie „Nicht abgesprochenes Aufgabenprofil“ mit 12 Nennungen, während das abgesprochene Aufgabenprofil nur sechs Nennungen von drei Personen aufweist. Aus dieser Tatsache, dass das Aufgabenprofil mehrheitlich von der SL nicht geklärt wurde und es keine genaue „*Jobdeskription* (I3,)“ gibt, können zwei Aspekte abgeleitet werden: Einerseits herrscht seitens der SL ein großes Vertrauen in die Leistungen der Koordinationspersonen, die ihren Job gut machen und aus ihrer Expertise heraus wissen, was zu tun ist. Andererseits entstehen Probleme in der Kollegenschaft, wenn die von den Expertinnen gesetzten Interventionen nicht im Zusammenhang mit der Rolle als Teacher Leader oder Koordinationsperson gesehen werden und nicht die Unterstützung oder Aufmerksamkeit des Kollegiums erfahren, die notwendig wäre, um nachhaltige Entwicklungen anzuregen.

Das inhaltlich grob abgesprochene Aufgabenprofil, die „inhaltliche Auftragsklärung, die öffentlich gemacht werden muss und die Abgrenzung zu anderen Themenbereichen“ (Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164f.) wären laut der theoretischen Literatur wesentliche Aufgaben seitens der Schulleitung. Auch die Zielvereinbarungen sind Voraussetzungen für die Koordinatorinnen, die dem Kollegium signalisieren, dass Teacher Leaders in bestimmten Bereichen klare Interventionen und Handlungen setzen.

Auffallend gering sind die Nennungen bei der Partizipationsanregung und Einladung von Schulleitungen zu TL mit drei Nennungen der interviewten Person I 5. Dabei wäre es laut Strauss wichtig, dass ausgesuchte

Personen mit Wissen, Expertise, hohem Engagement und starken Interessen von der SL gezielt eingeladen werden, Aufgaben in unterschiedlicher Ausprägung gemeinsam anzugehen (Strauss, 2020, S. 143). Ebenfalls sehr gering mit nur drei Nennungen von zwei Personen zeigt sich die Tatsache, dass Schulleitungen Koordinationspersonen mit Lob und Anerkennung belohnen. Motivation und die Intention, sich für etwas anzustrengen, kommt nicht von selbst. Nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene gilt, was Joachim Bauer herausgefunden hat: „Entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden“ (Bauer, 2007, S. 21f.). Menschen neben sich zu haben, die einen unterstützen, „die zu einem halten und einem den Rücken stärken, hat sich in psychologischen und medizinischen Studien als stärkster Schutz vor stressbedingten Gesundheitsbelastungen erwiesen“ (Bauer, 2007, S. 82).

Vier Koordinatorinnen geben mit sieben Nennungen an, Unterstützung von der SL zu bekommen, indem sie angeregt werden, Fort- und Weiterbildungen zu besuchen, ohne auf Widerstand zu stoßen.

Weitere Kritikpunkte an der SL, die sich in den Interviews gezeigt haben, wurden in der eigenen induktiven Kategorie „Aktionen der Schulleitung“ K3 zusammengefasst. Am häufigsten, mit zwölf Nennungen von der Hälfte der Befragten, kritisiert werden der fehlende Mut und die Konfliktscheue seitens der SL, die Eigen- und Mitverantwortung des Kollegiums einzufordern. Wenn die SL es nicht schafft, die Kollegenschaft auf Fehlverhalten, fehlendes Engagement, auf Bremsen oder andere Interventionen konstruktiv hinzuweisen, dann kann auch der*die Koordinator*in nichts tun, weil die Letztverantwortung bei der Schulleitung liegt. Die SL kann mehr TL zulassen, was sich im Kritikpunkt Machtsponsoring zeigt. Zwei Befragte kritisieren in vier Nennungen die Tatsache, dass die SL nicht erfreut ist, wenn Teacher Leaders mit Engagement und Expertise in einer Domäne arbeiten, weil die SL nicht möchte, dass irgendwer etwas ohne

7.1 Diskussion der Ergebnisse

sie bestimmt. Die Einstellung, „dass nicht mehr alles über den Tisch der SL geht oder gehen muss“ (Anderegg, 2021, S. 14), sondern dort entschieden wird, wo Lehrer*innen ihre Verantwortungsbereiche übernommen haben (ebda., S14), ist noch nicht in allen Schulen angekommen. Anderegg (2021) spricht in der Literatur vom Prinzip der Agilität auf Seiten der Schulleitung, die auch zur Entlastung von Leitungen beitragen kann (Anderegg, 2021, S. 13).

Zwei Expertinnen kritisieren die Tatsache, dass die SL keine Ideen gibt, wie sich die Schule in eine begabtenförderliche entwickeln könnte, und dass der Wissenszuwachs bei der SL in dieser Domäne gering sei. Eine Anregung, die auch bei GripS vorkommt, ist diejenige, dass auch Schulleiter*innen von begabtenförderlichen Schulen eine ECHA-Ausbildung machen sollten, um entsprechend ausgebildet zu sein und das nötige Knowhow zu besitzen.

Eine letzte induktive Kategorie, die sich aus der empirischen Untersuchung gewinnen lässt, hat mit den politischen Rahmenbedingungen in Bezug auf BBF zu tun. Zwei Aspekte werden von den Befragten kritisiert: Zum einen gibt es für die Koordination keine finanzielle Abgeltung, außer für eine Koordinatorin, die die Abgeltung über das Mittlere Management bekommt. Alle sechs Interviewten sprechen sich für eine finanzielle Abgeltung ihrer Tätigkeiten in der Koordination an ihren Schulen (16 Nennungen) aus. Zwei Koordinatorinnen geben an, ihr Engagement in den letzten Jahren aufgrund der Tatsache, dass sie ohne jegliche Dotierung arbeiten, zurückgeschraubt zu haben. Das Zweite, was von vier Expertinnen mit sechs Nennungen kritisiert wird, ist die Tatsache, dass es für begabtenförderliche Maßnahmen keine zusätzlichen Werteinheiten gibt und man diese auf Kosten der Kürzung oder Streichung von anderen Angeboten setzen kann. Es gibt derzeit für Schulen mit begabtenförderlichen Angeboten keinen zusätzlichen Topf an Werteinheiten, um diese entsprechend zu fördern.

7.2 Limitationen

Nachdem die Ergebnisse interpretiert worden sind, werden in diesem Kapitel auch kritische Überlegungen in Bezug auf die Methodik der empirischen Untersuchung angestellt. Es wurde eine empirische Erhebung mittels qualitativer Interviews durchgeführt. Die Studie soll einen Einblick in die Handlungsfelder und Aufgabenbereiche von Koordinationspersonen für Begabtenförderung an Gymnasien geben und lässt aufgrund der gewählten Anzahl an Interviewten keine Verallgemeinerung zu, sondern zeigt lediglich Tendenzen auf, da die Anzahl von sechs Personen aus der Koordination keineswegs eine repräsentative Zahl darstellt.

Die Befragung stützt sich in der Auswahl auf Gymnasien, die bereits einen schulischen Schwerpunkt zur Begabtenförderung entwickelt haben oder derzeit bereits in der Entwicklung eines Schwerpunktes sind, was ebenfalls zeigt, dass der Fokus dieser Arbeit auf Schulen liegt, die schon Vorarbeit in der begabtenförderlichen Weiterentwicklung geleistet haben.

Das Gestalten der Interviews über Teams hat sich als richtig erwiesen, da die Interviews problemlos und störungsfrei von zuhause ausgeführt werden konnten und die Technik funktioniert hat. Somit mussten weder die Autorin noch die Teilnehmer*innen Wegstrecken zurücklegen und konnten zum vereinbarten Termin die Interviews führen, die zugleich via Teams auch aufgezeichnet wurden.

Es ist zu erwähnen, dass mit zunehmender Erfahrung und auch angesichts der professionellen Gesprächspartner*innen in den Interviewsituationen eine professionelle Interviewführung möglich war. Auch der Pretest wies darauf hin, dass die Haupt- und Kategorisierungsfragen für die Expert*innen angemessen waren und viel Narratives Platz hatte.

Die Interviewerin hat sich bewusst gemacht und sich redlich bemüht, Vorwissen und Vorbildung sowie ihre eigenen Erfahrungen auszublenden und gezielt auf die Interviewten und ihre Situationen einzugehen, auch kei-

7.3 Resümee

ne Vergleiche oder Analogien zu denken, um keine Verzerrung der Ergebnisse zu riskieren.

Was festgehalten werden muss, ist die Tatsache, dass in der Kategorie der fünf Handlungsfelder von Teacher Leaders nach Schubert aus der Literatur sehr allgemein gehaltene und teilweise auch miteinander vernetzte Subkategorien abgeleitet wurden, wodurch bei einigen Interviewpassagen keine klare Abgrenzung, vor allem zwischen den Subkategorien „Vernetzen und einbeziehen“ (K.3.3) und „Wahrnehmen und entwickeln“ (K.3.4), möglich war. Beide Subkategorien zielen darauf ab, dass Teacher Leaders die professionelle Weiterentwicklung durch Partizipation der Kollegenschaft anregen. Auch wurden manche Aussagen den Subkategorien mehrmals zugeordnet, da diese Subkategorien so allgemein gehalten sind, dass die tatsächlich genannten Tätigkeiten der Koordinationspersonen manchmal in zwei Handlungsfelder-Kategorien passten.

Dadurch, dass alle Dokumente zweifach kodiert wurden, nämlich zuerst händisch mit verschiedenen Farben, bevor die Dokumente in MAXQDA eingespielt und nochmals unabhängig mit Hilfe der Software kodiert wurden, war eine gute Ausdifferenzierung der Subkategorien möglich.

7.3 Resümee

Die sechs befragten Interviewpartnerinnen, die aufgrund ihrer Expertise und ihrer Fort- und Weiterbildung im Rahmen von ECHA-Expertinnen in der BGF sind, arbeiten seit unterschiedlichen Zeitpunkten als Koordinatorinnen an ihren Schulen. Sie haben in dieser Domäne ihre Schulen über einen bestimmten Zeitraum mitentwickelt. Sie sind alle Ansprechpersonen für die BGF seitens des Lehrerkollegiums, seitens der Schüler*innen und der Eltern. Nicht alle Koordinatorinnen haben eine formale Rolle inne. Das bedeutet, dass nur vier von sechs offiziell als Koordinatorinnen für BBF von der SL nominiert worden sind. Dieses unklare Rollenbild wird im Kollegium als problematisch thematisiert.

Als hinderlich für die Tätigkeit werden Probleme in der Kollegenschaft angeführt, wenn beispielsweise die von den Koordinationspersonen gesetzten Interventionen nicht im Zusammenhang mit der Rolle als Teacher Leaders oder Koordinator*innen wahrgenommen werden und somit die Expert*innen und ihre Tätigkeiten nicht die notwendige Unterstützung oder Aufmerksamkeit des Kollegiums erfahren. Die Befragten betonen in diesem Kontext den hohen Stellenwert einer unterstützenden Schulleitung, welche in der Führungstätigkeit positiven Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsübernahme im Kollegium ausübt.

Koordinator*innen für Begabtenförderung wirken als Teacher Leaders über ihren Unterricht hinaus in den Handlungsfeldern, wie sie Schubert (Schubert, 2017) übersichtsmäßig benannt hat, und in Aufgabenbereichen, die der Schaffung von begabtenförderlichen Settings in der Schulentwicklung nach den Kriterien, die das Begabungsgütesiegel GripS (Ellmauer et al., 2022) vorgibt, dienen:

Kommunikation und Beziehungsgestaltung (33 Nennungen), Vernetzung und Einbeziehung der Kollegenschaft in begabtenförderliche Entwicklungsprozesse und Aufbau von professionellen Lerngemeinschaften (23 Nennungen), Wahrnehmung und Entwicklung der Stärken des Kollegiums und Einbeziehen aller in Entscheidungsprozesse (17 Nennungen), reflektorische Praxis (18 Nennungen), konkrete Organisation und Umsetzung von begabtenförderlichen Lernsettings im Sinne der Entwicklung oder Weiterentwicklung eines Förderkonzepts (47 Nennungen), begabtenförderliche Unterrichtsgestaltung (33 Nennungen), Tätigkeiten in der Begabungsdiagnostik und Beratung (11 Nennungen), Dokumentation (13 Nennungen) und Evaluation und Qualitätssicherung (8 Nennungen).

In Bezug auf die Handlungsfelder von Teacher Leaders sehen die Befragten die Subkategorie „Beziehung gestalten und kommunizieren“ als die wichtigste Aufgabe von Koordinationspersonen an, was die Bedeutung der kooperativen Zusammenarbeit im Team deutlich macht. Sie sind in der Mittlerfunktion zwischen Leitung und Kollegium tätig, was den Aufbau

einer Kultur der Wertschätzung, des Respekts und des Vertrauens und der Zusammenarbeit inkludiert.

An zweiter Stelle stehen das Vernetzen und Einbeziehen, was bedeutet, dass die Befragten andere Personen in Entscheidungsprozesse einbinden.

An dritter Stelle folgt das Handlungsfeld Wahrnehmen und Entwickeln, was heißt, dass es die Aufgabe der Begabungsfachkräfte ist, Stärken im Kollegium wahrzunehmen und zu beraten, wer wofür aufgrund von Eignung eingesetzt werden kann. Weiters sind die befragten Koordinator*innen offen für das Lernen und das lernseitige Handeln, sie reflektieren ihre Praxis und lassen Veränderungen zu.

An letzter Stelle steht das Handlungsfeld des Organisierens und Schlüsse Ziehens. Dem Erforschen der eigenen Praxis und Herstellen von Verbindungen zur Forschung wird unter den befragten Koordinator*innen, aus Zeitgründen, am wenigsten Beachtung geschenkt.

In Bezug auf Schulentwicklung und Schaffung von begabtenförderlichen Settings an den Schulen steht die Mitarbeit am Förderprogramm als wichtigste Aufgabe im Mittelpunkt. Außerdem arbeiten die Koordinationspersonen an begabtenförderlicher Unterrichtsgestaltung, an der Dokumentation der begabtenförderlichen Aktivitäten, in der Begabungsdiagnostik und Beratung, in der Evaluation und Qualitätssicherung mit.

Ohne die Unterstützung der Schulleitung ist Teacher Leadership nicht umsetzbar. Schulleitungen werden von Teacher Leaders als besonders unterstützend erlebt, wenn sie Strukturen für die Entwicklungen im Bereich von BBF schaffen, Zeit und Raum dafür zur Verfügung stellen und ihre Mitarbeiter*innen zur Partizipation einladen. Es ist auch erforderlich, Bereitschaft zur Führungsverteilung zu zeigen, damit Teacher Leaders ihre abgesprochenen Aufgaben wirkungsvoll ausführen können. Das Machtsharing kann zu Konflikten führen, nämlich dann, wenn die SL nicht möchte, dass Teacher Leaders etwas in ihrem Verantwortungsbereich selbst bestimmen, weil sie Angst hat, dass diese Führungsverteilung ihren Machtbereich gefährden könnte. Dieses Feld lässt Spielräume für weitere Forschungsar-

beiten in Bezug auf Teacher Leadership aus der Sicht der Schulleitung zu. Sie könnten auch Fragen, inwiefern Schulleitungen Teacher Leadership behindern oder verhindern können oder welchen Einfluss Schulleitungen auf die Entwicklung von Teacher Leadership ausüben, inkludieren. Ein ebenfalls interessanter Aspekt der weiteren Forschung wäre, herauszuarbeiten, in welchen anderen Domänen Teacher Leaders an österreichischen Schulen unter welchen Voraussetzungen bereits arbeiten.

Auffallend gering sind die Nennungen bei der Partizipationsanregung und Einladung von Schulleitungen an Lehrpersonen, Teacher Leadership wahrzunehmen. Dabei wäre es laut Strauss wichtig, dass ausgesuchte Personen, eben solche mit Wissen, Expertise, hohem Engagement und starken Interessen von der Schulleitung gezielt eingeladen werden, Aufgaben in unterschiedlicher Ausprägung gemeinsam anzugehen (Strauss, 2020).

Die befragten Koordinatorinnen für BBF nehmen allesamt wahr, dass die Schulleitungen ihnen großes Vertrauen entgegenbringen, dass sie ihren Job gut machen und aus ihrer Expertise heraus wissen, was zu tun ist. Jedoch ergibt sich mit nur drei Nennungen das Bild, dass die Führungskräfte nur zur Hälfte Lob und Anerkennung für diese Tätigkeiten zum Ausdruck bringen.

Eine induktive Kategorie, die sich aus der empirischen Untersuchung gewinnen lässt, hat mit den politischen Rahmenbedingungen in Bezug auf Begabtenförderung zu tun.

Zwei Aspekte werden von den Befragten kritisiert: Zum einen gibt es für den überwiegenden Teil der Befragten für die Koordinationstätigkeit im Feld der BBF keine finanzielle Abgeltung. Alle Interviewten wünschen sich eine finanzielle Anerkennung im Sinne eines mittleren Managements für ihren Mehraufwand, ihre zusätzlichen Verantwortungs- und Tätigkeitsbereiche in der BGF und als Abgeltung für ihre Leistungen in der Koordination im Sinne der Weiterentwicklung ihrer Schulen.

Der zweite Kritikpunkt der Interviewten bezieht sich auf fehlende Werteinheiten für begabtenförderliche Unterrichtsangebote an den Schulen.

7.3 Resümee

Angebote, wie begabungsförderliche Interessens- oder Talentförderkurse oder Interessensnachmittage, können aufgrund enger Budgetvorgaben und anderer Prioritätensetzungen an Schulen keine Umsetzung finden.

Wenn auch die Ergebnisse der Studie aufschlussreich sind und Einblicke in die Handlungsfelder und Aufgabenbereiche von Koordinator*innen für Begabtenförderung an Gymnasien in Niederösterreich geben, lässt die qualitativ angelegte Studie aufgrund der geringen Anzahl an Interviewpartnerinnen keine Verallgemeinerung zu, sondern zeigt lediglich Tendenzen auf, da die Anzahl von sechs Personen aus der Koordination keineswegs eine repräsentative Zahl darstellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die allgemeinen Anforderungen, um Schulqualität ausweisen zu können, die Begabungs- und Begabtenförderung miteinschließen, dass es aber zusätzlicher struktureller, organisatorischer, inhaltlicher und methodischer Maßnahmen bedarf, um auf die Interessen, Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher einzugehen. Die Begabtenförderung sollte sowohl als allgemeiner Auftrag im Unterricht wahrgenommen werden als auch als spezieller Auftrag, um besondere Maßnahmen zu ergreifen und Angebote für sehr begabte Kinder zu schaffen. Um dies zu bewerkstelligen, braucht es an allen Schulen formell ernannte Begabungsbeauftragte als Koordinator*innen für Begabtenförderung, die sich auch über ihre Schulen hinaus regional und national vernetzen. Diese können als Teacher Leaders mit ECHA-Expertise, deren Arbeitsfelder weit über den Unterricht hinausreichen können, die Schulentwicklung in Richtung Begabtenförderung anstoßen und weiter betreiben. Sie wären wichtig, um im Austausch mit dem Kollegium und der Schulleitung ein Förderkonzept auszuarbeiten und dieses auch umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S.15–39). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter H. & Posch, P. (Hrsg.). (1997). *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Studien.
- Amman, M. (2020). Facetten verteilter Führung in lernwirksamen Schulen – Auf phänomenologischer Spurensuche. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 136–151). Hep.
- Anderegg, N. (2021). Mut zu mehr Agilität in der Schulführung. *Schule Verantworten |Führungskultur_innovation_autonomie*, A0, 13–18. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.iA0.a15>
- Anderegg, N. (2020). Führen als responsives Geschehen. Dem Phänomen ‚Führen‘ auf der Spur. In V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-) Verstehen erfahren: Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 255–267). Studien.
- Anderegg, N., Strauss, N.- C. & Kuster, R. (2020). Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung: Versuch einer Verortung. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 210–234). Hep.
- Barth, R. (1987, 4.-5. Mai). *A Community of Leaders*. [Paper Präsentation]. Annual Spring Conference, Atlanta, USA.
- Barth, R. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443–449. <https://doi.org/10.1177/003172170108200607>
- Bastian J. & Seydel, O. (2010). Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 62 (1), 6–9.

- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer, Eltern*. Heyne.
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer.
- Beck, K., Beedle, M., Van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., ... & Thomas, D. (2001). *Manifesto for agile software development*. <https://agilemanifesto.org/>
- Berg, J. H., Carver, C. L. & Mangin, M., (2014). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195–217. <http://dx.doi.org/10.1177/1942775113507714>
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Litting, W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). Leske & Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W., & Meuser, M. (Hrsg.). (2003). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Leske & Budrich.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews* 13(3), 251–269. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1468--2370.2011.00306.x>
- Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie-Forschungsbefunde-Entwicklungsprozesse-Methodenrepertoire* (S. 199–203). Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 138. Bundesgesetz: Bildungsreformgesetz*. (S. 1–102). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/bildungsreformgesetz_2017.html
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Grundsatzerglass zur Begabtenförderung. Nr. 16*. <https://www.schulpartner.info/>

wp-content/myuploads/2009/09/grundsaterlass-begabtenforderung.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2016). *Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung. Nr. 25.* <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=766>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Qualitätsmanagement. QMS- Qualitätsmanagement für Schulen.* <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/qum.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Nationaler Bildungsbericht.* <https://www.bmbwf.gv.at/nbb>

Capaul, R. (2011). Mittlere Führungsebene einrichten. In A. Bartz (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung*. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung. AL, 26(8), (S. 1–11). Wolters Kluwer.

Capaul, R. (2021). Stärkung der Schulführungskapazität durch verteilte Führung. *bwp@ Berufs-und Wirtschaftspädagogik-online*, 41, 1–18.

Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow: Das Geheimnis des Glücks.* Klett- Cotta.

Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung.* Hermann Luchterhand.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (4. Aufl.). Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription.* Eigenverlag.

Ellmayer, W., Jöstl, G. & Schnaubelt, B. (2022). *GripS – Gütesiegel für Begabung NÖ (Konzept).* Bildungsdirektion Niederösterreich.

Fischer, Ch., Fischer-Ontrup, Ch. & Schuster, C. (2021). Lernstrategien in der Begabtenförderung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 402–417). Beltz.

- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (10. Aufl.). Rowohlt.
- Friedl, S., Weilguny, W., & International Panel of Experts for Gifted Education. (2009). *Professionelle Begabtenförderung: Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Eigenverlag Österr. Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
- Frost, D. (2008). Teacher Leadership: Values and Voice. *School Leadership and Management* 28(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/13632430802292258>
- Frost, D. (2020). Teacher Leadership und Professionalität. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 20–46). Hep.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Klett-Cotta.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Revision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummerich, & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 263–275). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978--3-531--90777--2_14
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315–325. <https://dx.doi.org/10.1080/13603120701257313>
- Hattie, J., & Beywl, W. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarb. deutschsprachige Ausg. / besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Schneider.
- Helterbran, V.R. (2016). Teacher leadership: Overcoming „I Am Just a Teacher“ Syndrome. *Counterpoints*, 466(1), 114–120.

- Hill, V. (2014). The HeartsCam teacher led development work programme. In D. Frost (Hrsg.), *Transforming education through teacher leadership* (S. 73–83). Leadership for Learning.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde -Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 99–105). Klinkhardt.
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, (8)2, 1–26.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping Giant: Helping teachers develop as Leaders*. Sage Publishers.
- Keil, A. (2021). *Grenzen der Selbstaussbeutung*. ÖPU- Nachrichten. (4)52, 6–7.
- Kelley, J. D. (2011). *Teacher's and teacher leaders' perceptions of the formal role of teacher leadership*. Georgia State University. <https://doi.org/10.57709/1785860>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2009). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (4. Aufl.). Schneider.
- Lamnek, S. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.) Beltz.
- Levin, B. & Schrum, L. (2017). *Every Teacher a Leader. Developing the Needed Dispositions, Knowledge, and Skills for Teacher Leadership*. Corwin.
- Lindemann, H. (2017). *Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung*. Vandenhoeck und Ruprecht.

- Lumby, J. (2020). Distributed Leadership. Gebrauch und Missbrauch von Macht. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 61–83). Hep.
- Müller-Oppliger, V. (2011). (Hoch-) Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 55–68). Karg Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:9130>
- Müller-Oppliger, V. (2014). Co-kognitive Personenmerkmale als Voraussetzung zur Realisierung von Begabungen. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger, & G. Schmid (Hrsg.), *Person-orientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 89–94). Beltz.
- Müller-Oppliger, V. (2021). Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 32–45). Beltz.
- Ogawa, R. & Bossert, S. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 3(2), 224–243. <https://doi.org/10.1177/0013161X95031002004>
- Oswald, F. & Weilguny, M. W. (2005). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Eigenverlag ÖZBF-Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka, I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken-umdenken-neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf* (S. 8–45). Facultas.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Klinkhardt.

- Rauch, F. & Krainer, K. (2002). Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung: Begründungen, Erfahrungen und Reflexionen zum Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“. In Eckstein & J. Thonhauser (Hrsg.), *Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich* (S. 1–16). Studien.
- Renzulli, J. S. (1998). A Rising Tide Lifts all Ships. Developing the Gifts and Talents of all Students. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 104–111.
- Resch, C. & Rogl, S. (2019). *White Paper- Begabungs-Begabten- Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. Eigenverlag ÖZBF.
- Rolff, H. G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(6) 865–1020.
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H. G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Scharmer, O., & Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From ego-system to eco-system economies*. Berrett-Koehler Publishers.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Kohlhammer.
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Schratz, M. (2010). Schulleitung als Leadership. In H. G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management* (S. 59–78). Klett.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2019). Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern.

- In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 415–422). Waxmann.
- Schubert, A. (2017). *Teacher Leadership*. Bundeszentrum für lernende Schulen. ZLS-Eigenverlag.
- Schubert, A. & Hofbauer, Ch. (2020). Lerndesigner und Lerndesignerinnen als Teacher Leaders. In N.-C. Strauss N. & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 152–168). Hep.
- Sebastian, J., Camburn, E. M., & Spillane, J. P. (2018). Portraits of principal practice: Time allocation and school principal work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1) 47–84.
- Senge, P. (1990). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Shah, S. R. (2017). The significance of teacher leadership in TESOL: A theoretical perspective. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8(4). 240–258. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.16>
- Spillane, J. P. (2020). Führung im Bildungswesen aus einer „Distributed Multilevel Perspective“. In N.-C. Strauss N. & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 61–86). Hep.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa.
- Stoll, L., & Seashore Louis, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas: Divergence, Depth and Dilemmas*. McGraw-Hill Education (UK).
- Stöger, H., Balestrini, D. P. & Ziegler, A. (2021). Selbstreguliertes Lernen für hochbegabte und hochleistende Schüler/innen in leistungsheterogenen Lerngruppen. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 390–401). Beltz.

- Strauss, N.-C. & Anderegg N. (2020). Einleitung. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 9–18). Hep.
- Strauss, N.-C. (2020). Teacher Leadership. Der Riese erwacht. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 124–135). Hep.
- Strauss, N.-C. (2019). Verteilte Führung – die Perspektive der „Teacher Leaders“. *Journal für Schulentwicklung*, 23(2), 30–35.
- Tian, M., Risku & M., Collin, K. (2016). A meta- analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1). 146–64. <https://doi.org/10.1177%2F1741143214558576>
- Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2021). Einleitung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 11–29). Beltz.
- Weilguny, W. & Friedl, S. (2012). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele*. Eigenverlag ÖZBF.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134–171. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 423–447). Verlag für Sozialwissenschaften.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3). 255–316.
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., Herzig, P., Kuhn-Müller, D., Häbig, J. & Kuster, R. (2018). Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt ‚Partizipation stärken-Schule entwickeln‘. In

Literaturverzeichnis

E. Zala-Mezö & N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*. (S. 15–61). Waxmann.

Zur Bonsen, M. (2009). *Leading with Life: Lebendigkeit im Unternehmen freisetzen und nutzen* (2. Aufl.). Gabler.

Ziegler A. & Stöger H. (2008). A learning oriented subjective action space as an indicator of giftedness. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 222–236.

Abbildungsverzeichnis

- S. 14 Abbildung 1: Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff, 2016, eigene Grafik
- S. 17 Abbildung 2: Die Architektur der schulischen Lernkultur in Anlehnung an Pete Senge, eigene Darstellung
- S. 21 Abbildung 3: Struktur des Qualitätsrahmens für Schulen nach BMBWF, 2020, S. 4, eigene Grafik
- S. 27 Abbildung 4: Überblick über die Konzepte nach Oswald & Weilguny, 2005, eigene Darstellung
- S. 51 Abbildung 5: Die drei Kontexte der Rollenwahrnehmung, verzahnt als Rädchenwerk in Anlehnung an Schubert, 2017, eigene Darstellung
- S. 52 Abbildung 6: Handlungsfelder von Teacher Leadership nach Schubert, 2017, eigene Darstellung
- S. 85 Abbildung 7: Die Liste der Codes mit der numerischen Nennung der Häufigkeit durch die Befragten aus dem Programm MAXQDA
- S. 86 Abbildung 8: Die Darstellung der Codewolke aus MAXQDA
- S. 88 Abbildung 9: Die Matrix Darstellung aller Codes mit Blick auf die Bedeutung dieser bei den einzelnen interviewten Personen aus MAXQDA

Tabellenverzeichnis

S. 66	Tabelle 1: Übersicht über die Kategorisierung der Interviewpartner*innen
-------	--

11 Anhang

11.1 Zum Kapitel 4.3.2: Die Entwicklung des Interviewleitfadens (S. 58ff.)

Folgende Fragen werden zur Einordnung und Kategorisierung am Anfang des Interviews gestellt:

1. Sind Sie offiziell Koordinator*in für Begabtenförderung an Ihrer Schule?
2. Ist diese Position eine formale Position?
3. Wie lange üben Sie diese Funktion aus?
4. Wie sind Sie zu dieser Position gekommen?
5. Bekommen Sie eine finanzielle Abgeltung für Ihre Tätigkeit(en)?
6. Haben Sie an Ihrer Schule ein inklusives oder segregatives Modell der Begabtenförderung oder beides?
7. Ist die Begabtenförderung im Schulprofil verankert?
8. Ist die Begabtenförderung Teil der Schulkultur?
9. Gibt es ein Team, das Sie unterstützt?

Im Anschluss werden folgende Leitfragen als Orientierungshilfe und Unterstützung in chronologischer Reihenfolge an die Interviewpartner*innen gestellt, um ihnen die Möglichkeit zu bieten, einen hohen narrativen Erzählanteil einzubringen.

1. Welche Handlungsfelder und Aufgaben übernehmen Sie mit Ihrer Funktion als Koordinator*in an Ihrer Schule? Was machen Sie konkret? Bitte erzählen Sie!
2. Wie sieht Ihre Unterstützung durch die Schulleitung aus?
3. Wann, wo und wie gelingt es Ihnen, bzw. scheitern Sie als Koordinator*in gegenüber der Kollegenschaft, Führung im Sinne von Teacher Leadership zu übernehmen?

4. Welche schulischen und persönlichen Ziele in der Begabtenförderung sehen Sie für die Zukunft in Ihrer Rolle als Koordinator*in?
5. Haben Sie noch irgendetwas zu ergänzen?

11.2 Zum Kapitel 4.3.3: Kategorienbildung

K1: Koordinator*in für BGF als Teacher Leader: (Strauss, 2020, S. 129f.)

1. **UK1:** Funktionsbezogene TL -formale Position
2. **UK2:** Themenbezogene TL- Expertise und Engagement
3. **UK3:** Professionsbezogene TL- informelle Führung-pädagogischer Diskurs

K2: Unterstützung durch die SL: (Anderegg, 2021, S. 14f.; Schratz et al., 2019, S. 427f.; Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164f.)

1. **UK1:** Partizipationsanregung und Einladung
2. **UK2:** Unterstützung durch Schaffung von Strukturen (Räume, Konferenzen, Zeit)
3. **UK3:** Ermöglichung von Fortbildung

(Unterstützung von Klassen und Fachlehrpersonen)

1. **UK4:** Wertschätzung, Anerkennung, Lob
2. **UK5:** abgesprochenes Aufgabenprofil, Zielvereinbarung/nicht abgesprochenes

Aufgabenprofil

K3: Handlungsfelder von Teacher Leaders: (Schubert, 2017, S. 41.)

1. **UK1:** Beziehung gestalten und kommunizieren (Kommunikation, Beziehung und Austausch)
2. **UK2:** Organisieren und Schlüsse ziehen (Reflexion des Unterrichts und Verbindung zu forschungsbasierter Praxis)

11.2 Zum Kapitel 4.3.3: Die Kategorien

3. **UK3:** Wahrnehmen und entwickeln (Beförderung der Stärken der Kollegenschaft und Förderung der professionellen Weiterbildungs-Multiplikatoren-Rolle)
4. **UK4:** Vernetzen und einbeziehen (Gemeinsames Lernen in Gemeinschaften)
5. **UK5:** Selbst lernen und lernseits handeln (Motivation zu lernen und reflektorische Praxis)

K4: Schaffung und Organisation von begabungsförderlichen Lehr- und Lernsettings im Rahmen der SE: (nach GripS, 2022; Friedl et al., 2009, S. 31f.; Müller-Oppliger, Hrsg., 2021)

1. **UK1:** Mitarbeit am schulischen Förderkonzept

(Programmverantwortung und Koordination, Durchführung erweiterter Lern- und Bildungsangebote, Arbeit an der Weiterentwicklung der Angebote)

1. **UK2:** Begabungsförderliche Unterrichtsgestaltung

(Unterstützung von Klassen und Fachlehrpersonen, Mentoren Netzwerke, Vernetzung mit regionalen und nationalen Förderangeboten)

1. **UK3:** Begabungsdiagnostik und Beratung von Kindern

(Erfassen von überdurchschnittlichen Begabungen und Identifikation (Hoch)Begabter, Beobachtung von Lernprozessen, Beratungsgespräche mit Eltern)

1. **UK4:** Dokumentation der Aktivitäten im Rahmen der BGF
2. **UK5:** Praktizieren von alternativen Formen der Leistungsrückmeldung
3. **UK6:** Qualitätssicherung, interne Evaluation

11.3 Zum Kapitel 5.3: Definition der Haupt- und Unterkategorien

K1: Position und Rolle des*der Koordinators*in: (Strauss, 2020, S. 16f.)

In dieser Hauptkategorie geht es um die Tatsache, ob der Auftrag an die Verantwortlichkeit der Position durch die zugeschriebene Position, durch die ausgeführte Rolle oder durch die Zuschreibung eines Aufgabenprofils sowohl für die verantwortliche Person als auch für das Kollegium klar legitimiert ist. Im Wesentlichen beziehen sich die Haupt- und Unterkategorien in diesem Bereich auf die Rollen und Praktiken von Teacher Leaders nach Strauss (Strauss, 2020, S16f.).

K1.1 Formale Position:

Die formale Position zeichnet sich durch die Tatsache aus, dass diese als Position und Verantwortlichkeit offiziell an der Schule als Auftrag legitimiert ist.

K1.2 Expertise und Engagement

Die formale Position sind durch die Expertise und Kompetenzen einer Person geprägt, die dadurch Führungsverantwortung auf einem Gebiet übernimmt, was sich im vermehrten Engagement zeigt.

K1.3 Interesse an der Begabtenförderung

Durch Expertise in einer Domäne erhöht sich auch das Interesse für dieses Themengebiet.

K1.4 Informelle Führung

Informelle Führung zeigt sich darin, dass es an jeder Schule Personen und Mitarbeitende gibt, die bei bestimmten Fragestellungen konsultiert werden und so den pädagogischen Diskurs anregen.

K1.5 Zuständigkeit und Ansprechperson

11.3 Zum Kapitel 5.3: Definitionen der Kategorien

Diese Subkategorie zeigt die Tatsache, dass die Position des Koordinators nicht unbedingt formal sein muss, sondern sich in der Tatsache zeigen kann, dass die Person für ein Themengebiet als Ansprechpartner zuständig ist.

K1.6 Koordination mit Team

Es geht dabei um die Frage, ob sich Personen eines Aufgabengebiets zu zusammenarbeitenden Teams entwickeln, denn dann können sie laut Rolff im Rahmen von Leadership wesentlich zu einer verantwortungsvollen Schulkultur beitragen. (Rolff, 2016, S. 195f.)

K2: Rolle der Schulleitung:

In dieser Hauptkategorie geht es darum, wie die SL auf das Handeln der Lehrkräfte einwirkt. Direkter Eingriff führe zu Deprofessionalisierung und Motivationslosigkeit (Anderegg, 2021, S. 14). Das Lehrerteam benötigt für die situative Bewältigung von Unterricht und von anderen Verantwortlichkeiten Freiheit, zugestanden durch die Leitung, andererseits aber auch den Willen zur Partizipation, zum aktiven Mittun.

(Anderegg, 2021, S. 14f.; Schratz et al., 2019, S. 427f.; Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164f.).

K2.1 Abgesprochenes Aufgabenprofil, Zielvereinbarung

Diese Subkategorie meint die Festlegung einer Zielvereinbarung der Position des*der Koordinators*in seitens der Schulleitung, sie beinhaltet auch die „inhaltliche Auftragsklärung, die öffentlich gemacht werden muss und die Abgrenzung zu anderen Themenbereichen“ (Schubert & Hofbauer, 2020, S. 164f.).

K2.2 Nicht abgesprochenes Aufgabenprofil

Diese Subkategorie ist als Gegenteil der vorigen Subkategorie zu sehen.

K2.3 Einladung und Partizipationsanregung

Mit dieser Subkategorie ist gemeint, dass Schulleitungen Veränderungen des Systems durch Vision und Reflexion unterstützen und zielgerichtete Interventionen durch Einladungen anregen sollen.

K2.4 Unterstützung durch die Schaffung von Strukturen, Raum, Zeit, Inputs

Die Schulleitung hat Möglichkeiten, Teacher Leaders durch formale Strukturen zu unterstützen.

K2.5 Wertschätzung, Lob und Anerkennung durch die SL

Die SL kann über den informellen Kanal der Wertschätzung, der Anerkennung, des Lobes dem Lehrerteam signalisieren, dass ihr Teacher Leadership ein Anliegen ist.

K2.6 Ermöglichung von Fortbildung und Weiterbildung

Diese Subkategorie ist eine wesentliche Forderung, die im Begabungsgütesiegel GripS ihren Niederschlag findet, um Professionalisierung in einem Themengebiet oder einer Domäne anzustoßen.

K3: Handlungsfelder von Teacher Leaders:

Diese Hauptkategorie bezieht sich auf die Handlungsfelder von Teacher Leaders, wie sie Schubert 2018 festschreibt. Teacher Leaders agieren in ihrem Tun in bestimmten Situationen, die sich in fünf Handlungsfeldern überblicksmäßig zusammenfassen lassen (Schubert, 2017, S. 41f.).

K3.1 „Beziehung gestalten und kommunizieren“ (Schubert, 2017, S. 41f.)

Diese erste Subkategorie beschreibt das Handlungsfeld, dass Teacher Leaders sich bemühen, eine Kultur zu schaffen, in der ein wirksamer, professioneller Austausch zwischen den Kollegen gefördert wird.

K3.2 „Organisieren und Schlüsse ziehen“ (ebda., S. 41f.)

Diese Unterkategorie bedeutet, dass sich Teacher Leaders engagieren, den eigenen Unterricht zu reflektieren, auch in Bezug zu Forschungser-

11.3 Zum Kapitel 5.3: Definitionen der Kategorien

gebnissen, indem sie Wissen organisieren und Erkenntnisse gewinnen und daraus Schlüsse ziehen.

K3.3 „Wahrnehmen und entwickeln“ (ebda., S. 41f.)

Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Tatsache, dass Teacher Leaders die Stärken des Kollegiums kennen, um diese zu fördern und die Lehrkräfte je nach ihren Stärken auch einzusetzen.

K3.4 „Vernetzen und einbeziehen“ (ebda., S. 41f.)

Teacher Leaders bauen Lerngemeinschaften auf und aus und verbinden Schulleitung mit dem Kollegium mit dem Ziel, möglichst viele Personen der Kollegenschaft in Entscheidungsfindungsprozesse einzubeziehen.

K3.5 „Selbst lernen und lernseits handeln“ (ebda., S. 41f.)

Teacher Leaders hören nicht auf zu lernen. Sie probieren Neues aus und animieren auch Kollegen*innen, weiter am Lernen dranzubleiben.

K4: Schaffung und Organisation von begabungsförderlichen Lehr- und Lernsettings im Rahmen der SE: (nach GripS, 2022; Friedl et al., 2009, S. 31f.; Müller-Oppliger, Hrsg., 2021)

Diese Hauptkategorie setzt sich mit den klar formulierten Gütekriterien für eine professionelle Begleitung einer erfolgreichen Implementierung eines ganzheitlichen Begabungsförderkonzepts an Schulen auseinander und orientiert sich in den Gütekriterien an den Forderungen von GripS (Ellmauer et al., 2022).

K4.1 Mitarbeit am schulischen Förderkonzept

Diese Subkategorie bezieht sich auf die Programmverantwortung und Koordination, die Durchführung erweiterter Lern- und Bildungsangebote und die Arbeit an der Weiterentwicklung der Angebote in der Begabtenförderung.

K4.2 Begabungsförderliche Unterrichtsgestaltung

Dabei handelt es sich um die Unterstützung von Klassen und Fachlehrpersonen, um den Aufbau von Mentoren Netzwerken und um die Gestaltung der Vernetzung mit regionalen und nationalen Förderangeboten.

K4.3 Begabungsdiagnostik und Beratung von Kindern

Diese Subkategorie umfasst das Erfassen von überdurchschnittlichen Begabungen und die Identifikation von (Hoch)Begabten und die Beobachtung und Begleitung von Lernprozessen sowie die Beratung der Eltern

K4.4 Dokumentation der Aktivitäten im Rahmen der BGF

Diese Unterkategorie bezieht sich auf das Dokumentieren und Beschreiben der begabungs- und begabtenförderlichen Aktivitäten in der Schule, aber auch für die Region.

K4.5 Praktizieren von alternativen Formen der Leistungsrückmeldung

Damit ist gemeint, dass Koordinator*innen sich mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung wie formatives Assessment zum Beispiel oder anderen Alternativen auseinandersetzen.

K4.6 Qualitätssicherung und interne Evaluation

Durch interne und externe Evaluation wird die Qualität des Schulkonzepts gesichert, wobei mögliche Erhebungsinstrumente über IQES abgerufen werden können.

Begabungsförderung in Schule und Unterricht

hrsg. von Wolfgang Ellmauer

Vorliegende Schriftenreihe widmet sich dem Thema „Begabungs- und Begabtenförderung“. Vorgestellt werden Forschungsbefunde, Konzepte und Praxisbeispiele im Kontext von Schule und Unterricht. Im Sinne eines Theorie-Praxis-Transfers richtet sich die Reihe an Forschende, Lehrpersonen sowie eine interessierte Leserschaft.

Eva Lindl

Zwischen Prädikat und Präferenz: Der Einfluss des Begabungssiegels auf die Schulwahl von Eltern

Die Studie untersucht den Einfluss des Begabungssiegels auf die Schulwahl von Eltern im Primarstufenbereich und analysiert dessen Funktion als Entscheidungskriterium. Am Beispiel der Volksschule Sacré Cœur Wien werden die Entscheidungsprozesse der Eltern detailliert beleuchtet. Die Ergebnisse zeigen Entwicklungspotenziale in der Kommunikation und Transparenz des Siegels auf und geben Impulse zur Weiterentwicklung begabungsfördernder Bildungsmaßnahmen. Die Arbeit liefert somit praxisorientierte Handlungsempfehlungen für Schulen und Bildungsinstitutionen.

Bd. 2, 2025, 136 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-51250-5

Begabungsforschung

Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen

hrsg. von Prof. Dr. Franz-J. Mönks und Prof. Dr. Christian Fischer

Wolfgang Ellmauer

Das ECHA-Zertifikat

Wegbereiter von Begabungs- und Begabtenförderung in der Sekundarstufe I des österreichischen Bildungssystems

Begabungs- und Begabtenförderung gewinnt im österreichischen Bildungssystem zunehmend an Bedeutung. Mit dem ECHA-Zertifikat existiert für diesen Bereich ein Weiterbildungsformat, in dem sich Lehrpersonen zu *Specialists in Gifted Education* ausbilden lassen können. Die Wirksamkeit dieses Lehrgangs wird in vorliegender Arbeit untersucht. Zum Einsatz kommt ein hybrides Forschungsdesign. Den quantitativen Forschungsteil bildet eine Längsschnittstudie in Form einer Fragebogenuntersuchung. Im daran anschließenden qualitativen Forschungsteil erfolgt eine Befragung mittels leitfadengestützter Interviews.

Bd. 22, 2022, 266 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-51119-5

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Die Studie beschäftigt sich mit den verschiedenen Rollen von Koordinator*innen für Begabungs- und Begabtenförderung im Kontext von Teacher Leadership und Schulentwicklung. Es wird gezeigt, welche Aufgabenbereiche diese Expert*innen an ihren Schulen übernehmen, um auf die Bedürfnisse begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher einzugehen. Wenn die Unterstützung der Schulleitung gegeben ist, leisten diese engagierten Teacher Leaders in zahlreichen konkreten Handlungsfeldern wertvolle Arbeit für die Weiterentwicklung ihrer Schulen zu begabtenfördernden Organisationen.

Michaela Gutsjahr, Mag. phil., MEd., AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch, Koordinatorin für Begabtenförderung und die Modellklassen am BG/BRG Wieselburg, Vortragende an der PH NÖ und anderen PHs im Rahmen der ECHA-Ausbildung.

