

Gabriele Fenkart | Gabriele Khan-Svik | Konrad Krainer |  
Norbert Maritzen (Hrsg.)

Die Kunst des Widerstands



## Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung Band 6

Die Reihe stellt Forschungsergebnisse der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule zu aktuellen pädagogischen Themen und Entwicklungen vor. Dem liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das Bildung nicht nur auf die lernenden Individuen (Schüler\*innen, Eltern, Studierende, Lehrer\*innen, Leitungspersonen) und die gesellschaftlichen Bedingungen und Hindernisse bezieht, sondern auch auf lernende Organisationen und Systeme. Es werden sowohl theoretische Grundlagen, empirische Studien wie auch handlungsleitende Konzeptionen und Entwicklungsvorhaben präsentiert, um unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Die Reihe versteht sich als Brücke zwischen Theorie und Praxis.

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Kärnten –  
Viktor Frankl Hochschule

Gabriele Fenkart | Gabriele Khan-Svik |  
Konrad Krainer | Norbert Maritzen (Hrsg.)

# Die Kunst des Widerstands

Festschrift für Marlies Krainz-Dürr

**StudienVerlag**

Innsbruck  
Wien

© 2022 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck  
E-Mail: [order@studienverlag.at](mailto:order@studienverlag.at)  
Internet: [www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation, Scheffau –  
[www.himmel.co.at](http://www.himmel.co.at)

Satz und Umschlag: Maria Strobl – [www.gestro.at](http://www.gestro.at)  
Umschlagillustration: © Creative Mood / Fotolia (Bearbeitung: Erweiterung der Grafik und Änderung  
der Farbgebung)

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

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

ISBN 978-3-7065-6250-8

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm  
oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter  
Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung <i>Gabriele Fenkart, Gabriele Khan-Svik, Konrad Krainer, Norbert Maritzen</i>	9
Prolog	11
Antigone oder Widerstand ist keine Kunst <i>Konrad Paul Liessmann</i>	13
Schulentwicklung	23
Wie Schulen lernen können <i>Konrad Krainer</i>	25
Vom Widerstand zum Blickwechsel – Lösungen durch <i>Zweites Denken</i> <i>Uwe Hameyer</i>	29
Das Team als Ort der Lernquelle und Konfliktkultur <i>Martina Krieg</i>	47
Schulentwicklung und Fachdidaktik – ein Gegensatz? <i>Peter Posch, Franz Rauch</i>	61
Können Schul- und Hochschulentwicklung einander beeinflussen? <i>Bernhard Schmölzer, Christina Morgenstern, Christine Ragginer, Sabine Seidl, Claudia Taurer-Zeiner</i>	71
Widerstand im Modell Fortbildung Kompakt <i>Isolde Kreis, Dagmar Unterköfler-Klatzer</i>	85
Das pädagogische Paradoxon: Anleitung zur Selbstständigkeit <i>Thomas Stern, Heimo Senger</i>	89

<b>Führen und Leiten</b>	93
Können Bildungsinstitutionen geführt werden? <i>Norbert Maritzen</i>	95
Ready to be a teacher! Soziale Kompetenz als Missing Link in der Lehrer*innenausbildung <i>Ruth Erika Lerchster</i>	99
Über österreichische Schulleiter*innen, die „Veränderung“ können (sollen) – erste Folgerungen aus der S-CLEVER Studie <i>Stefan Brauckmann-Sajkiewicz, Lorenz Lassnigg, Tobias Feldhoff, Katharina Maag Merki, Nina Jude, Falk Radisch</i>	113
Gerechtes Schulleitungshandeln oder <i>the dark side of the moon</i> <i>Nils Berkemeyer</i>	127
„Autonomie“ Pädagogischer Hochschulen: Entwicklungs- und Argumentationslinien <i>Katharina Soukup-Altrichter, Herbert Altrichter</i>	139
Ein Blick in den Rückspiegel <i>Ewald E. Krainz</i>	153
Über k. und k. – oder: der Widerstand der Freiheit <i>Erwin Rauscher</i>	157
<b>Lehrer*innenbildung</b>	161
Nur die Besten bilden Lehrer*innen bilden Schüler*innen <i>Gabriele Fenkart</i>	163
Genie und Urteilskraft: Nur die Besten sollen Lehrkraft werden <i>Stefan Hopmann</i>	167
Pädagogische Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und berufspraktischer Ausbildung <i>Willi Stadelmann</i>	181

„You see the impact that you are having on the students’ lives“: Förderung einer Lern- und Leistungskultur in hocheffektiven Turnaround-Schulen in England und Ideen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften <i>Roland Bernhard, Ulrike Greiner</i>	193
Wettbewerb 2018: Behindertengerechte Gestaltung der Aula <i>Inge Vavra</i>	205
Was bedeuten die Widerständigkeiten der Praxis gegen Inklusion für die Lehrer*innenbildung? <i>Almut E. Thomas, Karin Herndler-Leitner</i>	213
Pädagog*innenbildung im Verbund und darüber hinaus <i>Elgrid Messner</i>	217
<b>Zwei- und Mehrsprachigkeit</b>	223
Zwei- und Mehrsprachigkeit als schulische Normalität <i>Gabriele Khan-Svik</i>	225
Translanguaging für autochthone Minderheiten? <i>Georg Gombos</i>	229
Paradigmenwechsel im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Kärnten <i>Vladimir Wakounig, Magdalena Angerer-Pitschko</i>	237
„Eine Vielzahl von Möglichkeiten [...], Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht zu integrieren“ – mehrsprachige Ansätze in der Lehrkräfteprofessionalisierung <i>Stefanie Bredthauer, Evghenia Goltsev</i>	247
Bildungserfolg trotz Schule? Visionen für eine Schule der Zukunft <i>Erol Yildız</i>	257
Mut zum (produktiven) Streit <i>Cristina Beretta</i>	265

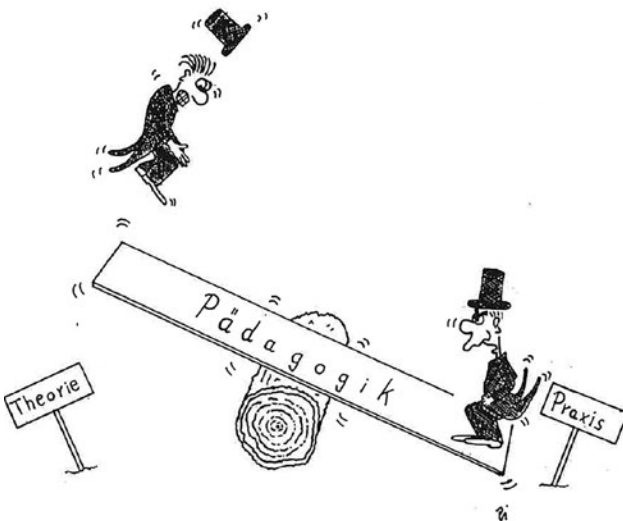
Knock, knock, knockin' on heaven's door. Des blinden Sehers Teiresias Prolegomena zur Apotheose der Magistra Carinthiae <i>Dietmar Larcher</i>	267
Epilog	271
Persönliche Worte zu einem langen gemeinsamen Weg <i>Helmut Zwander</i>	273
Widerstand ist eine Kunst – Von Anfang bis Zuneigung. Ein Glossar als über zum Widerstand <i>Werner Wintersteiner</i>	279
Lebenslauf Marlies Krainz-Dürr	293
Schriftenverzeichnis Marlies Krainz-Dürr	297
Autorinnen und Autoren	307



Ruth Erika Lerchster

# Ready to be a teacher! Soziale Kompetenz als Missing Link in der Lehrer\*innenausbildung

Einleitung



Diese Zeichnung von Ulrich Radt ist einer vierzig Jahre alten Publikation (Gudjons & Reinert, 1981) entnommen und scheint zeitlos zu sein. Rückblickend auf eine langjährige Tätigkeit in der Lehrer\*innenausbildung widmet sich dieser Beitrag in einer reflexiven Form dem aktuellen Zustand ebendieser Ausbildung. Er zeich-

net – mehr oder weniger unsystematisch – die Einschätzungen der Studierenden zu ihrer Qualifikation insbesondere im Feld der sozialen Kompetenzen nach und bietet für künftige curriculare Änderungsvorhaben Entwicklungsperspektiven an.

Einer ungefähren Schätzung zufolge wurden im Zuge der umgangssprachlich sogenannten *pädagogischen Seminare* an den Universitäten Graz und Klagenfurt etwa tausend Lehramtsstudierende gebeten, sich darüber auszutauschen, welche Assoziationen sie mit ebensolchen Seminaren, die im Rahmen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen angeboten werden und als Pflichtfächer zu besuchen sind, verbinden. Diese Einstiegsreflexion am Beginn der Seminare mündete mit einer erstaunlichen Regelmäßigkeit in einer Grundsatzdiskussion bezogen auf die (Un-)Zufriedenheit mit der Ausbildung. Ohne die Detailergebnisse darzustellen, kann zusammengefasst folgender Befund abgeleitet werden:

### **Theorie | Fachdisziplin | Didaktik**

- Die fachliche und didaktische Ausbildung ist gut, aber verschult.
- Die Theorie wird – abgesehen von den Redundanzen im Bachelor- und Masterstudium – als praxisfern eingestuft.
- Partiiell erinnert die Form der Wissensaneignung (auswendige wortgetreue Wiedergabe von Inhalten) und die (autoritäre) Vorgehensweise mancher Lehrenden an vergangene Schultage.
- Sowohl entwicklungspsychologisches Know-how (Phänomene der Pubertät) als auch Wissen über die eigene Persönlichkeit, gruppensdynamische Phänomene, Teamentwicklungsprozesse oder die organisationale Verfasstheit von Schule fehlen weitgehend.

### **Selbstmanagement, soziale und Methodenkompetenz**

- Die Studierenden kommen aus der Schule, durchlaufen die universitäre Ausbildung, um möglichst rasch wieder in die Schule zurückzukehren (die von der Industriellenvereinigung formulierte Vision, dass angehende Lehrkräfte außerschulische Praxiserfahrungen sammeln, scheint nicht gegriffen zu haben; Industriellenvereinigung, 2009).
- Der „Rechtfertigungsreflex“ wird bereits während der Ausbildung trainiert: Man rechtfertigt sich für die Studienwahl, für spätere Ferien- und Arbeitszeiten sowie für vielfach angenommene Privilegien, die der Beruf mit sich bringt. So sozialisiert, bleibt dieses Verhalten unreflektierter Bestandteil der Profession.
- Ziel von vielen ist es, das Studium möglichst in der Regelstudiendauer zu absolvieren und rasch eine (möglichst volle) Lehrverpflichtung (ein Begriff, über den es sich im Übrigen auch nachzudenken lohnt) zu erhalten.
- Zwischenstationen (Auslandsaufenthalte, Berufsjahre im Ausland, das Sammeln von Erfahrungen in anderen beruflichen Kontexten) sind so gut wie nicht vorgesehen.
- Der Begriff der Reflexion ist negativ konnotiert, wird als inflationär verwendete Floskel abgewertet und bezieht sich zudem ausschließlich auf den Unterricht.
- Selbstmanagement wird primär mit Unterrichtsplanung, Zeitmanagement, organisiertes, leistungsorientiertes Handeln und Struktur verknüpft.

- Die Herausforderungen, die soziale Situationen naturgemäß mit sich bringen, sind im Studium vernachlässigte Materie.
- Daraus resultiert der Wunsch nach Rezepten im Umgang mit schwierigen Interaktions- und Kommunikationssituationen, Konflikten, Eltern, Schüler\*innen, Kolleg\*innen etc.
- Teamarbeit, Teamteaching und Evaluierung in Form von Feedback von Kolleg\*innen und/oder Schüler\*innen werden kritisch gesehen.
- Eltern stellen bereits bei den Auszubildenden eher ein Feindbild dar – man spricht von schulfremden Personen, denen man in der Regel rechtfertigend gegenüber treten muss.
- Die Autonomie im Klassenzimmer wird als großer Vorteil der Profession wahrgenommen.
- Die geringe Anforderung an Kooperation innerhalb des Kollegiums und die Möglichkeit der Distanzierung gegenüber der Organisation werden als traditionell gegeben akzeptiert.
- Organisierte und zielgerichtete Kritik am Curriculum ist vergebene Liebesmühe, man fühlt sich nicht gehört (Beschwerderufe und Bittgesuche an die ÖH würden lautlos verhallen), nicht ernst genommen, hat resigniert und gelernt, sich den Gegebenheiten anzupassen bzw. unterzuordnen.

Auch wenn dieser Befund die Sichtweise der Lehrenden, der Hochschulen und der Institution Schule nicht berücksichtigt, ist er meines Erachtens dennoch ernst zu nehmen, ernüchternd und in gleicher Weise motivierend, Letzteres deshalb, weil die Studierenden den Bedarf längst erkannt haben. Sie markieren – zwar frustriert, aber ausgestattet mit Emotion – die Leerstellen und Defizite, die spätestens dann spürbar werden, wenn sie ihre ersten Gehversuche in der Praxis machen, wo sie oft hart aufschlagen. Viele der von ihnen genannten Aspekte fallen in den Bereich der sogenannten sozialen Kompetenzen, die insbesondere die Ebenen des Selbst (Individuum), der Gruppe und der Organisation betreffen und deren Schulung als Stiefkind der Ausbildung bezeichnet werden kann.

Das alles ist nicht neu. Seit Jahrzehnten beschäftigt man sich mit Gelingensbedingungen für Schulreformprojekte (Bidwell, 1968; im Bereich der Gruppendynamik etwa Schwarz, 1975; Grossmann et al., 1997). Bereits Ende der Neunzigerjahre formuliert Krainz-Dürr (1999) auf Basis von Forschungsergebnissen Problemfelder, deren Bewältigung für Schulentwicklungsvorhaben kritische Erfolgsfaktoren darstellen. „Diese Problembereiche betreffen das in Schulen verbreitete Organisationsverständnis, das Leitungsverständnis, die Herstellung von Verbindlichkeit in der Meisterung der Schnittstellenproblematik und die Vorstellung von ‚Engagement‘ im Gegensatz zu ‚Professionalität‘“ (Krainz-Dürr, 1999, S. 425). Sieht man sich aktuelle Entwicklungen und damit zusammenhängende Reformvorgaben an, wird nachvollziehbar, warum die Studierenden dringenden Aufholbedarf auf diesen Ebenen einfordern.

Auch wenn die erste Welle zur Autonomisierung der Schulen bereits 1993 eingeleitet wurde (und vor allem Veränderungen im curricularen Bereich vorsah), verdichten sich in den letzten Jahren die Reformvorgaben. Schulleitungen sehen

sich gezwungen, immer rascher, flexibler und umfassender auf den Veränderungsdruck zu reagieren. Die mit der Autonomisierung einhergehende Rededelegation von Entscheidungs- und Steuerungsmacht ist auf innere und äußere Einflüsse zurückzuführen und wird aus mehreren Gründen als notwendig erachtet:

- Ernüchternde PISA-Ergebnisse setzen das System unter Druck und zwingen es zum Handeln.
- Divergierende regionale und lokale Anforderungen erfordern dynamisches und vernetztes Agieren vor Ort.
- Kontinuierlich steigende Komplexität verstärkt den Ruf nach Selbststeuerung; zentrale, hierarchische Führung wird zunehmend dysfunktional.
- Restrukturierungs- und Einsparungsmaßnahmen werden begleitet vom Ruf nach Effektivität, Innovation, qualitativvoller Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Die Einführung von Bildungsstandards, der Zentralmatura und standardbezogener Tests zwingen vor allem Schulen mit kritischen Ergebnissen zum Handeln.

Die Autonomiepakete wurden sukzessive weiterentwickelt und beinhalten bis zum Bildungsreformgesetz 2017 curriculare Freiheiten (Fächererweiterung, fächerübergreifender Unterricht, Integration neuer Inhalte etc.) bis hin zur Entwicklung von Schulprofilen und Schwerpunktschulen sowie partielle Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich der Finanzen (Sponsoring, Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen, Vermietung von Räumen). Das sich seit Januar 2018 in Umsetzung befindende Autonomiepaket definiert darüber hinaus folgende Ziele (BMBWF, 2018):

*„Unterrichtsorganisation:*

1. Nutzung der flexibilisierten Unterrichtszeit (Stundenblockungen, Öffnung der 50-Minuten-Einheiten)
2. Liberal festgelegte Öffnungszeiten (Vorverlegung des Unterrichtsbeginns)
3. Bildung von Gruppen nach inhaltlichen und fachlichen Gesichtspunkten (klassen-, jahrgangsfächerübergreifend, fächerverbindend, projektorientiert)

*Organisationsentwicklung:*

1. Erarbeitung des pädagogischen Konzepts (Evaluation & Standortbestimmung, Ableitung von Zielen, Gestaltung der Unterrichtsorganisation ...)
2. Professionelle Kommunikation (Abstimmung aller PädagogInnen einer Klasse/in Fächern, mit den Schulpartnerschaften und anderen AkteurInnen)
3. Nutzenstiftende Kooperation z. B. mit (über)regionalen/internationalen (außer)schulischen Partnerschaften

*Personalauswahl und -entwicklung:*

1. Professionelle Personalauswahlverfahren (Ausschreibungen, strukturierte Auswahlgespräche, geplante Induktionsphase)
2. Gelebte Personalentwicklung an Schulen (Entwicklungsgespräche, Unterrichtsplanung entlang von Stärken & Potenzialen der Lehrkräfte)

3. Fortbildung als Personalentwicklungsinstrument (gezielte Bedarfsmeldungen direkt an PHs zur Organisation maßgeschneiderter Kurse & Workshops)

*Individualisierte Unterrichtsentwicklung:*

1. Einsatz von Diagnoseinstrumenten (Sprachkompetenzdiagnose, Lernfortschrittsgespräche ...)
2. Einsatz erweiterter Unterrichtsformen (Projektunterricht, offene Lernformen, Freiarbeit Technologieeinsatz, Peer-Learning, vernetzte aufeinander abgestimmte Inhalte)
3. Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung (alt. Leistungsbeschreibung ...)

Diese Ziele treffen auf Schulorganisationen, die eine herausragend schwache und strukturell untergeordnete Position innerhalb des Gesamtsystems haben, obwohl sie gleichzeitig jene sind, die die Arbeit durchzuführen haben (Lassnigg & Vogtenhuber, 2015, S. 28). Zudem treffen diese Ziele auf Lehrkräfte, die kaum in ausreichendem Maße vorbereitet sind.

Durchsucht man die Curricula des gegenwärtigen Lehramtsstudiums des Entwicklungsverbunds Süd-Ost<sup>1</sup>, findet man im Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, das 752 Seiten umfasst, den Begriff der *Sozialen Kompetenz* zwei Mal (Unterrichtsfach Bewegung und Sport, S. 31 und, bezugnehmend auf die Schüler\*innen, in der Religionspädagogik, S. 689), im Masterstudium kommt er in dieser Form gar nicht mehr vor. Ein Ergebnis, das in Anbetracht der komplexen professionellen Anforderungen an Lehrkräfte und der umfangreichen evidenzbasierten Ergebnisse unter anderem der Bildungsforschung in Bezug auf Lehrer\*innenpersönlichkeit (für einen guten Überblick dazu Mayr & Neuweg, 2006; Mayr, 2016; Hanfstingl, 2019a, 2019b), der Auswirkung von Beziehung im Bereich der Wissensvermittlung (Herrmann, 2019 sowie Metaanalysen von Hattie, 2009 und Cornelius-White, 2007) und der Reformvorgaben im Zuge der Schulautonomie überrascht. Auch wenn man die Verwendung von spezifischen Begrifflichkeiten außer Acht ließe, mag es lohnen, darüber nachzudenken, was man den Auszubildenden mit auf den Weg geben müsste, damit sie mit weniger Unsicherheit und mit einem gut ausgestatteten Selbstbewusstsein ihr von sozialem Handeln dominiertes Berufsfeld betreten können.

---

1 In Österreich wurden im Rahmen der Reform der Lehramtsausbildung (PädagogInnenbildung NEU) vier Entwicklungsverbände eingeführt, im Entwicklungsverbund Süd-Ost sind alle Pädagogischen Hochschulen und lehramtsführenden Universitäten der Bundesländer Burgenland, Kärnten und Steiermark vertreten.

## Ausbildung prägt

Sowohl Schulen als auch Hochschulen versammeln rund um ihr vielfältiges Bildungsangebot auszubildende Menschen aus unterschiedlichen Herkunftssystemen. In ihrem Streben, Menschen für das Gemeinwesen und den Produktionsprozess heranzubilden, bilden sie gewissermaßen alle Logiken gesellschaftlicher Komplexität disziplinar und organisational ab. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene finden dort bestenfalls alles, was sie brauchen, um sich in der gesellschaftlichen Vielfalt intellektuell und sozial zurechtzufinden. Entlang dieser Ziele und Anforderungen wirkt jede Organisation, jede Ausbildungsstätte verhaltensprägend, also indirekt bildend. „Die Schule – als Institution – erzieht“, konstatiert Bernfeld bereits 1925 (Bernfeld, 1925/1973, S. 28). Schulabsolvent\*innen bringen nach wie vor eine starke Schulprägung mit, die sie je nach Gestaltung der Studienpläne entweder ablegen, weiterentwickeln oder beibehalten können. Das beginnt bereits mit der Studienorganisation. Es ist nicht gleichgültig, wie Vorlesungen und Seminar inhaltlich und didaktisch gestaltet sind, Prüfungen abgehalten werden; wie die Balance zwischen institutioneller Macht (Beurteilung und Benotung durch die Lehrenden) und Machtverzicht im Sinne einer Didaktik, die zum Selbstdenken und zur Kritik anregen soll, hergestellt wird; ob ein zeugnisorientierter Studienverlauf Wissensgebiete zusammenhanglos „zerhackt“ oder durch Teamteaching versucht wird, weitere Verbindungen herzustellen; ob die Freiheit der Lehrenden und Lernenden durch curriculare, ressourcenbedingte und arbeitsrechtliche Zwänge zunehmend abnimmt. Zudem kann die zunehmende Ökonomisierung unseres Bildungswesens, die einen wirkmächtigen Einfluss auf Bildungsorganisationen hat, nicht außer Acht gelassen werden. Je schneller jemand sein Studium absolviert, umso besser für die Statistik und das Budget (Stichwort prüfungsaktive Studierende) der Universität; „Trödler\*innen“ werden durch erhöhte Studiengebühren bestraft, Massenfächer durch diverse Zulassungsbeschränkungen vor Andrang geschützt. Experimentiermöglichkeiten scheinen dadurch eingeschränkt, was wiederum der Verschulung der Studienpläne entgegenkommt. Auch wenn Bildungseinrichtungen für sich keine dezidierten Erziehungsaufgaben formulieren, ist außer Streit gestellt, dass Organisationsstrukturen, Inhalte, die Methoden der Wissensvermittlung etc. die Sozialisation der Auszubildenden determinieren. Man könnte im Sinne der Kontinuität nun darauf vertrauen, dass Gewohntes fortgesetzt wird, dass Schulerinnerungen weniger Erinnerungen als vielmehr handlungsleitend bleiben. In Anbetracht des beinahe schon chronischen Reformdrucks, der auf Bildungseinrichtungen im sekundären wie im tertiären Bildungsbereich lastet, ist ein Mehr desselben aber kaum zielführend.

Bildung ist traditionell mit einer positiven Konnotation verbunden. Im Zentrum steht die Weiterentwicklung der Menschen im Hinblick auf eine humane(re) Gesellschaft. Wissenschaft und auch Schulbildung soll befreien von einer (Selbst-)Entmündigung der Menschen, die Verantwortung und Reflexion an Autoritäten delegiert. Bildung geht im Prinzip von der Möglichkeit aus, dass allen Menschen, die von ihrer Vernunft Gebrauch machen wollen, diese Reflexion als „Einsicht“ in ihr Leben und seine Zusammenhänge zugemutet werden kann und durch Refle-

xion verantwortungsvolle Selbststeuerung ermöglicht wird. Insofern sind sowohl die Organisationen selbst als auch die sie bestimmenden Individuen und Gruppen permanent aufgefordert, sich und ihr Handeln zu reflektieren, die Determinanten zu erkennen, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu entwickeln.

Entlang dieser Überlegungen ist die These naheliegend, dass Schulentwicklung und ernsthaft betriebene Schulreform am Punkt der sozialen Kompetenz anzusetzen haben. Ausgehend von der Person muss es künftig viel stärker um die Beziehungen zu den Dingen, zwischen den Menschen und Gruppierungen, um das Verhältnis und die Verbindung zu Kolleg\*innen und zur Gesamtorganisation und um die dafür erforderliche Kommunikation gehen. Will man nachhaltige Reformwirkung erzeugen, müssen Fähigkeiten erworben werden, die angehende Lehrkräfte in die Lage versetzen, sich in sozialen Situationen nicht nur versiert bewegen zu können, sondern sich in ihnen auch wohlfühlen, statt von ihnen überwältigt zu werden.

## Kein Ich ohne Selbst – Selbstreflexion als Ausgangspunkt sozialer Kompetenz

Auffällig ist sicher, dass die komplexen Berufs- und Lebensverhältnisse dazu zwingen, mehr über diese Verhältnisse nachzudenken. Unbestritten ist weiterhin, dass aufgrund von Möglichkeitserweiterung in unseren Handlungszusammenhängen das Nachdenken über Entscheidungen, Abhängigkeiten und Interdependenzen umfangreicher gefordert ist. Demgegenüber können wir aber ebenso viele Faktoren einer Reflexionsverhinderung (Zeitdruck, Überforderung, Ermüdung und Resignation, mediale Ablenkung, Furcht vor Destabilisierung des jungen und fragilen Selbst etc.; Lerchster & Heintel, 2017) diagnostizieren, die den Befund bezweifeln lassen. Was aber jedenfalls stimmt, ist, dass sowohl die steigende Komplexität unserer Lebensverhältnisse als auch der Anspruch an individuelle Verantwortung und Autonomie mehr Reflexion fordern würden, als ihr derzeit Raum gegeben wird. Angehende Lehrpersonen individuell mit der Entwicklung der für sie relevanten Systeme zu beauftragen, wäre irrwitzig und gleichzusetzen mit der Forderung, die einzelnen Bürger\*innen haben die Klimakrise abzuwenden. Gleichwohl besteht die Notwendigkeit, im Sinne der Kompetenzanforderungen, der Awareness und des Empowerments, das Gegebene im Hier und Jetzt einer Reflexion zu unterziehen und ein Bewusstsein zum Verhältnis des Selbst zur jeweiligen Umwelt herzustellen. Ohne diesen Bewusstwerdungsprozess ist keine Entwicklung möglich, ohne Bewusstsein bleibt sozial kompetentes Handeln eine Illusion. Pädagogische Professionalität hat direkt bei der Lehrperson anzusetzen und ist letztlich nur über die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit zu erreichen. Wer sich entwickeln will, muss zum Beispiel zuerst ein ungefähres Bild davon haben, wie sich das zu entwickelnde Selbst gestaltet, welche Prägungen und inneren Antreiber handlungsleitend sind, welches Werte- und Normenkorsett man mitbringt, welche Einstellungen und Überzeugungen Interaktion fördern oder behindern, welchen Einfluss positive und negative Erfahrungen haben, welche Impulse (Trigger) wie-

derum welche Emotionen auslösen, welches Verhältnis man zu Autoritäten hat und welche Art von Autorität man selbst sein möchte.

Die der Entwicklung voranzugehende Auseinandersetzung mit Bestehendem geschieht aber nicht „en passant“. (Selbst-)Reflexion heißt, die Aktionsebene zu verlassen und das eigene Handeln einer metaperspektivischen Analyse zu unterziehen. Unser Regelschulsystem hat hierfür nach wie vor keine Angebote oder maximal unzureichende Instrumente und Formate. Was im Schulsystem nicht geboten wird und nicht gelernt bzw. trainiert werden kann, sollte meines Erachtens spätestens an der Hochschule „nachgeschult“ werden. Zu trainieren sind reflexive Bewegungen, die Schritt für Schritt Annäherung zum eigenen Ich ermöglichen und die dabei unterstützen, Sozialisationsfaktoren und Persönlichkeitsstrukturen zu erkennen, Identifikationen und Denkmodelle zu hinterfragen und Bedürfnisse, Erwartungen und Gefühle zu artikulieren. Um sich auf solche Prozesse, die durchaus auch schmerzvolle Erkenntnisse zutage fördern können, einlassen zu können, bedarf es adäquater Formate, richtungsweisender Fragestellungen und Räume der Entschleunigung, die das Nachdenken und den Ausstieg aus der alltäglichen Routine fördern. Bestenfalls geschieht dies nicht nur bei der Eignungsfeststellung, sondern kontinuierlich, unter Zuhilfenahme von Instrumenten und Verfahren zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Selbst- und Fremdeinschätzung, zu Prägungen und Mustern und jedenfalls mit professioneller Begleitung.

## Kein Selbst ohne die anderen

Der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Selbst im Sinne des zu entwickelnden Selbst und des Selbstmanagements muss als wichtiger Ausgangspunkt gesehen werden. Bei sich selbst zu sein, im eigenen System zu kreisen, reicht aber bei Weitem nicht aus. Das Ich definiert sich auch über die anderen; das hat zur Konsequenz, dass Professionalisierung ohne Feedback nicht denkbar ist. Um sich in sozialer Weise zu „vergesellschaften“, Verbindungen und Beziehungen verhältnismäßig zu gestalten, bedarf es konsequenterweise der Sichtweisen der anderen (Fremdbild).

Die Bedingungen des Arbeitsumfelds Schule haben sich in den letzten Jahrzehnten gravierend verändert. Die Wissens- und Informationsvermittlung – ein bisher genuiner Auftrag an die Institution – verliert mit Einzug neuer Technologien, digitaler Lernprogramme und des Internets an Exklusivität. Rückt das Monopol der Wissensweitergabe in den Hintergrund, stellt sich die Frage, ob die disziplinäre Ausbildung (das Fach und dessen Vermittlung) nach wie vor als *Primär*qualifikation gesehen werden kann oder ob – mutig gedacht – die sogenannten sekundären (Schlüssel-)Qualifikationen nicht mindestens denselben Stellenwert einnehmen müssten. Das Autonomiepaket ist diesbezüglich zukunftsweisend. Anforderungen, die Schulen derzeit nur marginal erfüllen, rücken in den Vordergrund und drängen nach Umsetzung. Will man die Vorhaben operationalisieren, braucht es Schulleitungen und Lehrkräfte, die eine Vorstellung von Teamarbeit und Organisation (Lerchster et al., 2017) haben, die weit über das hinausgeht, was



derzeit gewusst, gekonnt und in der Ausbildung vermittelt wird. Schlagwörter wie Fachgruppen, fächer- und projektorientierter Unterricht, inner- und außerschulische Kooperation, Vernetzung, Teamteaching etc. zeigen deutlich, dass die Zeit des Einzelkämpfertums ein Ablaufdatum hat. Gleichzeitig laufen derartige Reformvorhaben Gefahr, trotz ihres appellativen Charakters lautlos zu verhallen, wenn es nicht gelingt, sie „ins Leben zu bringen“. Versteht man die angestrebten Ziele nicht nur als Redelation von Verantwortung an die einzelnen Schulen, sondern als gebotenen Freiraum, der gestaltet werden kann, können neue Formen der Verbindungen, der Zusammenarbeit, des Schnittstellenmanagements, der Kommunikation, der gegenseitigen Unterstützung, der Partizipation und Interdisziplinarität entwickelt werden. Eine gute Voraussetzung für derartige Veränderungsbewegungen ist ein starkes, selbstbewusstes und funktionierendes Kollektiv. Überall dort, wo man auf andere angewiesen ist, wird Sozialkompetenz „zur Voraussetzung professioneller Wirksamkeit“ (Krainz, 2009, S. 250). Diese Wirksamkeit kann greifen, wenn a) schulische Strukturen und die Organisationskultur, die nach wie vor auf Konkurrenz ausgerichtet sind, einer Reflexion unterzogen werden, b) angehende Lehrkräfte verstärkt mit sozialpsychologischem und gruppendynamischem Know-how ausgestattet werden, c) innerhalb der Organisation Formate eingerichtet werden, wo inhaltliche und soziale Kooperationen trainiert werden können, und d) die Einsamkeit der Lehrkräfte im Klassenzimmer eine funktionierende institutionalisierte solidarische Bezugsgruppe als Gegenüber vorfindet, in der kollegiale Beratung und vertrauensvolle Intervision als Qualitätsstandard verstanden werden. So kann der/die Einzelne sich gleichzeitig in Frage stellen und sich seiner/ihrer selbst vergewissern und vom Druck, der im Spannungsfeld von Unterricht, Elternarbeit und schulischen wie gesellschaftlichen Anforderungen entsteht, entlastet werden und gleichzeitig das Kollektiv gestärkt werden.

## Kein Wir ohne Kontext

Die angesprochene Freiheitserweiterung von Schulorganisationen muss immer vor dem Hintergrund der jeweiligen organisationskulturellen Verfasstheit diskutiert werden. Schule als Expert\*innenorganisation bzw. als professionelle Bürokratie (Mintzberg, 1983, 1991) weist Spezifika auf, die einen hohen Einfluss auf das Management haben. Sie ist durchdrungen von einem hohen Anspruch an individuelle Autonomie, einer Kultur von Einzelkämpfer\*innen, die Parität und möglichst basisdemokratische Entscheidungen einfordern. Funktionale Differenzierung ist ungewohnt und ungewollt, die Struktur wird bestimmt durch unabhängig voneinander Arbeitenden und hierarchisch Gleichgestellten, das resultiert „in what may be called their structural looseness“ (Bidwell, 1968, S. 975). Gleichzeitig ist das System Schule anfällig für klassische Hierarchiekonflikte. Vielfach sind versteckte Hierarchien vorzufinden, zudem gibt es intrainstitutionell tradierte informelle Zuständigkeiten und Kompetenzen, die das Gesamtsystem in einer labilen Balance halten. Durch die Einführung funktionaler Differenzierungen (etwa der durch neue Gruppen wie Steuergruppen oder Projektgruppen bedingten neuen

Zuständigkeiten) wird diese für die Integrität und Stabilität des Systems notwendige Balance infrage gestellt; und dagegen regt sich oft Widerstand.

Um der Organisationsblindheit entgegenzutreten und blinde Flecken ins Bewusstsein zu heben, gilt es, die Spezifika und die Geschichte der jeweiligen Organisation einer kollektiven Reflexion zu unterziehen, bevor man sich auf Veränderungsvorhaben einlässt. Schulen reagieren empfindlich auf Veränderung, da sie sich reflexartig kritisiert fühlen und meist in einer traditionsreichen „Es geht nicht, weil ...-Kultur“ verhaftet sind (Lerchster et al., 2020; Krainz, 2018). Ein weiterer Reflex ist die Delegation von Entwicklungsaufgaben an die Schulleitungen. Entwicklungsergebnisse – das zeigt die Erfahrung allerorts – lassen sich nicht (mehr) durch Hierarchie herstellen bzw. finden solcherart erzeugte Resultate wenig Akzeptanz im Gesamtsystem. Diese Erkenntnis findet mittlerweile – zumindest theoretisch – breite Zustimmung. Führung, Management und Steuerung – Leitung als Trias (Rolf, 2010) – soll auf mehrere Schultern verteilt werden und wird subsumiert unter Begriffen wie „distributed leadership“ (Tian et al., 2016; Spillane et al., 2001; Spillane, 2006), „collective/shared leadership“ (Endres & Weibler, 2019) und „teacher leadership“ (Wenner & Campbell, 2017). Zusammengefasst: Will man die im Autonomiepaket formulierten Forderungen tatsächlich umsetzen, wird es ein Bewusstsein dafür brauchen, dass „die Zeiten der ‚heroischen‘ Schulleitungspersonen vorbei [sind]“ (Dubs, 2016, S. 53).

Um Schulleitungen zu entlasten und partizipative Formen von Führung praktisch umzusetzen, braucht es auf struktureller Ebene etwa Projektgruppen, Fachgruppen, Steuerungsgruppen, didaktisch-pädagogische Gruppen oder Schulentwicklungs- bzw. Strategiegruppen. Lehrkräfte sind in ihrer pädagogischen Arbeit gefordert und partiell hoch belastet (Klippert, 2007). Dennoch sind auf organisatorischer und kultureller Ebene engagierte Lehrkräfte, die Aufgaben und Funktionen übernehmen, zunehmend gefragt. Lehrpersonen, die eine gemeinsame Vorstellung von Führungspraxis und ein gesundes Maß an Vertrauen (Zenger & Folkman, 2019) innerhalb des Kollegiums entwickeln. Sie agieren transparent, haben Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume, die Akzeptanz der Schulleitung, geordnete Kommunikationsstrukturen und definierte Prozesse (Mounajed, 2019) – frei nach dem Motto „Leaders are made, not born“ (Ruvolo et al., 2004).

Zusammengefasst geht es um das Training sozialer Kompetenzen, die Einübung reflexiver individueller und kollektiver Bewegungen abseits der Betrachtung von Unterrichtseinheiten, die produktive Nutzung von Interdependenzen und interdisziplinären Zugängen und die Institutionalisierung von Organisationsformen, die dies ermöglichen. Der Beitrag kann als Plädoyer verstanden werden, dass zumindest Ersteres bereits in einem hohen Maß im Zuge der Ausbildung erprobt werden kann. Der Erwerb sozialer, kommunikativer und methodischer Kompetenzen darf weder an freie Wahlfächer delegiert noch in die Fortbildung ausgelagert werden. Letzteres setzt Organisationsformen und Prozesse voraus, die ergebniskonstitutiv werden. In ihnen ist Schnittstellen- und Widerspruchmanagement angesagt, werden Konflikte nicht umgangen, sondern bearbeitet, balanciert und in Eigenregie gelöst.

Dieser Anspruch ist für die Organisation Schule durchaus neu. Er bedeutet, dass sie sich ermächtigt und bis zur Grenze ihrer Möglichkeiten Selbstorganisationskompetenz wahrnimmt. Dort wo Hierarchien an ihre Grenzen stoßen – das tun sie an vielen Stellen –, wird es die Einsicht brauchen, dass sich der Komplexität geschuldete Widersprüche und Konflikte nicht mehr ganz einfach durch hierarchische Über- und Unterordnung regeln und lösen lassen. Mit der sukzessiven Entwicklung neuer Organisationsformen könnte zusammengefasst viel erreicht werden:

- Alte Ausdifferenzierungen und disziplinäre Claims werden aufgehoben.
- Schulleitungen werden entlastet und von der Illusion befreit, singular Schulentwicklung betreiben zu können.
- Interdependenzen werden als Ressource gesehen – in einem Feld, wo man einander braucht, wird Vertrauen zur neuen Währung.
- Funktionsübernahmen und nicht dem Paritätsprinzip entsprechende Differenzierungen sind nicht mehr von Misstrauen begleitet, sondern werden als notwendig und wichtig erachtet.
- Institutionalisierte Kollektive verfügen über adäquate Kommunikationsformate, die dazu führen, dass nicht länger versucht wird, möglichst unberührt aneinander vorbeizukommen, sondern das Ziel verfolgt wird, miteinander auszukommen.
- Im Sinne des „Miteinander- anstelle Übereinander-Redens“ wird an der Fehler- und Konfliktkultur gearbeitet.
- Schule ist ein Ort, wo alle und insbesondere die Organisation selbst lernt.

## Fazit

Derartige Veränderungsbewegungen sind auf reflektierte und sozial kompetente Mitarbeiter\*innen, funktionierende Teams und lernwillige Organisationen angewiesen. Will die Organisation vom Engagement *und* der Professionalität (Krainz-Dürr, 1999) der Lehrkräfte profitieren, muss die Basis dafür in der Ausbildung gelegt werden. Die an der Universität Klagenfurt wissenschaftlich verankerte Gruppendynamik bietet für dieses Bildungsspektrum ein breites Angebot. In gruppendynamischen Trainingsgruppen, Organisationstrainings und einem Erweiterungsstudium für „Social Competence and Organizational Learning“ (SCOL) werden Studierende mit jenen Kompetenzen ausgestattet, die sie für die dynamischen Prozesse, die in Schulen zunehmend stattfinden, dringend benötigen. Insofern ist das von Krainz-Dürr (2004) vor beinahe zwanzig Jahren formulierte Plädoyer für eine gruppendynamische Basisausbildung aktueller denn je. Zukunftsweisend werden entlang der Entwicklungsanforderungen, die die Organisation stellt, Kompetenzen formuliert, die weit über das Fach und die Didaktik hinausgehen und die Lehrer\*innen bereits im Zuge ihrer Ausbildung vermittelt werden sollten. Es reicht nicht mehr, Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen zu kennen, es reicht auch nicht, über theoretisches Wissen zu gruppen- und organisationsdynamischen

schen Phänomenen zu verfügen. Vielmehr geht es darum, den jungen Menschen einen – durchaus theoriebegleiteten – Raum zur Verfügung zu stellen, wo sie über Erfahrung und Übung Kompetenzen erwerben und trainieren können und ermutigt werden, sich eigenverantwortlich und selbstaufgeklärt auf Kooperationen in Teams und organisationale Anforderungen einlassen zu können (dazu auch Hanfstingl, 2019a). Insofern wäre es wünschenswert, dass die von den Studierenden artikulierten und von Wissenschaftler\*innen längst formulierten Defizite in der curricularen Gestaltung der Lehrer\*innenbildung aktiv aufgegriffen werden und in der Ausbildung grundgelegt wird, was in der Praxis so dringend gefordert ist.

## Literatur

- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (veröffentlicht nach Original 1925)
- Bidwell, C. E. (1968). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 972–1022). Chicago: Rand McNally.
- BMBWF. (2018, September 18). Autonomiepaket. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/ap/index.html>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-students relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Dubs, R. (2016). Die Vorbereitung auf Führungspraxis in der Lehrerbildung. In M. Heibler, K. Bartel, K. Hackmann & B. Weyand (Hrsg.), *Leadership in der Lehrerbildung* (S. 47–69). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Endres, S. & Weibler, J. (2019). *Plural Leadership: Eine zukunftsweisende Alternative zur One-Man-Show*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grossmann, R., Pellert, A. & Gotwald, V. (1997). Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In R. Grossmann (Hrsg.), *Besser, billiger, mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität* (S. 24–36). Wien: Springer.
- Gudjons, H. & Reinert, G. (Hrsg.). (1981). *Lehrer ohne Maske. Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Hanfstingl, B. (2019a). Haltung von Lehrkräften aus persönlichkeitspsychologischer Perspektive. In: C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 53–69). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hanfstingl, B. (2019b). Lehrerpersönlichkeit: kritische Würdigung und Ausblick. In U. Steffens & P. Posch, P. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 97–110). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (2019). *Pädagogische Beziehungen*. Weinheim: Beltz.
- Industriellenvereinigung. (2009). *Schule 2020. Lernen – Wachstum – Wohlstand* (2., aktual. Aufl.). [https://www.bundeselternverband.at/pdf/iv\\_schule\\_2020.pdf](https://www.bundeselternverband.at/pdf/iv_schule_2020.pdf)

- Klippert, H. (2007). *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krainz, E. (2009). Sozialkompetenz im Projektmanagement: Eine unterschätzte Dimension. Plädoyer für einen gruppendynamischen Paradigmenwechsel. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 40(3), 235–256. <https://doi.org/10.1007/s11612-009-0088-5>
- Krainz, U. (2018). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit. *Transfer Forschung Schule*, 4(4), 50–62.
- Krainz-Dürr, M. (1999). Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. In M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 423–444). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Krainz-Dürr, M. (2004). Das T-Gruppenmodell – Lernen mit Langzeitwirkung. *Journal für Schulentwicklung*, 8(2), 58–66.
- Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2015). *Changes in Austrian educational governance revisited. Re-thinking the basic structures*. Institut für Höhere Studien (IHS). <https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/pdf/rs107.pdf>
- Lerchster, R. E. & Heintel, P. (2017). Facebook or loss of face? *Gruppe. Interaktion. Organisation*, 48(2), 91–102. <https://doi.org/10.1007/s11612-017-0365-7>
- Lerchster, R. E., Lackner, P. & Brauckmann, S. (2017). Vom Verständnis eines reformpolitischen Schlagwortes – Schulautonomie aus Sicht österreichischer Schulleiterinnen und Schulleiter. *Schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung*, 48(6), 33–35.
- Lerchster, R. E., Lackner, P. & Zehetmeier, S. (2020). Schulleitung zwischen Innovationsbedarf und Veränderungswiderstand. *Erziehung & Unterricht*, 170(1–2), 44–55.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87–102). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Neuweg, G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen-forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Wien: LIT.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg über Management. Führung und Organisation. Mythos und Realität*. (H.-P. Meyer, Übers.) Wiesbaden: Springer. (Original 1989)
- Mounajed, R. (2019). Praxisbeispiel D: Kollegiale Schulleitung in Hildesheim (Niedersachsen). *Journal für Schulentwicklung*, 2(23), 22–25.
- Rolff, H. G. (2010). Leitung als Dreiklang. In H. G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung und Management* (S. 10–20). Seelze: Friedrich.
- Ruvolo, C. M., Peterson, S. A. & LeBoeuf, J. N. G. (2004). Leaders are made, not born: The critical role of a developmental framework to facilitate an organi-

- zational culture of development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 56(1), 10–19. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.56.1.10>
- Schwarz, G. (Hrsg.). (1975). *Gruppendynamik für die Schule. Beitrag zu einer Sozialpsychologie der Institution Schule*. Wien: Jugend und Volk.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- 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), 146–164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Universität Graz. (Hrsg.). (2021). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Bachelor Programme for Teacher Education for Secondary Schools (General Education). Curriculum 2019 in der Fassung 2021*. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 79. Sondernummer. <https://mitteilungsblatt.uni-graz.at/de/2020-21/32.a/pdf>.
- 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.
- Zenger, J. & Folkman, J. (2019, February 5). *The 3 elements of trust*. Harvard Business Review. [https://hbr.org/2019/02/the-3-elements-of-trust?utm\\_medium=social&u](https://hbr.org/2019/02/the-3-elements-of-trust?utm_medium=social&u)