

„(Hoch)Begabungsförderung für alle?

Die Leitidee der Hochbegabtenförderung als Inklusions-,impact’ für individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung“

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. rer. soc.)
des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften FB03
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt
von

Bianca Elke Marie-Luise Rabe geb. Preuß

Begutachtet mit summa cum laude

im Juli 2011

Inhaltsverzeichnis

Prolog.....	5
0 Einleitung	11
1 Erkenntnistheoretische Ausrichtung und Struktur der Arbeit: Der „Wert“ von (Hoch)Begabungsförderung	18
1.1 Argumentative Funktionen	19
Erster Hauptteil: (Hoch)Begabungsförderung aus theoretischer Sicht.....	22
2 Leitideen bildungssoziologisch gesehen (Luhmann/Weber/Lepsius/Faust).....	22
2.1 Definition Hochbegabung – vom Konstrukt zum Potenzial.....	25
2.1.1 Skizze der Bedeutungsentwicklung	25
2.1.2 Delphische Definition von Hochbegabung.....	26
2.1.3 Jüngste Fassungen von (Hoch)Begabung.....	28
3 Inklusionstheoretische Annahmen.....	31
3.1 Wie lässt sich Inklusion am Erziehungssystem beobachten?.....	34
3.2 Differenzierung von Hochbegabungsförderung – eine Frage ihrer bildungspolitischen Legitimation (Europa und Deutschland)	37
3.2.1 Ad I. (1950-1977) Keine Rede von Hochbegabung	38
3.2.2 Ad II. (1978-1985) Durchbruch der Idee Hochbegabung	38
3.2.3 Ad III. 6. Weltkongress des World Council for Gifted and Talented Children in Hamburg – und die Folgen ab 1985	40
3.2.4 Ad IV. (2001-2009) Konsolidierung und aktuelle Hochbegabungspolitik	46
3.2.5 Schulische Begabungsförderung in Europa	46
3.2.6 Schulgesetzgebung	55
3.2.7 Aktuelle Bildungspolitik im Kontext von Begabungsförderung	56
3.2.8 Zwischenfazit: Differenzierung der „Wertsphäre“ Hochbegabung – aktuelle Entwicklungen und Interdependenz einer Vielfalt von Akteuren	61
3.2.9 Exkurs: Heterogenität – Begabung – Inklusion	66
3.2.10 Vorläufiges Fazit: Von der Gleichheitsidee zur Inklusion aller	69
4 Orientierung über neue Steuerungsstrukturen für Bildungssysteme	73
4.1 Steuerungsbegriff.....	77
4.1.1 Politische Steuerung	77
4.1.2 Steuerungsbegriffe: Über die Dimensionen Planung – Steuerung – Governance	78
4.2 „Neue Steuerung“	83
4.2.1 Educational Governance: Handlungskoordination verschiedener Akteure im komplexen Mehrebenensystem	87
4.2.2 Mehrebenenmodell: Governanceumbau	92
4.3 Zwischenfazit: Orientierung über Neue Steuerung im Bildungssystem	94
5 Steuerung von Schulentwicklung.....	99
6 Aktuelle Steuerungspolitik: Netzwerke in Bildungssystemen.....	109
6.1 Netzwerke: Governancetheoretisch betrachtet	111
6.1.1 Begriffliche Unschärfen und analytische Folgen.....	114
6.1.2 Konkretisierung der Eigenschaften von Netzwerken	115

6.2	Schulische Netzwerke aus Sicht „bürokratischer“ Steuerung - governancetheoretische Implikationen	118
6.2.1	Warum schulische Netzwerke gerade jetzt?	118
6.2.2	Nutzenkalkül von Netzwerken	120
6.2.2.1	Steuerungshoffnungen verschiedener Akteure	120
6.2.2.2	Koordinationsdilemmata und „belief systems“	122
6.2.2.3	Reiz der Kooperation	125
6.2.2.4	Kompensation von Hierarchienachteilen	127
6.2.2.5	Antagonismen zwischen Staat und Schule	129
6.2.2.6	Begrenzte Selbststeuerung	130
6.2.2.7	Zwischenfazit zur Governance-Form (Bildungs-)Netzwerk	131
6.3	Fazit Netzwerke	134
6.4	Bildungsnetzwerke	136
6.5	Das pädagogische Netzwerkkonzept Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen	137
Zweiter Hauptteil: Hochbegabungsförderung aus empirischer Sicht		149
7	Der empirische Gegenstand der Governance-Analyse: Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen	149
7.1	Erster Schritt der Governance-Analyse: Makro-Ebene der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“	149
7.1.1	Teilsystem Politik: Landespolitische Situation 2003	151
7.1.2	Teilsystem Recht:	153
7.1.3	Kristallisationspunkte teilsystemischer Orientierungsdissense im Kontext von Politik, Recht und Bildung	157
7.1.4	Forschungsmethodischer Hinweis auf die Akteure	161
7.2	Zweiter Schritt der Governance-Analyse: Die Akteure im Kooperationsverbund	163
7.2.1	Öffentliche Akteure: Zentrale Spieler und professionelle Akteure – Kultusministerium, Schulaufsicht und Schule	163
7.2.2	Ebene Zentrale: Zwischen Controlling und Beziehung – Kultusministerium	164
7.2.3	Intermediäre Ebene: Doppelter Habitus – Landesschulbehörde	167
7.2.4	Intermediäre Ebene: Schulpsychologinnen und Schulpsychologen	170
7.2.5	Intermediäre Ebene: Dienstleister – Fachberaterinnen und Fachberater für besonders begabte Schülerinnen und Schüler	170
7.2.6	Intermediäre Ebene: NiLS	170
7.2.7	Intermediäre Ebene: Schulträger	171
7.2.8	Schulebene: Ambimediale Handlungsansprüche – Schulleiterinnen und Schulleiter	171
7.2.9	Schulebene: Bürokratische Profession versus „pädagogische Freiheit“ der Profession von Lehrerinnen und Lehrer	172
7.2.10	Schulische Ebene: Selbststeuerung mit eingeschränkten Sanktionsrechten – Steuergruppe und schulische Koordinatorinnen und Koordinatoren	174
7.2.11	Schulische Ebene: Subjekte eigener Lernentwicklung – Schülerinnen und Schüler	175
7.2.12	Ebene der Zivilgesellschaft: Die Politikmacher – Eltern	176
7.3	Zwischenfazit: Die Akteure des „Kooperationsverbunds“ im Kontext der Transformation von Governance	178
8	Methodisches Forschungsdesign	182
8.1	Gegenstandsangemessenheit: Methode der Grounded Theory	182
8.2	Samplestrukturen	183
8.2.1	Vorabsampling	183
8.3	Theoretische Sensibilität	186
8.3.1	Quellen theoretischer Sensibilität	187
8.4	Dokumentation des Forschungsprozesses	190
8.4.1	Erhebungsmethoden	190

8.4.2	Der erste Adressat im Feld: Das Niedersächsische Kultusministerium.....	191
8.4.3	Fallkontrastierungen.....	195
8.4.4	Teilnehmende Beobachtung.....	199
8.4.5	Erste Sozialisation: Wege ins Feld.....	204
8.4.5.1	Erstes Interview im Kultusministerium: Nähe und Distanz.....	205
8.4.5.2	Zweites Interview im Kultusministerium: Erste Kategorien.....	208
8.4.5.3	Interviewtranskription.....	209
8.4.5.4	Die weiteren Erhebungseinheiten – Feldzugang, Kodierungen, Kontraste.....	211
8.4.6	Forschungsethik.....	217
8.4.7	Zweite Sozialisation: Herstellung von Vertrauen.....	220
8.4.8	Aufrechterhalten der Feldnähe und der Forscher-Neutralität.....	223
8.4.9	Feldaustritt.....	223
9	Dritter Schritt der Governance-Analyse: Was tun die Akteure, um (Hoch)Begabung zu fördern?“.....	224
9.1	„Politische Taktik“.....	226
9.2	Anspruchsinflation der Eltern.....	232
9.3	Typologie zu den Hauptkategorien „Kooperation“ und „Inklusion“.....	240
9.3.1	Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen.....	242
9.3.1.1	Vergleichsdimension „positive“ und „negative“ Kooperation.....	242
9.3.1.2	Vergleichsdimension „positive“ und „negative“ Inklusion.....	248
9.3.2	Gruppierung der Fälle.....	253
9.4	Deskription der Typologie.....	260
9.4.1	„Echte“ Kooperation: Merkmal „positive Kooperation“.....	261
9.4.1.1	Eltern als soziales Kapital.....	264
9.4.2	„Echte“ Kooperation.....	273
9.4.2.1	Inklusionsstrategien.....	276
9.4.2.2	Rekontextualisierung der Leitidee(n).....	283
9.4.2.3	Transformative Akteure für Schulentwicklung.....	285
9.4.2.4	Chance agents: Die Visionäre.....	288
9.4.2.5	Zwischenschritte zur Rekontextualisierung: Akzeptanzstrategien, Kommunikation über die Schnittstellen und Sozialisation der Interessenten.....	289
9.4.3	Egozentrische Kooperation.....	297
9.4.4	Lose Koppelung.....	306
9.4.5	Institutionelles Netzwerk.....	322
9.4.5.1	Deregulierende Governance: Kultusministerium.....	332
9.4.5.2	Zwischenagentur der Deregulierung: Landesschulbehörde.....	345
10	Fazit: Schwerpunkte qualitätsvoller „Steuerung“ im Kontext individueller Begabungsförderung und Schulentwicklung.....	361
10.1	Bildungsnetzwerke und die Logik des Misslingens.....	362
10.2	Governance von Bildungsnetzwerken.....	365
10.3	Pädagogische Handlungseinheiten zu Gunsten von Inklusion, Begabungsförderung und Schulentwicklung.....	369
10.4	Sensible Punkte der Steuerbarkeit.....	370
10.5	Systemisch integrative Begabungsförderung.....	373
10.6	Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner.....	376
10.7	Mehrebenenarchitektur Schulentwicklung.....	378
10.8	Die historisch akzeptierte Leitidee.....	379
10.9	Chance Management und lernende Organisationen.....	380
10.10	Aktive/passive Schulen und Moratorien.....	382
10.11	Wesentlicher „Mitspieler“ Schulleitung.....	384

10.12	Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte	386
10.13	Bildungsallianzen und die Notwendigkeit gemeinsamer Ziele	387
Literaturverzeichnis		394
Abkürzungsverzeichnis		429
Abbildungsverzeichnis		431
Tabellenverzeichnis		431

*There is nothing more unequal
than the equal treatment of unequals
Thomas Jefferson 1743-1826*

Prolog

(Hoch)Begabungsförderung für alle? – Ein fiktives Gespräch zwischen John Rawls¹ und einem Wissenschaftler für Hochbegabungsfragen

In dem fiktiven Gespräch zwischen einem Wissenschaftler für Hochbegabung und John Rawls wird ein politisch philosophischer Rechtsfokus auf das Unterschiedsprinzip gelegt, das im Sinne einer ausgleichenden Gerechtigkeit zufällige Begabungsunterschiede möglichst so ausgleichen soll, dass zur Herstellung von Chancengleichheit wenig Differenzen auftreten. Nach diesem Prinzip würde man mehr für die Bildung der weniger Begabten aufwenden als für die Begabten. Der Prolog pointiert eine Kritik an diesem Verständnis der Tendenz zur Gleichheit und kündigt damit einen wissenschaftlichen Diskurs an, der Pflöcke in die Gesellschaft „steckt“. Es geht letztlich um die gesellschaftliche (Diskurs)Frage, wie sie mit Gerechtigkeit – im Zusammenhang mit dem Thema „(Hoch)Begabungsförderung“ – umgeht.

Wissenschaftler: Die Förderung von Hochbegabung gehört einer aktuellen bildungspolitischen Konjunktur unserer Zeit an.

Herr Rawls, kann es angesichts ungleicher Bildungschancen, deren Bewältigung insbesondere seit den PISA-Ergebnissen in die Agenda von Schulpolitik aufgenommen wurde, eine Berechtigung für die Förderung und Entwicklung von hohen Begabungen geben?

John Rawls: Sie heben mit Ihrer Frage darauf hin ab, was derzeit als gesellschaftlich anerkannter Grundsatz für Fairness gilt: Hochbegabungsförderung als ein Ansatz zur Realisierung von Chancengerechtigkeit zu sehen und somit politisch für legitim zu erachten?

¹ Sämtliche Aussagen von John Rawls beziehen sich inhaltlich auf seine Werke: Rawls (1996) und Rawls (2008).

Wissenschaftler: Ja, sehen Sie Herr Rawls, Hochbegabungsförderung ließe sich als ein Gegenstand von Gerechtigkeit betrachten. Kann es sein, dass die Beseitigung der Ungleichheit durch Bildung einem kollektiven Missverständnis unterliegt? Wenn die Schule ein System der Erzeugung von Differenz und nicht von Gleichheit ist, wie der Bildungswissenschaftler Tenorth sagt², wäre es nicht die Aufgabe des Erziehungssystems, Hochbegabungsförderung als Teil einer gerechten Bildung zu sehen?

John Rawls: Ich stimme Ihnen zu, dass Gerechtigkeit die erste Tugend sozialer Institution ist. Schule ist eine soziale Institution, die sich an dem Vorrang der Gerechtigkeit orientieren sollte. Aber, wer dient wem und wozu und was ist unter Gerechtigkeit zu verstehen?

Ich will versuchen, Ihnen diese Frage anhand der Theorie der Gerechtigkeit zu beantworten.

Diese sieht Gesellschaft zunächst als ein Unternehmen der Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil. Der Umgang mit bildungsbedingten Ungleichheiten ist so zu gestalten, dass vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen. Der Vorteil sollte weiterhin mit Positionen oder Zugängen verbunden sein, die allen gemäß der fairen Chancengleichheit offen stehen. Insofern heißt gerechte Bildung, gleiche Chancen zu geben und mit Unterschieden so umzugehen, dass nicht gesellschaftliche Nachteilseffekte daraus hervorgehen. Hier gibt es eine gewisse Ähnlichkeit mit dem verfassungsrechtlichen Gleichheitsgrundsatz: Für die Rechtfertigung von Ungleichbehandlungen müssen Differenzkriterien vorliegen, die sich aus der Vernunft staatlicher Maßnahmen ableiten lassen. (Wesentlich) Ungleiches darf nicht willkürlich gleich behandelt werden. Mit der Fairness-Konzeption von Gerechtigkeit untermauert, würde diesem Gleichheitsgrundsatz eine Form des öffentlichen Vernunftgebrauchs vorausgeschaltet, die sich auf gemeinsame politische Werte beruft. Ein solcher Wert könnte sein, mit Begabungen differenziert umzugehen.

Wissenschaftler: Ihre Position müssen Sie mir genauer erklären. Aus Schweden ist mir beispielsweise bekannt, dass der Begriff der Gerechtigkeit eng verbunden ist mit Gleichheit. Traditionell versteht sich der Staat dort als derjenige, der den Schwachen hilft. Was ist aber mit den angeblich „Stärkeren“? Haben sie nicht auch eine Berechtigung, an den Verteilungen, sprich Bildungsgütern des Staates zu partizipieren?

² vgl. Tenorth (2008).

Ich möchte Ihnen ein Beispiel geben, um die Problematik zu verdeutlichen: In unseren Schulen herrscht die Meinung vor, dass gemäß dem sogenannten „Matthäus-Prinzip“³ der Vorteil der „Starken“, also der besonders Begabten – diejenigen, die sowieso schon viel haben – ausgeglichen werden soll: In erster Linie soll Schule den Schwächeren beistehen und für ihre optimale Entwicklung sorgen. Ist dies nicht einer der Gründe, warum uns der Elitebegriff so schwer fällt? Was ist mit den Begabten? Sie sind nicht nur begabt, sondern auch begrenzt. Ihre Bildung und Entwicklung ist ebenso verfassungsrechtlich begründet wie die der „Schwächeren“, weniger Begabten. Wenn Sie so wollen, können Sie zwischen dem Pol „weniger begabt“ und „hoch begabt“ das gesamte Spektrum an Heterogenität sehen, an das sich das Grund- und Menschenrecht für Bildung kodifiziert. Aus diesem Verständnis heraus wäre Hochbegabung ein Teilaspekt von Begabung, welche die gesamte Breite der Vielfalt umfasst. Gleichheit wird über Verschiedenheit ausgeglichen. Dieses Postulat geht in die Pädagogik: Chancengleichheit ist gut und schön, aber Individuen brauchen auch eine Vergewisserung und Rückbindung zur Person und Entwicklung. Das Subjekt ist gefragt.

John Rawls: Ja, in der Tat. Ihr ausgeführter Standpunkt deutet eine juristische Sichtweise an, die natürlicherweise ein unverzichtbares Merkmal von Gerechtigkeit im Bildungswesen meint. Meine Theorie der Gerechtigkeit argumentiert weiter die politisch philosophische Grundlegung normativer Verfassungsprinzipien einer Gesellschaft.

Das Recht auf Bildung ist damit eng verknüpft mit einer Verantwortung der Gesellschaft für den Einzelnen. Das Individuum gilt als Ursprung und Zweck politischer Ordnung und somit der Legitimation staatlichen Handelns. Die Rechte sind für alle gleich. Jedem werden maximal gleiche Freiheiten gewährt.

Wenn Sie dies jetzt auf die Hochbegabungsförderung übertragen, können Sie das sogenannte „Differenzprinzip“ anwenden, das besagt, dass den am wenigsten Begünstigten der größte Vorteil zu bieten ist. Für die „Schwächeren“, also die am wenigsten Begünstigten würde der Vorteil maximiert und der Vorteil für die Bevorzugten, die „Begabten“, zum Wohl aller erfolgt/ausgelegt. Ungleichheiten werden also nur dann zugelassen, wenn sie den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bieten.

³ vgl. Heller (2002, 28).

Wissenschaftler: Dies entspricht der Sicht der Schulen, dass die Begabten zu einer gesellschaftlichen Gruppe gehören, die gegenüber den weniger Begabten im Vorteil sind. Führen Sie allerdings einen Wechsel der Blickrichtung ein und betrachten alle Individuen als begabt und begrenzt, dann könnte schulische Förderung einer Programmatik folgen, die auch auf die Bedürfnisse der besonders Begabten abgestellt ist. Könnte damit die Ungleichheit als Tendenz zur Gleichheit ausgeglichen werden, da sie dem Nutzen *aller* dienlich ist?

John Rawls: Ja und Nein. Sofern Sie die „Schwächeren“ zu den am stärksten Benachteiligten zählen, müsste sich die Gesellschaft mehr darum kümmern, ihre Aussichten zu maximieren. Wenn man Begabung als natürliche Gabe betrachtet, wird sie in gewisser Hinsicht eine Gemeinschaftssache und das bedeutet mit Anwendung des Unterschiedsprinzip faktisch, dass sich der Einzelne der Früchte nur insoweit erfreuen darf, wie das auch die Lage der Benachteiligten verbessert. Nur dann ist gesellschaftliches Handeln gerecht, fair und vernünftig.

Wissenschaftler: Sie bauen die Theorie der Gerechtigkeit auf einem Verständnis einer egalisierenden Gerechtigkeit auf, die das Individualrecht nicht ausschließt. Damit kann ich konform gehen. Aber was ist, wenn sich kein solcher gesellschaftlicher Konsens findet? Was ist, wenn Ansprüche miteinander konkurrieren?

Ich meine, vielleicht ließe sich mindestens darauf einigen, dass Hochbegabte eine volkswirtschaftliche Rendite bringen. Aber es geht doch um mehr als das: es geht um eine Bildungsgerechtigkeit mit dem Ziel, die Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder unabhängig von Disparitäten zu gestalten.⁴

John Rawls: Dann müssten auf jeden Fall Gerechtigkeit stiftende Maßnahmen auf nicht intendierte Nebenfolgen in anderen Bereichen der Gesellschaft überprüft werden. Im Falle von Hochbegabungsförderung hieße das zum Beispiel, dass im Zuge staatlicher Politik nicht ihr Inklusionsanteil auf individuelle Bildung gefährdet wird, von den schulischen Maßnahmen zur Förderung von besonderen Begabungen aber auch die Entwicklung aller profitiert.

⁴ vgl. Aktionsrat Bildung (2007).

Wissenschaftler: Ja, der Kreis der Berechtigten darf – unabhängig der Richtung des Pols – grundsätzlich nicht immer enger gezogen werden.⁵ Bildungspolitik sollte angemessen auf die Diversität der Lernenden reagieren, ohne gegen das Bildungsparadoxon, „wer mehr hat, dem wird mehr gegeben“ – das oft an Kämpfe um Ressourcenverteilungen geknüpft ist –, zu „steuern“ und Ungleichheiten noch mehr zu steigern.

John Rawls: Mein Eindruck ist, dass sich schulische Systeme schwer tun, das Recht auf Gleichheit und das Recht auf Differenz zusammen zu denken. Zum Wohl aller zu denken, heißt nicht unbedingt, Unterschiede zu nivellieren. Wir befinden uns in einem widersprüchlichen Feld.

Wissenschaftler: Es gibt unter Bildungstheoretikern und -praktikern die Meinung, dass Chancengleichheit durch Bildung eine Illusion sei.⁶ In einem Interview mit der Schulverwaltung vernahm ich folgende Aussage:

„Gerecht ist das alles immer nicht. Schule ist nicht gerecht. (...) Es geht nicht nur um Gerechtigkeit, es ging erst einmal darum, individuelle Bedürfnisse überhaupt festzustellen und zu gucken“.⁷

Ohne auf Individualisierung und das prekäre Verhältnis zwischen Differenz und Gleichheit jetzt schon genauer eingehen zu können, Gerechtigkeit in Ihrem Sinne würde also bedeuten, wenn ich das vorerst abschließend so sagen darf, Hochbegabungsförderung zum Vorteil aller zu gestalten?

John Rawls: Ja, mit zwei Einschränkungen: Erstens darf das Bildungssystem den „Privilegierten“ das Privileg nicht als Verdientes, sondern als selbst geleistetes erscheinen lassen, denn die Ausgeschlossenen halten ihren Ausschluss oft für legitim, weil sie es eben nicht geschafft haben.⁸ Zweitens müsste über das das, was der gemeinsame Vorteil bedeutet, auch gesprochen werden. Das ist Aufgabe und Verantwortung aller Beteiligten.

⁵ vgl. Stern (1916).

⁶ vgl. etwa Bourdieu/Passeron (1971).

⁷ Auszug aus einem Interview im Rahmen vorliegender Studie: I08-lsb09-wb, 413, 418-420.

⁸ In Anlehnung an Böttcher (2005, 4).

Wenn es so etwas wie ein ‚Leitbild‘ für das Bildungswesen insgesamt geben könnte, dann wäre es in den Kontext der okzidentalen Kulturgeschichte einzubetten, die drei große Gestaltungsprinzipien des menschlichen Zusammenlebens hervorgebracht hat. Die überragende Leitidee ist jene der Personalität, der Gleichwertigkeit aller Menschen, dessen Entstehungsgeschichte vom christlichen Menschenbild als Ebenbild Gottes bis zur Erklärung der Menschenrechte im Umfeld der Aufklärung reicht. Sie begründet das Recht jedes Kindes auf Wertschätzung, auf ‚respect‘, wie es im englischsprachigen Kontext heißt.
Fend 2008, 363

0 Einleitung

„(Hoch)Begabungsförderung für alle? Die Leitidee der (Hoch)Begabungsförderung als Inklusions-‚impact‘ für individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung“: Der Titel dieser Arbeit verweist auf eine aktuelle Bildungsdiskussion, die wesentliche Reformpunkte des Bildungswesens der letzten Jahre thematisiert. Hochbegabungsförderung hat sich nach einer Phase der „ideologischen Streitkultur“ bildungspolitisch konsolidiert. Das Programm zur Exzellenzförderung des BMBF⁹ (2007) formuliert entsprechend, dass es politische Zielsetzung sei, Begabte früher lernen zu lassen, ihre Potenziale zum Nutzen des Individuums und der Gesellschaft zu entwickeln, ein positives Klima für Talente und Eliten in Deutschland zu schaffen und die Begabungsförderung qualitativ zu steigern.

Dass Hochbegabungsförderung jedoch nicht mehr vorwiegende Angelegenheit privater Elterninitiativen und Einzelschulen ist, sondern von den Länderministerien und den Gesetzgebern zunehmend in die schulische Systementwicklung integriert wird, ist eine relativ neue Entwicklung der letzten Jahre. Noch 2006 reklamiert Ziegler in der Fassung einer kritischen Bestandsaufnahme zur Hochbegabungsförderung in Deutschland, dass diese „gewaltige Defizite“ aufweist. „Nichtsdestotrotz“ konstatiert der Autor eine deutliche Aufbruchstimmung, ein gesellschaftliches und politisches Klima, in dem Bildungspolitik durchaus den Ernst der Lage erkannt habe und Hochbegabungsförderung als ihr Anliegen verfolge. In Deutschland gäbe es kein einziges Bundesland mehr, das nicht spezielle Maßnahmen der Hochbegabungsförderung durchführen würde.¹⁰

Die Sensibilität für das Thema Hochbegabung breitet sich auch mehr und mehr im Europäischen Raum aus. Noch vor zehn Jahren war von einem „Europäischen Dilemma“ (Pers-

⁹ vgl. Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung am 14.05.2007 (102/2007). URL: http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20070514-102.pdf [14.09.09].

¹⁰ vgl. Ziegler (2006, 28).

son/Joswig/Balogh 2000) in der Begabtenförderung¹¹ die Rede. Gegenwärtig kann vorteilhaft festgestellt werden, dass sich auf dieser Ebene verstärkt schulische Konzepte und Entwicklungen durchsetzen.

Ein wichtiger Schritt der Entwicklungen in Deutschland ist auf die Schulgesetze der Bundesländer zurückzuführen, die bis auf Bremen (Hoch)Begabungsförderung rechtlich verankert haben.¹² Zunehmend wird der Ruf laut, Begabungsförderung als Teil einer individuellen Förderung zu sehen, die alle Kinder, auch die besonders begabten, einschließt. Damit erfährt das Thema Hochbegabungsförderung eine bildungspolitische Verschiebung hin zur Begabungsförderung, die sich auch semantisch in der veränderten Begrifflichkeit niederschlägt. Zum Beispiel wählt Nordrhein-Westfalen folgende Formulierung:

„Besonders begabte Schülerinnen und Schüler werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert“ (§ 2 Abs. 11 Schulgesetz Nordrhein-Westfalen – SchG NRW).¹³

Parallel zur Prosperität der Leitidee (Hoch)Begabung¹⁴ auf der schulgesetzlichen Ebene zeichnet sich ein bildungspolitischer Wandel ab, zu dem vor allem die internationale Schulleistungsvergleichsstudie PISA¹⁵ beigetragen hat: „Spitzenförderung und Breitenförderung sind keine Gegensätze. Ganz im Gegenteil“ (Bulmahn 2002, 53). „Elite braucht ein breites Fundament“ lautet weiterhin die politische Forderung der ehemaligen Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn schon im Jahr 2002. Die Bildungsministerin (ebd., 50ff.) weist mit ihrer Begründung vor allem auf die Mängel im Schulwesen, welche die PISA-Resultate, die primär für den unteren Leistungsbereich von Schülerinnen und Schülern Handlungsbedarf indizieren, offenbaren. Diesen bildungspolitischen Impuls von 2002 zur chancengerechten Inklusion aller Schülerinnen und Schüler legt bereits das „Forum Bildung“ in einer Schlüsselschrift vor, welche die Empfehlung für „individuelle Förderung“ formuliert:

¹¹ vgl. hierzu: Mönks/Peters/Pflüger (2003, 11).

¹² Für das Bundesland Bremen bahnt sich eine Kodifizierung von Begabungsförderung im Schulgesetz durch den „Entwicklungsplan Inklusion“ an, für den es einen Entwurf zur Vorlage im Unterausschuss „Sonderpädagogische Förderung“ am 10.06.2010 gibt. Vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010), online unter <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/EPI-fass-04-06-10.pdf> [21.09.2010].

¹³ vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW- SchG) vom 15. Februar 2005 (GV.NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV.NRW. S. 278).

¹⁴ Aus Gründen leichter Lesbarkeit wird in vorliegender Dissertation das Begriffspaar „Leitidee (Hoch)-Begabungsförderung“ überwiegend in Form des synonymen Begriffspaares „Leitidee (Hoch)Begabung“ verwendet.

¹⁵ PISA= Programme for International Student Assessment. Vgl. zum Beispiel Deutsches PISA-Konsortium (2001).

„Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den frühzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen. Sie muss möglichst frühzeitig einsetzen, damit alle Kinder ihre Interessen und Fähigkeiten entwickeln können“ (Forum Bildung 2001, 3).

Das Votum des „Forum Bildung“ zur Chancengleichheit meint eine inklusive Ausweitung des Heterogenitätsspektrums: Auch die Begabten sind im Ressort der individuellen Förderung adressiert.

Bereits vor dieser Empfehlung des „Forum Bildung“, wurde mit dem gemeinsamen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.1991¹⁶ der ‚impact‘ zur Begabungsförderung aller Schülerinnen und Schüler für das bundesdeutsche Schulsystem grundgelegt: Die Länder sind der Auffassung,

„[...] daß es Aufgabe des Schulwesens ist, allen Schülerinnen und Schülern eine ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung zu vermitteln. Grundlage ist der in den Verfassungen und/oder in den Schulgesetzen der Länder festgelegte Auftrag an die Schule, jeden jungen Menschen gemäß seiner individuellen Begabung und seinen Neigungen zu fördern“ (KMK-Beschluss vom 11.10.1991).

Der jüngste Beschluss der KMK vom 10.12.2009¹⁷ aktualisiert die oben genannte „Grundsatzposition der Länder zur Begabungsförderung“ vom 11.10.1991. Zentraler Impulsgeber für diese aktuelle bildungspolitische Dynamisierung ist die Karg-Stiftung (vgl. Kapitel 3.2.7), welche die Ermöglichung einer politischen Plattform für die Bündelung bereits vorhandener Länderinitiativen und die Entwicklung gemeinsamer Standards für evident hält. Zudem soll vielen Initiativen (vor allem auf Elternebene) politischer Rückhalt für eine intensivierte Arbeit geboten werden. Ziel der neuen KMK-Empfehlung ist die „begabungsgerechte und entwicklungsgemäße Förderung“ als grundständiger Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags aller Bildungseinrichtungen:

„Die Länder stimmen in der Auffassung überein, dass es Aufgabe des Bildungswesens ist, allen Kindern und Jugendlichen eine ihrem intellektuellen Vermögen und ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln. Grundlage ist der in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder festgelegte Auftrag der Schule, jeden jungen Menschen gemäß seiner individuellen Begabung und Befähigung zu fördern“ (KMK-Beschluss vom 10.12.2009, 2).

¹⁶ vgl. http://www.schule.de/schools/gs/kmk_gs1e.html oder http://download.bildung.hessen.de/schule/-allgemeines/begabung/Andere_Bundeslaender/KMK/373-TOP-012-003.pdf [07.10.2010].

¹⁷ vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf [17.02.2010].

Darüber hinaus existieren in Vorschriften des Grundgesetzes (u.a. Art. 7 Abs. 1 GG, Art. 2 Abs. 1 GG, Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG) objektiv-rechtliche Vorgaben für den Schulgesetzgeber und die Schulverwaltung zur begabungsgerechten Ausgestaltung des Schulwesens. Die Länder sind im Rahmen ihrer Möglichkeiten verpflichtet, allen Schülerinnen und Schülern eine begabungsgerechte Schulausbildung zu ermöglichen.¹⁸

Der gegenwärtige bildungspolitische Inklusions-, ‚impact‘ bevorzugt eine enge Korrelation zwischen Begabungsförderung und dem Prinzip Individualisierung, das als eine der bildungspolitischen Antworten – neben der Fokussierung schulischer Steuerung auf „großflächige Evaluation“ (van Ackeren 2007) – auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien angesehen werden kann.¹⁹ Individuelle Lernentwicklung ist inzwischen als zentrale Orientierung in bildungspolitischen Empfehlungen, Schulgesetzen, Erlassen auf Bundes- und Länderebene verankert²⁰ (vgl. Kapitel 3.2.6). Im primären Aufmerksamkeitsfokus der aktuellen bildungspolitischen Debatte steht damit nicht nur eine separate, homogene Gruppe hochbegabter Kinder, sondern die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler. Lässt sich Hochbegabung als Extremwert eines individuellen Begabungspotenzials verstehen, schließt die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowohl die Begabungsspitzen als auch das „untere“ Ende der Leistungsskala, die „Schwächeren“, ein.

Beispielsweise kodifiziert das Niedersächsische Schulgesetz bereits seit der Novellierung im Jahre 2003 den Inklusionsanspruch als Recht auf Bildung wie folgt:

„(1) ¹Das Land ist verpflichtet, im Rahmen seiner Möglichkeiten das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen kön-

¹⁸ vgl. Ennuschat (2008, 16f.).

¹⁹ vgl. Kunze/Solzbacher (2008, 9).

²⁰ siehe etwa Forum Bildung (2001a); BLK (2001); BLK (2004); BMBF (2004); Fachtagung der KMK zu „Fördern und Fordern – Herausforderung für Schulen und Lehrkräfte“ am 2. September 2004 in Bonn. URL unter: <http://www.kmk.org/index.php?id=819&type=123> [07.11.2010]; „Qualifizierungsinitiative“ der Bundesregierung (2008). URL unter: <http://www.bmbf.de/de/12042.php> [07.11.2010]; siehe auch z.B. die explizite Verankerung von „individueller Förderung“ in den Schulgesetzen der Länder, beispielsweise Bayern, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen. In einigen Schulgesetzen wird sowohl ein Recht auf Inklusion verankert als auch die Förderung von Begabungen in ein unmittelbares Recht auf individuelle Förderung gestellt. Zum Beispiel Bayern, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen. In Niedersachsen gibt es sogar eine doppelte Rechtsverankerung von individueller Förderung: Das allgemeine Recht auf eine begabungsgerechte individuelle Förderung wird in den Grundsatzergänzungen der einzelnen Schulformen konkretisiert. In allen allgemein bildenden Schulen ist die „Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“ vorgeschrieben.

nen.²Das Schulwesen soll eine begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglichen und eine gesicherte Unterrichtsversorgung bieten.³Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen.⁴Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden“ (NSchG § 54 Abs. 1).

Eine solche Semantik impliziert, dass statt der Defizite die Potenziale im Vordergrund stehen. Wenn also Inklusion dergestalt ist, dass Begabungsförderung die Schnittmenge von Individualisierung und Hochbegabung (als Teilmenge von Heterogenität) bedeutet – in der Weise, dass innerhalb des ‚alten‘, diskriminierenden „Fördergedankens“²¹ ein Paradigmenwechsel in Richtung Entwicklung (im Sinne von Stärken) von Begabungen aller stattfindet – , müssten schulsystemische Entwicklungen in gewandelte Programme zur Entwicklung von individuellen Begabungen eingehen, die mit einer reformierten Ausbildung der Lehrkräfte und Neuausrichtung in der schulischen Praxis eng verbunden sind.

Die aktuelle Bildungspolitik nimmt im Grunde die Idee der individuellen Lern- und Leistungsentwicklung einer gesamten Vielfalt von Begabungen auf, die nicht neu ist: Sie galt schon als reformpädagogischer Topos.²² Auch die skandinavischen Länder behandeln „individuelle Förderung“ längst inkrementell: Unter dem Namen „Begabungsförderung“ bzw. „Hochbegabungsförderung“ existieren etwa in Finnland kaum Fördermaßnahmen. Von Anbeginn der Bildungsbiografie wird die Förderung des Potenzials aller Schülerinnen und Schüler herausgestellt. In Nordeuropa etwa gibt es keine eigene Bezeichnung für besonders begabte Schülerinnen und Schüler. Differenzierung gehört zum normalen, schulischen Angebot.²³

Fakt ist, dass Hochbegabungsförderung und Individualisierung – in ihrer Duplizität – das Potenzial haben, Heterogenität als „Normalprogramm“ einer Steuerungs- und Implementationspraxis anzusehen, die Inklusion im Sinne eines (Gerechtigkeits-)Anspruchs auf die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung aller als Ziel hat – und zwar so, dass das Thema Hochbegabung der Indikation, Relevanz und Legitimation nach nicht an Bedeutung verliert, d.h. in diesem Anspruch inkludiert ist. Umgekehrt ist, wie die BLK (2001, 6) pointiert, Individualisierung im Sinne der Bildungspolitik kein isolierter Anspruch für Begabte, sondern betrifft alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen.

²¹ In den in den 80er Jahren aufkommenden bildungspolitischen Vorstellungen wurde „Förderung“ kompensatorisch verstanden. Bei dem globalen Ziel der demokratischen Chancengleichheit folgte als bildungspolitische Konsequenz, dass Fördermaßnahmen in institutionell stark differenzierten Zweigen des Bildungssystems erreicht werden sollten. Vgl. Prengel (2006, 21ff.).

²² vgl. Oelkers (2005).

²³ Dies zeigt insbesondere die Europäische Vergleichsaufnahme in den Maßnahmen zur Begabtenförderung, vgl. Mönks (2009). Vgl. auch Ullrich/van Ackeren/Frommelt (2009).

Dass sich die bundesdeutsche Bildungspolitik im Kontext von Begabungsförderung schon seit dem Jahr 1991 (s.o. Beschluss der KMK vom 11.10.1991) um eine „Umsteuerung des Systems“ bemüht, deuten die oben dargestellten Entwicklungsschritte an. Allerdings drängt sich angesichts der langen Karenzzeit zwischen den Grundsatzempfehlungen der KMK der Eindruck einer gewissen Reformresistenz auf. Ob, inwieweit und welche unserem Bildungssystem hemmende Faktoren der Systementwicklung inhärent sein könnten, die sich etwa in Differenzen von „Steuerungsphilosophien“ (Tillmann et al. 2008, 118) bzw. Differenzen zwischen bildungspolitischer Verlautbarung und „Rückkoppelungssystemen“ (Kuper/Schneewind 2006) widerspiegeln, zeigt erst die empirische Realität an den Schulen selbst.

Welchen Wert hat nun in dieser Liaison verschiedener Leitideen Hochbegabungsförderung? Besitzt sie einen ‚impact‘-Charakter für andere Leitideen wie individuelle Begabungsförderung in der Semantik von Inklusion? Hat sie ein eigendynamisches Potenzial, eine eigene „Sphäre“, die dahin geht, Unterrichts- und Schulentwicklungen voranzutreiben, Reformen für Didaktik und Differenzierung zu initiieren, politische und schulische Handlungskoordinationen zu verändern, d.h. sogar neue Steuerungsformen hervorzubringen? Wie sieht die Steuerungsrealität aus? Solche Fragekataloge beziehen sich auf das empirische Interesse dieser Arbeit. Sie implizieren zwei Hauptkomponenten im Forschungsvorgehen:

Im Mittelpunkt des ersten Teils vorliegender Dissertation steht die Frage, ob und wie sich die Leitidee (Hoch)Begabung hinsichtlich ihres schulischen Inklusionsangebots differenziert und welchen Wandel „Steuerung“ in Bildungssystemen seit der „ersten großen Reformphase der 1960er/1970er-Jahre“ (Heinrich 2009a, 215) bzw. „Konjunkturen der Reformen“ erfahren hat.²⁴ Daran schließt sich das Thema Netzwerke respektive Schulnetzwerke an, die moderne Formen von Schulentwicklung sind. Hauptaugenmerk in diesem Teil liegt auf ihrer theoretischen Verlautbarungsebene der Politik.

Im zweiten Teil vorliegender Studie liegt der Schwerpunkt der Analyse auf der „empirischen Realität“ (Fend 2006) von Begabungsförderung: Als Fallbeispiel dienen die Koope-

²⁴ Konjunkturen der Steuerungsüberlegungen wurden kürzlich dargelegt von Schimank (2009) und Berkemeyer (2010).

rationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen. Seit der Regierungserklärung vom 4. März 2003 formieren sie ein stufenweise aufgebautes, inzwischen nahezu flächendeckendes Bildungsnetzwerk zur differenzierten, auf besonders begabte Schülerinnen und Schüler konzipiertes Schulangebot. Bildungspolitisch geht es hierbei um die individuelle Leistungsfähigkeit und -verantwortung von Schülerinnen und Schüler, die an das öffentliche Schulsystem rückgebunden werden soll. Wesentliches Anliegen der Landesregierung ist die Herstellung der Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler sowie die Förderung ihrer Leistungsfähigkeit und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Der Heterogenität wird durch entsprechende unterrichtliche, außerunterrichtliche und außerschulische Lernangebote in Kooperationsverbünden und kooperierenden Bildungseinrichtungen entsprochen. Dazu schließen sich Schulen regional und schullaufbahnbezogen zusammen. Grundschulen und weiterführende Schulen stellen durch gemeinsame Konzepte sicher, dass besondere Begabungen früh- und rechtzeitig erkannt, anerkannt und verstanden, individuell gefördert und umfassend integriert werden.²⁵ Eine solche Bildungsoffensive impliziert die Überprüfung traditioneller „Steuerungsstrukturen“ im Hinblick auf Übergangsstellen und deren Durchlässigkeit, die lineare Anordnung von Bildungsbiografien sowie Schulentwicklungsaspekte wie Vernetzung, Kooperation und Offenheit.

Vor dem Hintergrund des aus den Politikwissenschaften entliehenen analytischen Instruments der Governance-Forschung (vgl. Kapitel 4.2.1) wird an diesem Fallbeispiel untersucht, wie die Leitidee (Hoch)Begabung – die hier als Begabungsförderung bzw. als Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu verstehen ist – in der schulischen Praxis realisiert wird. Forschungsstrategisch geht es darum, Beispiele *relativ* gelingender und versagender „Steuerung“ zu untersuchen, um die Bedingungen und Prozesse von „Steuerung“ im kontrastierenden Hinblick auf konventionelle Strukturen besser zu verstehen.²⁶ „Dazu braucht es einerseits theoretisch fundiertes analytisches Inventar und andererseits empirische Forschung“ (Altrichter/Maag Merki 2010, 20).

Als wichtigste Vorausschau auf die Befundlage kann nicht bestritten werden, dass der eigentliche Inklusions- ‚impact‘ von der Interdependenzbewältigung schulischer Akteure und der Akteure der Bildungsverwaltung abhängt sowie davon, welchen Benefit sie in der Leitidee (Hoch)Begabung sehen.

²⁵ Siehe Homepage des Niedersächsischen Kultusministeriums: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.-php?navigation_id=1841&article_id=6499&psmand=8 [22.09.2010].

²⁶ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 20, Herv. i. O.).

1 Erkenntnistheoretische Ausrichtung und Struktur der Arbeit: Der „Wert“ von (Hoch)Begabungsförderung

Vorliegende Studie widmet sich einem wichtigen Aspekt im gegenwärtigen Bildungsdiskurs. Prekäre Ergebnisse der PISA-Untersuchungen weisen auf die Notwendigkeit der Entwicklung individueller Lern- und Leistungsbedürfnisse *aller* Schülerinnen und Schüler, die auch die Hochbegabten einschließt. Konkret geht es um:

1. die zentrale Frage, wie die Leitidee der (Hoch)Begabungsförderung in der Praxis der Steuerung umgesetzt wird, damit der Impact moderner Gesellschaften hinsichtlich Inklusion realisiert wird.
2. die Forschungsfrage, ob die Idee der (Hoch)Begabung die Idee der individuellen Lernentwicklung von allen Schülerinnen und Schülern antreibt.
3. die Forschungsfrage, ob die Idee der Hochbegabung Impuls- und Katalysatorfunktionen für Schulentwicklungsprozesse hat – insbesondere wie diese in den Bildungsnetzwerken Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen“ transformieren.

Zusammenfassend formuliert, verfolgt die Studie das Ziel, die Leitidee (Hoch)Begabung hinsichtlich ihrer Differenzierung in Richtung von Inklusion zu untersuchen und zu erforschen, ob sie in „Konkurrenz“ zu anderen Leitideen steht und ob diese sich gegenseitig stärken. Sodann geht es darum, empirisch – am Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen“ – zu beobachten, (ob):

- (Hoch)Begabungsförderung veränderte Formen, z.B. mehr koordinierte Mechanismen der Steuerung hervorbringt
- wie dagegen die Realität der Umsetzung aussieht
- was daraus für die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung sowie für die Schulentwicklung resultiert und
- in welche Organisationsform (Hoch)Begabungsförderung eingebettet sein sollte (im Kern: Können Netzwerke eine geeignete Strategie für Schulentwicklung im Kontext von (Hoch)Begabungsförderung sein?) So kann auf Lücken aufmerksam gemacht werden, wie sie in der gegenwärtigen Konzeption von Planung und Steuerung vorkommen.

Mit dieser Erkenntnisausrichtung wird ein Feld Empirischer Bildungsforschung betreten, das sich theoretisch und empirisch an den analytischen Instrumentarien der auch im deutschen Sprachraum einsetzenden Forschung von Educational Governance orientiert. Die komplexe Eingebundenheit des Mehrebenensystems von Schule, deren staatlich administrativ geleitete Steuerung zunehmend durch ein vielfältiges Gesamt „kollektiver Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte“ (Mayntz 2004, 66) ergänzt wird, erfordert einen veränderten analytischen Deutungsrahmen für innovative Entwicklungsprozesse im Bildungssystem, makro- und mikrodimensional.

Folgender Kapitelabschnitt soll der hiermit angedeuteten Legitimationspflicht nachkommen, theoretische Zugriffsweisen für vorliegende Studie zu erklären und zu begründen.

1.1 Argumentative Funktionen

Das Ziel der Untersuchung (vgl. Einleitung) wird in der vorliegenden Studie wie folgt erläutert:

** Argumentative Funktion von Kapitel 1:* In diesem, noch zur Einführung gehörenden Teil, werden die zentralen erkenntnistheoretischen Fragen der Studie expliziert und das Ziel vorliegender Studie benannt.

** Argumentative Funktion von Kapitel 2:* Um die Diskussion zum Thema „Leitidee (Hoch) Begabung“ vorzubereiten, wird bildungssoziologisch beschrieben, warum Leitideen im Prozess der Differenzierung Modernisierungen vorantreiben und wie sie als Innovationen wirken. Diese Auseinandersetzung mündet in eine Darstellung aktueller Definitionen von Hochbegabung (vgl. Kapitel 2.1). Ziel des gesamten Kapitels ist es, die Leitidee (Hoch)Begabung detailliert zu charakterisieren.

** Argumentative Funktion von Kapitel 3:* Vor dem Hintergrund differenzierungs- und akteurtheoretischer Argumentationen über die Beobachtung von Inklusion im Erziehungssystem wird an modernisierungstheoretischen Erklärungen (zu „Steuerungsthemen“) aus Kapitel 2 angeknüpft. Modernisierung korreliert eng mit Differenzierungsprozessen, die am Beispiel der Leitidee (Hoch)Begabung in diesem Kapitel historisch und bildungspolitisch nachgezeichnet werden. Der akteurtheoretische Nexus zeigt diesbezüglich, wie „Wertsphären“ von Leitideen (gesellschaftliches) Handeln prägen und welche Konsequenzen dieses hat für die Entwicklung von Begabungsförderung im europäischen und nationalen Raum. Das Kapitel schließt mit einem Exkurs, der das Missverhältnis von Steuerungsreform (Einführung evaluationsbasierter Steuerung und Schulentwicklung) und die Berücksichtigung von Heterogenität im Kontext schulischer Begabungspolitik extrapoliert.

* *Argumentative Funktion von Kapitel 4:* Die zentrale erkenntnisleitende Frage vorliegender Studie wird von dem Zusammenhang zwischen der Leitidee (Hoch)Begabung und Steuerung geleitet. Begriffe im Gewand „Neuer Steuerung“ sind derzeit inflationär. Dieses Kapitel schafft deshalb eine „Ordnung des Wissens“ im Kontext verwaltungspolitischer Steuerungsreformen seit den 70er Jahren bis hin zum modernen sozialwissenschaftlich fundierten „Governance“-Ansatz, der aktuell im deutschsprachigen Raum als Educational Governance Fuß fasst. Diese Darstellungsweise ist damit begründbar, dass Bildungssysteme aus „Bildungsverwaltungen“ bestehen, deren Reformen Steuerungskonzepte für die Entwicklung von Schulen beeinflussen. Im Sinne einer doppelten Erkenntnis bereitet dieses Kapitel sowohl eine für das Verständnis von Steuerungsreformen in Bildungswesen notwendige theoretische Basis als auch eine mit Rückgriff auf das Konzept der Educational Governance (vgl. Kapitel 4.2.1) analytische Rahmung, die anhand eines Mehrebenenmodells (vgl. Kapitel 4.2.2) konkretisiert wird.

* *Argumentative Funktion von Kapitel 5:* In dieser analytischen Zusammenschau werden exemplarisch Schulentwicklungsprozesse im Bereich Begabungsförderung beobachtet. Quer zu dieser Kontextualisierung markieren Modernisierungsphasen schulischer „Steuerung“ den Reformwandel, mit dem Bildungssysteme seit den 1990er Jahren konfrontiert sind und der konsequenterweise auf die Entwicklung von Schule ausstrahlt. Begabungsförderung in schulischen Netzwerken – als Element von Schulentwicklung – ist mit dem Fokus der Governance-Forschung unter einen solchen „Modernisierungsfokus“ zu stellen (vgl. Kapitel 6).

* *Argumentative Funktion von Kapitel 6:* Empirisches Fallbeispiel vorliegender Studie bildet das Implementationsprojekt der niedersächsischen Landesregierung „Kooperationsverbünde niedersächsischer Schulen und Kindertagesstätten“. Aus Governance-Sicht stellen sie ein „Netzwerk“ dar und repräsentieren somit eine innovative Steuerungsform. Das Kapitel theoretisiert zunächst Netzwerke mit Wissenskompartimenten des Governance-Konzepts (vgl. Kapitel 6.1), beschreibt sodann die Eigenschaften von Netzwerken (vgl. Kapitel 6.1.2) und mündet schließlich in eine Diskussion, die Netzwerke aus „bürokratiekritischer“ Sicht erhellt (vgl. Kapitel 6.2). Den Abschluss des Kapitels konstituiert eine Sicht auf das pädagogische Netzwerkkonzept der Kooperationsverbünde in Niedersachsen (vgl. Kapitel 6.5).

* *Argumentative Funktion von Kapitel 7:* Das Kapitel 7 stellt weiterhin den Forschungsfokus ein auf den empirischen Gegenstand vorliegender Studie: Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen. Im Mittelpunkt stehen die Akteure im „Koope-

rationsverbund“ als beispielhaftes Spiegelbild schulischer Mehrebenenpolitik. Makrodimensional stehen im ersten Teil des Kapitels analytische Prozesse über teilsystemische Orientierungsdissense bezüglich schulischer Begabungsförderung im Vordergrund. Der zweite Teil des Kapitels 7 geht analytisch auf die relevanten Akteure in den Kooperationsverbünden ein. Berücksichtigt wird hierbei ihre Einbettung in der Niedersächsischen Verwaltungsstruktur, ihr rechtlich-formaler Kontext, d.h. ihre ‚Regelungsstruktur‘, die mit der faktischen Realität in Beziehung steht. Damit sind evidente Analyseschritte der Governance-Forschung erfüllt.

Argumentative Funktion von Kapitel 8: Im Kern des Kapitels 8 steht das methodologische Design vorliegender Studie. Markante methodische Aspekte, das Erhebungsprofil, wesentliche Grundzüge im Forschungsvorgehen, Problemfelder sowie Phasen der Sozialisation im Feld dokumentieren den Forschungsprozess. Ziel einer solchen Darstellung ist die Herstellung von Güte in qualitativer Forschung durch „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“. Transparent wird mit diesem Vorgehen die spezifische Logik der angewandten Methode: Das Kodierparadigma und theoretische Sampling der Grounded Theory am Beispiel des empirischen Untersuchungsphänomens Kooperationsverbünde.

Argumentative Funktion von Kapitel 9: Auf der Folie der leitenden Forschungsfrage, wie sich die Leitidee (Hoch)Begabungsförderung in der schulischen Praxis (in Form eines Inklusions-, ‚impacts‘ auf individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung) realisiert, wird in diesem Kapitel das empirische Fallbeispiel „Kooperationsverbünde Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen im Hinblick auf elementare Mechanismen sozialer Ordnungsbildung auf der Meso-Mikro-Ebene schulischer Organisation und deren Schnittstellen (z.B. zur Bildungsverwaltung, Politik, Eltern) analysiert. Nach der Anführung von zwei Kernbefunden, die *Politische Taktik des Kultusministeriums* und die *Anspruchsinflation der Eltern*, werden die Forschungsergebnisse in Form einer Typologie der untersuchten Schulen sowie der sich daran anschließenden Betrachtung der Interdependenzen zwischen Bildungsverwaltung (Kultusministerium und Landesschulbehörde) und den Schulen dargestellt.

Argumentative Funktion von Kapitel 10: Das diese Studie abschließende Fazit beinhaltet eine schwerpunktartige Zusammenfassung der Befunde unter dem Fokus qualitätsvolle „Steuerung“. Hierbei stehen Gestaltungsmöglichkeiten und (kritische) Aspekte einer „Co-Performance von Governance“ (Schuppert 2009) im Kontext individueller Begabungsförderung und Schulentwicklung im Vordergrund.

*Müset im Naturbetrachten
Immer eins wie alles achten;
Nichts ist drinnen, nichts ist draußen:
Denn was innen, das ist außen.
So ergreift ohne Säumnis
Heilig öffentlich Geheimnis.
Freuet euch des wahren Scheins,
Euch des ernsten Spieles:
Kein Lebendiges ist's ein Eins,
Immer ist's ein Vieles.
Johann Wolfgang von Goethe
Epirrhema*

Erster Hauptteil: (Hoch)Begabungsförderung aus theoretischer Sicht

Die nachstehend theoretischen Ausführungen zur Inklusion dienen als Folie für die erste Erkenntnisausrichtung vorliegender Arbeit. Es geht darum, zu beobachten, welche Leistungsangebote das Bildungssystem hinsichtlich der Realisierung von Inklusion im Zusammenhang mit Begabungsförderung bereitstellt.

2 Leitideen bildungssoziologisch gesehen (Luhmann/Weber/Lepsius/Faust)

Aus der Sicht der Systemtheorie lässt sich eine Leitidee als Code (Programm) begreifen, der einen generellen Orientierungsrahmen für Handeln definiert. Inwiefern eine Leitidee handlungswirksam wird, entscheidet ihr „Geltungskontext“ (Lepsius 1997). Auf das Bildungssystem bezogen sind hier gesellschaftlich institutionelle (Organisation Schule), politische, bildungspolitische, rechtliche (Schulgesetze) Geltungskontexte zu nennen. Leitideen konkretisieren sich erst in den Interessen der Akteure. Nur in der Verbindung von Idee und Interesse werden sie wirksam. Vorher sind sie interpretationsoffen und vage. *Ein* Weg, beides zu verbinden, geht über die Institutionalisierung.²⁷ Eine Leitidee, die aus einer gesellschaftlichen Debatte resultiert, kann in verschiedene Felder wie Management, Politik, Bildung, Wirtschaft ausstrahlen und dort von Akteuren aufgegriffen werden. Zum Beispiel sind Reformkonzepte, die an die Idee des „Unternehmerischen Selbst“ geknüpft sind, eng verbunden mit Forderungen nach Eigenverantwortung, Daseinssorge, lebenslangem Lernen oder Lebensgestaltung. Eine Leitidee nimmt ein (neues) Feld nie unangefochten ein. Gleichwohl manchmal der Eindruck entsteht, „sie würde ihre Sprache verlieren“:

„Aber allemal arbeitet sich eine neue Leitidee an den Leitideen der ‚alten‘ Ordnung ab, die sie herausfordert. Wenn die alten Ideen hinreichend diskreditiert sind, verschwinden dennoch nicht die Interessen und Werte, die sich mit den früheren Leitideen verbanden. Vertreter dieser Interessen und Werte

²⁷ vgl. Faust (2002, 75).

versuchen dann womöglich diesen weiterhin Gewicht zu verleihen, indem sie zwar den als erfolglos eingeschätzten Weg vermeiden, die neue Idee direkt herauszufordern, aber dennoch im Prozess der Interpretation [...] versuchen, ihnen Gewicht zu verleihen“ (Faust 2002, 76).

Es ist davon auszugehen, dass neue Leitideen („modernisierende Eliten“ im Sinne von Faust (2002)) mit vorhergehenden Leitideen in Konkurrenz treten und eine Art Diskursstreit entsteht. Und erst dann, wenn die alten Leitideen genügend diffamiert sind, lenken die Interessen und Werte zu anderen Handlungsmaximen mit Anspruch auf Gültigkeit.²⁸ Eine Modernisierungsidee für das Schulsystem stellt das Prinzip Management bzw. Effizienz dar. Brüsemeister (2004, 26) nennt ihren Kampf mit Chancengleichheit als Beispiel für eine solche Leitideenkonkurrenz. Im Bildungssystem, das ist zu vermuten, kursieren mehrere solcher Leitideen, die über Epochen hinweg miteinander ringen. Chancengleichheit, die in den 70er Jahren als Leitidee für die Verbreitung der Gesamtschule sorgte, befindet sich auch heute noch im bildungspolitischen ‚talk‘. Allerdings ist sie nicht mehr so stark mit dem Wert Homogenisierung besetzt, sondern stärker mit Individualisierung und Differenz.²⁹ So ist es möglich, dass sich der Geltungskontext einer Leitidee, deren Namen gleich bleibt, verändert und somit auch neue Formen der Institutionalisierung (z.B. die „Einheitschule“) hervorbringt.

Ähnlich verhält es sich mit Inklusion. Sie ist als Idee der Gesellschaft semantisch besetzt mit Chancengleichheit und eng verbunden mit Entwicklungen zur Egalisierung.³⁰ Parsons (1972, 120) benennt ihre Ambition der Entstehung: Chancengleichheit konkurriert mit Bildung von Elite. Sie tritt deshalb auf, weil sie diese „radikal abwehren“ soll, damit der Staat der gesamten Bevölkerung Bildung zukommen lassen solle.

In der Soziologie Max Webers werden immer zwei Probleme in den Vordergrund gerückt:

„[...] die Interessen, ihre Formierung, die Konflikte zwischen ihnen, und die Ideen, die Wertvorstellungen, auf die sich das Handeln der einzelnen und der Kollektive bezieht und durch die Institutionen begründet und legitimiert werden“ (Lepsius 2009, 31).

Gemeinsam mit Lepsius (2009, 154) sieht Weber, der die „Berufsethik des asketischen Protestantismus“³¹ analysiert, die Ideen handlungsleitend in den Interessen der Menschen verankert. Sie sind die „Weichensteller“ (Weber 1978), welche das Handeln in bestimmten

²⁸ Zur Institutionalisierung von Ideen siehe Lepsius (1997).

²⁹ siehe Kapitel 3.

³⁰ Ausführlich dazu: Brüsemeister (2004).

³¹ vgl. Weber (1934).

Bahnen dynamisieren. Handlungsentscheidungen werden in Richtung der kognitiven Struktur der Idee getroffen. Ihre Folgen sind abhängig von der Eigenschaft des Kontextes, in dem die Idee konstruiert wurde. Wirtschaftliche Gewinne sind etwa die Folge stetiger und planmäßiger Berufsarbeit, die sich aus der Idee der asketischen Berufsführung ergibt.³² Übertragen auf Geltungskontexte in schulischen Systemen sieht es am Beispiel der in der Bildungspolitik aktuell diskutierten Idee der Individualisierung (vgl. Kapitel 3.2.7) so aus, dass sie sich von der dominierenden Strategie des Schulsystems, immer wieder Homogenität herzustellen, abgrenzt.³³ Veränderungen auf der institutionellen Ebene betrachtend, kann es sein, dass der „Privatschuleffekt“ (Weiß/Preuschoff 2006) deshalb zunimmt, weil Elternschaften ihre Kinder im allgemeinen Schulwesen nicht genügend gefördert sehen und einen individualisierteren Umgang mit ihrem Kind suchen.

Lepsius (2009, 38) führt weiter aus, dass die Macht der Ideen am besten bei zeitlich und strukturell bestimmbar *Innovationen* erkennbar sei. Weil die neue Idee im Widerspruch zu vorherigen Normen liegt, wirkt auf sie ein Sanktionsdruck. Die Innovation muss sich erst legitimieren. Insofern stehen die Akteure, welche sich mit der neuen Idee beschäftigen oder sie operationalisieren sollen, stets in einer Spannung zwischen ihrem Gewissen, an dem Tradierten festzuhalten oder sich auf das Neue handelnd einzulassen. Eine besondere Bedeutung hat dies für die Durchsetzungskraft von Leitideen. In Bildungssystemen könnte in diesem Zusammenhang ein Bezug zu Implementationen hergestellt werden. Neue schulische Programme sind selbst in streng bürokratisierten Systemen nicht einfach qua Anordnung bzw. Gesetz umsetzbar. Erst der „Glaube an Ideen“, mit Lepsius (2009, 38) gesprochen, überwölbt den Widerspruch zu den normengeleiteten Interessen. Weber untersucht kultursoziologisch unter dem Aspekt der Innovationskraft mit Namen „Geist des Kapitalismus“ (Weber 1934), wie die wirtschaftliche Kapitalgesinnung sich ausbreitet. Er kommt zu dem Schluss, dass die zunächst nur von einer Minorität der Bevölkerung praktizierte Berufsethik eine „Diffusionschance“ haben muss und andere Normen und Werte üblicher Sozialisation an Geltung verlieren. „Der Verfall der Geltungskraft der ursprünglichen Wertebegründung ist dann nicht Ausdruck eines Kulturverfalls, sondern der erfolgreichen Diffusion“ (ebd., 40). Im Zusammenhang mit Hochbegabungsförderung (als Leitidee der Moderne), wird mit Blick auf ihre Diffusionskraft ihre Durchsetzungsfähigkeit, Steuerbarkeit und Implementation in schulische Systeme – als Handlungsmaxime aller Akteure, die an dieser Idee ideell und operativ mitwirken – interessieren.

³² vgl. Lepsius (2009, 36).

³³ vgl. Tillmann/Wischer (2006); von der Groeben (2003, 6).

Vorerst soll ein Definitionsrahmen und im Anschluss die Ausdifferenzierung der Leitidee (Hoch)Begabung in ihren geschichtlichen und bildungspolitischen Zusammenhängen beschrieben werden.

2.1 Definition Hochbegabung – vom Konstrukt zum Potenzial

2.1.1 Skizze der Bedeutungsentwicklung

Vorausgeschickt sei, dass der Begriff Hochbegabung 1963 von Franz Mönks in die deutschsprachige Forschungslandschaft eingeführt wurde.³⁴ Etwa parallel dazu kam mehr und mehr die Diskussion von Chancengleichheit in Bildungssystemen auf. Diese Andeutung stellt eine Vorgehensweise zur Beobachtung von Modernisierungsideen dar, ihre Entwicklungen nicht unabhängig von gesellschaftspolitischen Veränderungen zu sehen. Die vorangestellte bildungssoziologische Diskussion von Leitideen verwies schon darauf. Die Reichweite des Begabungsbegriffs in seinem Ursprung geht weit bis in Antike zurück. Das antike Begabungsverständnis wurde über das Christentum vermittelt und als Erklärungsmuster von Leistungsexzellenz durch Begabungen fast unverändert in den deutschsprachigen Raum übertragen.³⁵ Die geistigen Wurzeln des modernen Begabungsbegriffs liegen in der Renaissance, welche die Entwicklung des Menschen hin zu individueller Freiheit als Ziel erklärte. In dieser Zeitepoche stand die sinnvolle Nutzung von Begabung im Mittelpunkt. Während der Aufklärung des 17. und 18. Jahrhundert, in der das Streben nach Wahrheit und Vernunft den zentralen Grundsatz bildete, wurde der Geniekult als verherrlichende Tugend göttlicher Welt geschaffen.³⁶ Bis in die jüngste Zeit der Moderne kursiert der Geniebegriff noch als Äquivalent zu Höchstbegabung. Er gilt als entscheidendes Kriterium für eine gesellschaftlich hochgeschätzte Leistung und ist zum Teil „mythisch“ besetzt.

Die Bedeutungsentwicklung des Begabungsbegriffs geht somit auf eine lange Zeithistorie zurück, die an dieser Stelle nicht vollständig und detailliert nachgezeichnet werden kann. Feststellbar ist, dass die Begriffe Begabung, Talent, Hochbegabung facettenreich verwendet werden und je nach Adressat unterschiedliche Konnotationen besitzen. Der Hauptgrund dafür liegt in den historisch gewachsenen Bedeutungskonturen, die semantische Verschiebungen erfuhren. Die Semantik im deutschsprachigen Raum bleibt trotz zahlreicher Erklä-

³⁴ vgl. Ziegler (2008, Einführung).

³⁵ vgl. ebd., 9.

³⁶ vgl. ebd., 10f.

rungsbemühungen zwar nicht ohne Erkennungswert, doch recht diffus.³⁷ In Relation zu anderen Ländern ist der Begabungsbegriff hierzulande eindeutig mit einer hohen gesellschaftlichen Wertschätzung verbunden. Auch diesbezüglich spielen Vorurteile eine große Rolle. Sie beziehen sich etwa auf Geschlechterverhältnisse oder auf das Urteil bzw. die Erwartung pädagogischer Lehrkräfte. Ziegler (2008, 14) hebt hervor, dass die vielfach expliziten Erwartungen wie z.B. Korrelationen zwischen Begabung und Leistungsergebnissen, Wissenseifer oder hoher Auffassungsgabe zwar Berührungspunkte mit wissenschaftlichen Konzepten aufweisen, aber nicht immer mit ihnen im Einklang stehen. Es bestehen also „Unterschiede hinsichtlich der Differenziertheit und Elaboriertheit des Bildes eines Hochbegabten“ (ebd., Herv. v. Verf.).

2.1.2 Delphische Definition von Hochbegabung

Ziegler (2008, 17ff.) schlägt deshalb eine delphische Definition von Hochbegabung vor, um der Verwirrung von unterschiedlichen Begabungsdefinitionen zu entgehen. Sie beruht auf Expertenurteilen über den wahrscheinlichen weiteren Lern- und Leistungsverlauf einer Person. Demnach wird als Hochbegabte/Hochbegabter eine Person bezeichnet, die *wahrscheinlich* einmal Leistungsexzellenz erreichen wird. „Hochleistende“ dagegen haben bereits ein festgesetztes Leistungskriterium erfüllt. Ziegler (ebd., 15) schließt sich in seinen Ausführungen über Definitionsarenen um Hochbegabung an internationale Diskussionen an, die statt von Hochbegabung meist von Begabung sprechen und somit die Begriffe als Synonyme behandeln. An diesen Verwendungsrahmen soll vorliegende Dissertationsarbeit anschließen.

Rost (2008, 4f.) führt an, dass der Gebrauch des Begabungsbegriffs in den deutschen Bundesländern sehr vielfältig sei und zwischen den Semantiken „höhere Begabung“, „Hochstbegabung“, „besondere Begabung“ oder „hohe Begabung“ jongliere. Die Begründungen liegen nach der Ansicht von Rost (ebd.) in einer sachlich nicht zu rechtfertigen Befürchtung, der Begriff „Hochbegabung“ könnte in eine unerwünschte Nähe zum Elite-Begriff rücken. Offenbar widerspricht die (willkürlich) angenommene Assoziation zum konservativ, vor allem ideologisch besetzten Terminus Elite, einer Form der politischen Korrektheit. Ohne im Rahmen dieser Diskussion auf eine Elitedebatte um den Begriff Hochbegabung³⁸ genauer eingehen zu können, kann festgehalten werden, dass nicht nur der Umgang mit den Semantiken, sondern auch der Umgang mit der Varietät des Begriffs an sich in der

³⁷ vgl. Ziegler (2008, 12).

³⁸ vgl. zur Elitedebatte im Kontext von Begabungsförderung u.a. Mönks (1966, 200); Solzbacher (2004); allgemein: Hartmann (2007).

bundesdeutschen (wissenschaftlichen und politischen) Reputation sehr disparat ist. Ziegler (2008, 20ff.) räumt selbst seinem Vorschlag einer delphischen Definition von Hochbegabung die Kritik der unzureichenden Vorhersagbarkeit von Leistungsexzellenz ein. Konventionell hat sich ein Hochbegabungskriterium eingebürgert, das sich am kognitiven IQ-Wert von mindestens 130 orientiert. Dies entspricht einer Tendenz, Hochbegabung mit einem quantitativen Zahlenwert gleichzusetzen, der jedoch keinen Absolutgehalt hat und lediglich eine relative Position widerspiegelt. Begabung oder Hochbegabung ist vielmehr ein individuelles Fähigkeitspotenzial für gute oder ausgezeichnete Leistungen auf einem oder mehreren Gebieten.³⁹

Die theoretische Annahme Begabung und Leistung gleichzusetzen sei prominent unter Praktikern, Bildungspolitikern und Verbänden vertreten, konstatiert Ziegler (2008, 20). Der Autor kommt zu dem Schluss:

„Gemäß der delphischen Definition von Talenten und Hochbegabten reicht der IQ zur Definition einer Hochbegabung nicht aus, da er nur einen geringen Prozentsatz der Hochleistenden prognostizieren kann“ (Ziegler 2008, 20).

Die in diesem Feld zirkulierenden Kontroversen um eine Eingrenzung des Begabungsbegriffs bleiben nicht ohne Relevanz für die Schulpolitik. Bereits in der von Peter Petersen (1916) herausgegebenen Schrift „Der Aufstieg der Begabten“ ist die Frage zu lesen: „Wie erkennt man rechtzeitig, schon in den Entwicklungsjahren, die eigentliche Befähigung des Kindes [...]?“ (ebd., 3). Oder: „Wie wird die Begabung sich selbst deutlich?“ (ebd., 11).⁴⁰

Die mit diesen Fragen ausgedrückte Problemstellung impliziert nicht nur noch heute geltende Unsicherheiten in Fragen pädagogischer Diagnostik, sondern auch einen ‚modernen‘, ‚dynamischen‘⁴¹ Begabungsbegriff. Dieser löst sich von der überholten Diskussion, Begabung als genetische bzw. kognitive Disposition zu sehen, die behaviorale Auffassungen von Bildung und Erziehung in sich birgt. Dass aus einem Potenzial an Begabung Leistung entsteht, erfordert Motivation, Anstrengung sowie eine unterstützende und die Entwicklung fördernde Umgebung in Schule und Familie.⁴² In Beanspruchung einer nicht aus-

³⁹ vgl. Mönks (2006, 16). Diese Definition in Anlehnung an: Heller (2000, 241; 2008, 66).

⁴⁰ Hervorhebung vom Verfasser.

⁴¹ Von Roth (1952) stammt deshalb der Begriff des „Begabens“. Aber auch Gagné (1985) hat einen pädagogisch-dynamischen Begabungsbegriff vorgelegt, nach dem Leistungsmotivation Zielsetzung der Gestaltung pädagogischer Umwelten ist.

⁴² vgl. Mönks (2006, 17).

schließlich intellektuellen⁴³ Festlegung von Begabung und Ablehnung einer ausschließlich intelligenzabhängigen Begabungsdefinition haben sich in der Hochbegabungsforschung inzwischen mehrdimensionale Modelle entwickelt. Sie finden national und international Eingang in Diagnose-Prognose- Ansätze der Hochbegabungsforschung, in die Expertiseforschung sowie in die Lehr- und Lernforschung.

2.1.3 Jüngste Fassungen von (Hoch)Begabung

Das *Münchener Hochbegabungsmodell* konziliert paradigmatisch für moderne mehrdimensionale, typologische Hochbegabungskonzepte. Es steht konträr zu den eindimensionalen Vorstellungen IQ-basierter Hochbegabungsdefinitionen, die bereits Renzulli (1978) in seinem Zeitschriftenartikel unter dem Titel „What makes giftedness? Reexamining a definition“ mit der Konzeptionierung eines „Triadischen Modells“ erweiterte. Das *Münchener Hochbegabungsmodell* (Heller 2000) – international als *Munich Model of Giftedness* (MMG) bekannt – vereinigt verschiedene Hochbegabungsformen und unterscheidet die drei Variablengruppen *Prädiktoren* (Begabungsvariablen), *Kriteriums-* oder Leistungsvariablen und sogenannte *Moderatoren*, die die Beziehungen zwischen den erst genannten Variablen moderieren bzw. variieren können.⁴⁴

„Hochbegabung ist somit (im MMG) als ein multifaktorielles Fähigkeitskonstrukt in einem Netzwerk von nichtkognitiven und sozialen Moderatoren sowie von mehr oder weniger domänenspezifischen Leistungskriterien definiert“ (Heller 2006, 5, Herv. v. Verf.).

Die neueste Fassung sieht eine Erweiterung zum *Münchener Dynamischen Begabungs-Leistungs-Modell*⁴⁵ (MDAAM) vor. Es bildet komplexe Variablen ab, die zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Lernumwelten moderieren. Für beide Modelle gibt es inzwischen zahlreiche nationale und internationale Validierungsbelege.⁴⁶

⁴³ Etwa im Sinne einer allgemeinen, generellen Intelligenz „g“, in Anlehnung an den englischen Psychologen Charles Spearman. Vgl. Rost (2008, 6).

⁴⁴ vgl. Heller (2008, 66f.).

⁴⁵ Nach Perleth (2001).

⁴⁶ vgl. Heller (2008, 68).

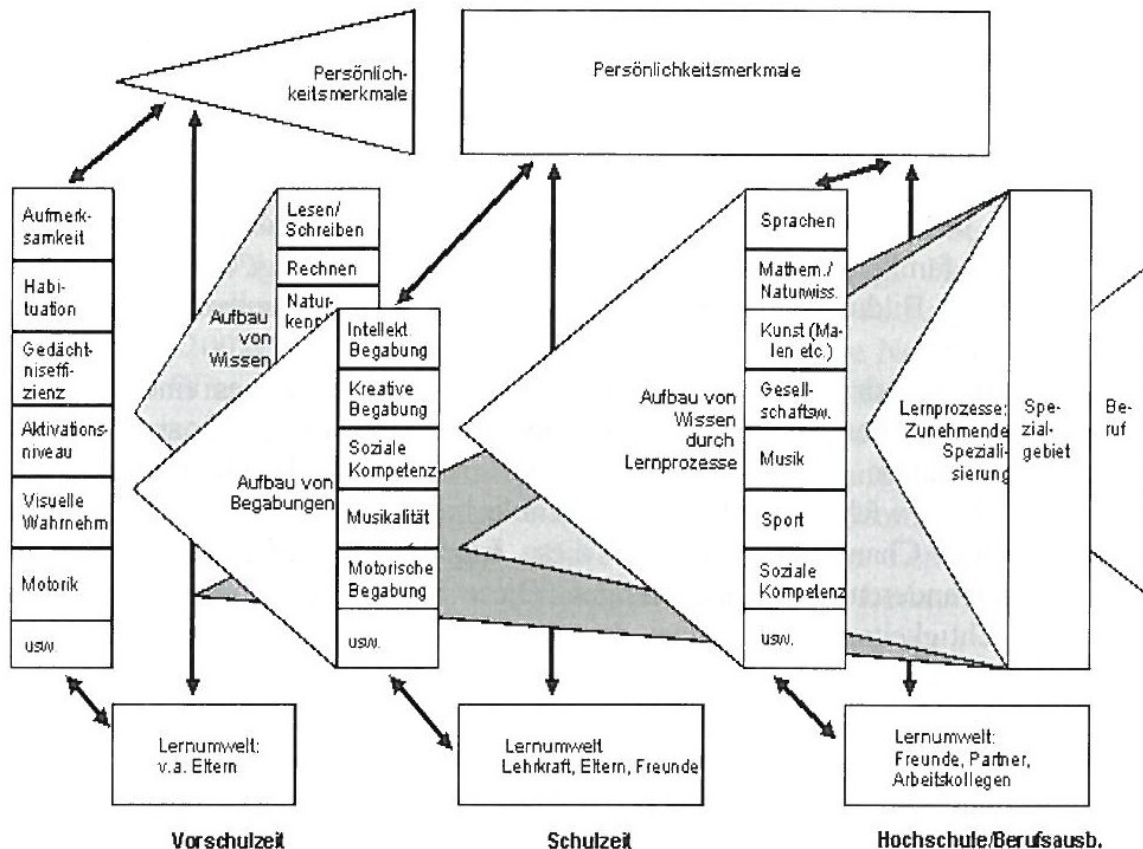


Abb. 1: Das Münchner dynamische Begabungs-Leistungs-Modell (MDAAM)

Der aktuelle Stand der Begabungsdefinition ist am Beispiel des 3. Münsteraner Bildungskongresses vom 09. bis zum 12. September 2009 demonstrierbar: „Individuelle Förderung multipler Begabungen“ lautete der Arbeitstitel der Tagung zu nationalen und internationalen Themen der Begabtenförderung.⁴⁷ Der Kongresstitel impliziert folgende modellleitende Positionen, die an dieser Stelle resümierend für das Thema aktuelle Begabungsdefinitionen angeführt werden:

- * Gardner (2009) postuliert als prinzipielle Implikation, die seiner Theorie der multiplen Intelligenz folgt, eine Aufmerksamkeit auf eine individualisierte Bildung.
- * Fischer (2008; 2006; 2004) verbindet die „Theorie der multiplen Intelligenzen“ (Gardner 1991) mit Elementen des „Münchner Hochbegabungsmodells“ sowie dem „Differenzierten Begabungs- und Talentmodell“ (Gagné 2000) und dem „Multifaktoriellen Begabungsmodell“ (Mönks 1992). Im Mittelpunkt der Konstruktion eines daraus gewonnen „Integrativen Begabungsmodells“ (Fischer

⁴⁷ Das Internationale Zentrum für Begabungsforschung (ICBF) richtet gemeinsam mit dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW und dem Niedersächsischen Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE) den Kongress aus.

2008; 2006; 2004) steht die Umsetzung von Begabung als Potenzial zu Performanz – die faktische Leistung. Damit ist einerseits die Gleichsetzung von Hochbegabung und Hochleistung relativiert, andererseits wird gemäß Weinert (2000) Lernen als der entscheidende Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung gesehen. Die Performanz von Begabung ist demnach in einen Lern- und Entwicklungsprozess eingebettet, welcher pädagogische Postulate in sich trägt. Sowohl persönlichkeitsabhängige Faktoren wie Lernstrategien, Selbststeuerung und Leistungsmotivationen – ausgehend von einem Professionsverständnis des Lehrkräfte als Coach bzw. Moderatorin – werden berücksichtigt als auch umweltabhängige Einflüsse von Seiten der Familie, Schule und Peergroup.

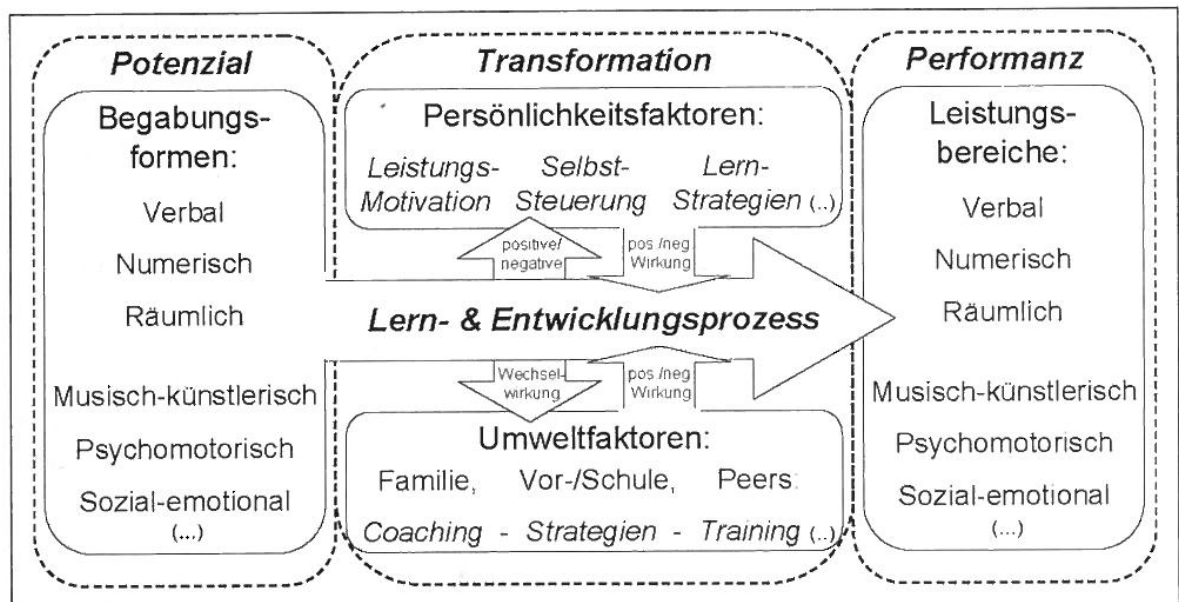


Abb. 2: Integratives Begabungsmodell (Fischer 2004)

- * Eine solche dynamische Interaktion von Person und Umwelt unterstreicht auch jüngst Ziegler (2009a; 2009b) in seinem „Aktiotop-Modell“: Lernen ist in einen Entwicklungskontext eingebettet. „Es dürfe nicht der Fehler begangen werden, bei der Erklärung von Leistungsexzellenz nur das Individuum zu sehen“, postuliert Ziegler (2009a) auf dem 3. Münsteraner Bildungskongress. Ein ganzheitlicher Förderansatz müsse dann sowohl die Person als auch Ko-Adaptionen und die Lernumwelt adressieren. Lernen ist dann einem selbststeuernden Subjekt

zuzuordnen, das seine Begabungen umweltabhängig entwickelt.⁴⁸

Hochbegabung ist ein Potenzial, das in Leistung umgesetzt werden *kann*, also nicht unbedingt mit Leistung korreliert. Umso bedeutender ist es deshalb, Begabungen zu entdecken und zu entwickeln.

Nachdem nun die Leitidee (Hoch)Begabung bildungssoziologisch und definitorisch erklärt wurde, kann eine weitere Steigerung der erkenntnistheoretischen Reflexion hin zu dem Thema Inklusion erfolgen, das mithin die Frage vorbereitet, ob die Steuerungspolitik besonders Begabten einen Modus „vollwertiger Mitgliedschaft“ (Luhmann/Schorr 1999) zugesteht.

3 Inklusionstheoretische Annahmen

Der Begriff der Inklusion geht argumentationstheoretisch auf Marshall und Parsons zurück und stellt, seine Chronik betrachtend, den Beginn einer soziologischen Auseinandersetzung dar. Luhmann (2002, 138), ein prominenter Vertreter der Soziologie, entfaltet mit der Frage, wie Personen in die Gesellschaft einbezogen sind, eine differenzierungstheoretische Perspektive. Hier wird im Prinzip von der Systemebene her gedacht und ein Fokus der Sozialintegration angesprochen.⁴⁹ Aus soziologischer Sicht lässt sich mit dem Begriff der Inklusion das Verhältnis von Individuum und moderner Gesellschaft beobachten. Dies entspricht einem klassischen Ausgangspunkt dieser Disziplin. Brüsemeister (2004, 14ff.) bemerkt, dass dennoch für die Soziologie die Inklusionsthematik noch recht neu sei und es zudem überrasche, dass Inklusion bisher kaum im Zusammenhang mit Modernisierung diskutiert wurde. Gleiches gelte für die Bildungsdiskussion. Luhmann hätte zwar den Inklusionsbegriff auf eine Auseinandersetzung mit dem Erziehungssystem übertragen, gleichwohl würde eine aktuelle Modernisierungsdiskussion fehlen, die vor allem empirisch zu führen wäre. In seiner Habilitationsschrift untersucht Brüsemeister (ebd.) mittels differenzierungs- und akteurtheoretischen Anleihen Inklusion aus der Sicht des schulischen Systems und des Outputs. Die jeweiligen Theoriekonzepte ordnet er als Ausgangspunkt seiner empirischen Beobachtungen einem Vier-Felder-Schema komplementär zu.⁵⁰ Dabei wird ein Inklusionsbegriff entfaltet, der nicht ex post von einem bereits entwickelten Ter-

⁴⁸ Befunde aus der neurowissenschaftlichen und konstruktivistischen Lehr- und Lernforschung unterstützen diese Auffassung eines aktiven Lernsubjekts, das für die Entwicklung von Begabung/Fähigkeit entsprechende Anregung aus der Umwelt benötigt.

⁴⁹ vgl. Lockwood (1979), der zwischen System- und Sozialintegration unterscheidet; genauer zur sozialintegrativen Perspektive vgl. Luhmann (1997, 618-634); Schimank/Volkman (1999, 39).

⁵⁰ vgl. Heuristik der exemplarischen Argumentation zur schulischen Inklusion, Brüsemeister (2004, 42).

minus ausgeht, sondern schrittweise den Ausbau von systemischen Leistungsangeboten sowie darauf bezogene kulturelle Leitorientierungen darlegt. Der Vorteil ist, dass mit einer solchen Heuristik erweiterte Forschungsperspektiven eingenommen werden können. Diese sind:

1. Im Zuge der Differenzierungstheorie:

- * Systemeigenarten und Modi der Inklusion (u.a. Luhmann; Stichweh)
- * Faktisch erreichte bzw. nicht erreichte Inklusions-Zustände (u.a. Münch; Bommers)

2. Im Zuge der Akteurtheorie:

- * Beobachtung von Leistungs- und Publikumsrollen sowie von Akteurskonstellationen (u.a. Gerhards; Hartmann-Tews; Schimank)
- * Beobachtung von transintentionalen Strukturen, welche die Inklusionsziele unterlaufen (Schimank; Bourdieu)⁵¹

Mit diesem heuristischen Ansatz lässt sich – auch empirisch – die Beobachtung von Modernisierungsgeschehnissen in Bildungssystemen ausbauen. Zugleich bietet der darauf angewandte Inklusionsansatz aus theoretischer Sicht eine geeignete Grundlage, differenzierungs- und akteurtheoretische Konzepte miteinander zu verbinden. Die Notwendigkeit hierfür erschließt sich aus der Prämisse der Differenzierungstheorie, mit welcher der Prozess der Ausdifferenzierung eines gesellschaftlichen Teilsystems⁵² in Schritten beschreibbar ist:

„Er beginnt mit vereinzelt anfallenden *Situationen* funktional spezialisierter Kommunikation, setzt sich fort mit der Entstehung und Institutionalisierung *spezialisierter Rollen*, deren Definition zugleich als Identifikation des funktionalen Problembezugs dient, und er findet einen eigentlich überraschenden Abschluss, daß zusätzlich zu den systemdefinierenden Leistungsrollen *Publikumsrollen* entstehen, die die *Inklusion* der Gesamtbevölkerung in das jeweilige Sozialsystem über *komplementär zu den Leistungsrollen definierte Formen der Partizipation* sichern“ (Stichweh 1988, 261).

⁵¹ vgl. Brüsemeister (2004, 44).

⁵² Nach Schimank (2007d, 140f.) gelangt man im Anschluss an Luhmanns anfänglich funktionalistische Konzeptionalisierung von Teilsystemen induktiv zu folgender Liste, die für die gegenwärtige Phase der Modernisierung gilt: Wirtschaft, Politik, Recht, Militär, Wissenschaft, Kunst, Massenmedien, Erziehung, Gesundheit, Sport, Familie und Intimbeziehungen.

Inklusion aus dieser Sicht ist also eine Frage der Intensität und Art des Einbezugs der individuellen Gesellschaftsmitglieder in verschiedene Teilsysteme, sichtbar an Publikumsrollen, komplementär zu entsprechenden Leistungsrollen.⁵³ Diese zeichnen sich durch spezifische Sinnhorizonte (binäre Codes) aus, die kommunikative Unterscheidungen – etwa für das Politiksystem wählen/nicht wählen oder Recht/Unrecht als Pendant im Rechtssystem – beinhalten. Die beiden Pole eines binären Codes bilden Sinn Grenzen, welche den Handlungsrahmen der Akteure bestimmen, beispielsweise den Lehrkräften vorgeben, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Die Herausbildung der teilsystemischen Sinnlogiken ist auf das Engste mit den Rationalisierungen von „Wertsphären“ (-Weber 1934) verknüpft.⁵⁴

Inklusion lässt sich als eine solche kulturelle Leitidee fassen, die besagt, dass potentiell alle Personen über Publikumsrollen inkludiert werden können und dass Leistungsangebote, angetrieben vom kulturellen Gebot der Gleichheit⁵⁵, einer quantitativen sowie qualitativen Steigerung unterliegen.⁵⁶ Die Deutungsstrukturen, die sich in Form binärer Sinnlogiken um kulturelle Leitideen gruppieren, können evaluativ (die Inklusion aller als wünschenswertes Ziel) oder kognitiv (das Wissen um die Realisierung von Inklusion) sein.⁵⁷ Für den Leistungsbereich des Bildungssystems ist feststellbar, dass die Politik der Chancengleichheit immer größere Teile der Gesellschaft über Publikumsrollen inkludiert hat. Inklusionen sind über Organisationen, Programme (Spezifizierungen der Codes⁵⁸), Rechte oder Mitgliedschaften möglich.

Inklusion fungiert deshalb auch als Maßstab für Exklusionen, zum Beispiel selektive Ausschlussprozesse in Bildungssystemen betreffend.

Zweitens lenkt die Heuristik von Brüsemeister (2004) zur Untersuchung von Inklusionen in Bildungssystemen auf einen akteurtheoretischen Nexus, Inklusion stärker von der Seite des Wollens, ihrer Interessen, Ansprüche, Werte und Interessen her zu denken, die auf größere Beteiligungen zielen.⁵⁹ Insofern ist eine Erkenntnis bringende Koppelung von Differenzierungs- und Akteurtheorie sinnfälliger, da vom Ausgangspunkt einer Differenzierungstheorie im Sinne Luhmanns das Handeln als soziales Elementarereignis vernachlässigt wird und an seiner statt Kommunikation agiert. Für Luhmann sind Akteure bloß Voll-

⁵³ Somit liegt die Frage nach der Inklusion sehr nah an Themen sozialer Ungleichheitsforschung.

⁵⁴ vgl. Schimank/Volkman (1999, 17).

⁵⁵ vgl. Parsons (1972, 120): „Gesellschaft (company) von Gleichen“.

⁵⁶ vgl. Brüsemeister (2004, 23).

⁵⁷ vgl. Schimank (2000, 177); Brüsemeister (2004, 24).

⁵⁸ vgl. Schimank/Volkman (1999, 11).

⁵⁹ In Anlehnung an Brüsemeister (2004, 41).

zugsorgane teilsystemischer Selbstreferenzialität. Jedoch gerade für die Betrachtung von Inklusionsverhältnissen stellen sich akteurtheoretische Fragen an ein zielorientiertes Handeln und an die Gestaltungsbemühung von Akteuren. Hier gilt etwa die Möglichkeit, dass es Akteuren nur wenig oder gar nicht gelingt, das zu realisieren, was von ihnen erwartet wird oder was sie beabsichtigen. Diese verfehlte Intentionalität ist dann Transintentionalität⁶⁰ – im Grunde eine Nebenwirkung von Absicht und Intention.

Erst genannte Theoriearchitektur, die Differenzierungstheorie, berücksichtigt, wie gesellschaftliche Sinn- und Rollenangebote ausformuliert werden, welche Leistungsrollen sich auf der Seite der Teilsysteme entwickeln und wie Inklusionsangebote der gesellschaftlichen Teilsysteme in Richtung von Akteuren adressiert werden. Im Falle einer akteurtheoretischen Betrachtung von Inklusionsverhältnissen werden korrespondierende Publikumsrollen wahrgenommen, insbesondere in Form von Ansprüchen und Interessen der Personen/Akteure an eine Inklusion innerhalb der jeweiligen Funktionsrolle. Theorien zwischen Systemen und Akteuren sind damit artikuliert.⁶¹

3.1 Wie lässt sich Inklusion am Erziehungssystem beobachten?

Das Erziehungssystem hat die Fähigkeit, sich selbst zu beobachten. Seine eigenen Aktivitäten kann es von denen unterscheiden, die außerhalb seiner Systemwelt liegen, also der Umwelt, z.B. der Politik oder der Wissenschaft zugerechnet werden. Damit diese Unterscheidung überhaupt möglich ist, symbolisieren binäre Codes die Einheiten der Differenz. Sie bilden das Erkennungsmerkmal für die Systemzugehörigkeit ab und werden indifferent, wenn ein anderer Code bzw. gar kein Code verwendet wird.⁶² Im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen gibt es für das Erziehungssystem das spezifische Beobachtungsproblem, welche die Anschlussfähigkeit der Praxis an den binären Code betrifft. Das Erziehungssystem würde zwar Selektionscodes verwenden, um Personen auf soziale Positionen zu verteilen, aber die Erziehung selbst kann nicht mit einem einfachen negativ/positiv Sinn strukturiert werden.⁶³ Luhmann (1992, 112) fragt sich deshalb, wie anders als am Code unterscheidet das Erziehungssystem Bildungsereignisse als zugehörig/nicht zugehörig? An dieser Stelle wird das Beobachtungsproblem von Inklusion deutlich, wenn doch der Begriff die Einbeziehung der Gesamtbevölkerung in die Leistungen

⁶⁰ vgl. Schimank (2001, 119f.).

⁶¹ Dieser Ausgangspunkt konfiguriert den ersten Teil der Unterscheidung der Inklusionstheorien. Der zweite Teil ergibt sich aus der Differenzierung hinsichtlich des Inputs und des Outputs (vgl. Brüsemeister 2004).

⁶² vgl. Luhmann (1992, 111).

⁶³ vgl. ebd. 111f.

des gesellschaftlichen Funktionssystems Erziehung meint und im Prinzip die Wohlfahrts-idee eines Staates beschreibt. Eine alternative Formel der Unterscheidung sieht Luhmann in der Codierung besser/schlechter und Programmierung der Selektion.⁶⁴ Selektionscodes bedürfen der Ergänzung durch Programme, um die Selektionsregeln operativ zu transformieren. Das Schulsystem realisiert die Selektionsformel per formelle und operative Gleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern.⁶⁵

Inklusion in das Erziehungssystem gilt als Sonderfall, argumentiert Luhmann (2002, 137) weiter. Sie vollzieht sich nicht nur einfach über Personen, sondern auch über die „Körper“ der Schülerinnen und Schüler angesichts von Interaktionsabhängigkeiten mit dem „Schulbetrieb“.

Eine Art Inklusion zu regeln, geht über die Schulpflicht. Sie ist obligat und damit ein wesentlicher Garant der Teilhabe an Bildung in der Gesellschaft. Es gibt hier so gut wie keine „Exit-Option“ und somit auch selten die Kehrseite von Inklusion, die Exklusion.

Das Bildungssystem ist als ausdifferenziertes gesellschaftliches Teilsystem zu sehen, das mit dem Sinnangebot „die Inklusion aller“ belegt ist. Ein Inklusionsgrad lässt sich mit Blick auf den Zugang über die Schulpflicht – anders als zum Beispiel im Sportsystem⁶⁶ – nicht allein an der aktiven Partizipation der Gesellschaftsglieder bemessen. Es muss vielmehr für die Beobachtung von Inklusion von einer Pluralität der Leistungsbezüge ausgegangen werden, die durch bestimmte Programme angeboten werden. Diese müssten idealerweise evaluative, kognitive und operative Komponenten besitzen. Auf das Beispiel Begabtenförderung in schulischen Systemen übertragen, reicht es demnach nicht aus, lediglich das Programm „(hohe) Begabungen besonders entwickeln“ bereit zu stellen. Eine Ausdifferenzierung des Bildungssystems, das hinsichtlich der Leitidee (Hoch)Begabung auf Inklusion ausgerichtet ist, müsste vielmehr so gestaltet sein, dass:

- * Begabungsförderung einen eigenen Wert besitzt, der die Inklusion aller realisieren soll (evaluativer Wert).
- * wissensbasierte Programme den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften, schulischen Organisationen sowie anderen Teilsystemen (Politik, Verwaltung, Familie, Recht etc.) zur Verfügung stehen (kognitiver Wert).

⁶⁴ vgl. Luhmann (1986, 160).

⁶⁵ vgl. Brüsemeister (2004, 64).

⁶⁶ vgl. Schimank (1988).

- * auf den Steuerungsebenen operative Umsetzungen von Begabungsförderung (auch hinsichtlich Schulentwicklung) vorliegen (operativer Wert).

Dabei ist im Anschluss an Ilse Hartmann-Tews (1996, 44), die den Strukturwandel europäischer Sportsysteme unter dem Gesichtspunkt von Inklusionspolitiken beobachtete, von folgender These auszugehen:

„Je stärker die Interessen an der Inklusion der Bevölkerung in das Sportsystem sowohl von internen wie externen Akteuren ausgeprägt sind und je mehr sie über Ressourcen zur Durchsetzung ihrer Interessen verfügen, desto wahrscheinlicher wird eine erfolgreiche Implementation der auf europäischer Ebene artikulierten ‚Sport für alle‘-Politik sein“ (Hartmann-Tews 1996, 44).

Für die Durchsetzung von Begabungsförderung als Inklusionsimpact im schulischen System hieße dies im übertragenen Sinne, dass eine Koinzidenz zwischen dem Interesse der beteiligten internen und externen Akteure und einer angemessenen Ressourcenausstattung bestehen müsste. Allein der evaluative Wert der Leitidee würde demnach nicht genügen. An einem Beispiel demonstriert: Der Umgang mit der Vielstufigkeit von Begabungen (z.B. ‚Höchstbegabte‘, ‚Hochbegabte‘, ‚Underachiever‘) kann als jeweils unterschiedliche Inklusionsstrategie interpretiert werden. Falls Hochbegabung mit dem Grenzwert des IQ's von 130 festgelegt würde, gelten etwa 2-3% der Bevölkerung als hochbegabt. Wenn aber davon ausgegangen wird, dass 10-15% der Kinder in den Schulen sehr begabt, hochbegabt bis spitzenbegabt sind⁶⁷, dann ergibt sich eine wesentlich höhere Prozentzahl. Folglich würde im ganz anderen Umfang in begabungsfördernde Programme an Schulen investiert. Wesentlich höhere Partizipationsoptionen resultierten für die einzelnen Schülerinnen und Schüler daraus. Noch viel größere Inklusions-/Exklusionswirkungen hätte eine diagnostische Praxis, die unabhängig von der IQ-Formel eingesetzt würde. Hier warnen jedoch Luhmann/Schorr (1999, 253), dass eine Ablehnung von Selektion Ungleichheit verstärke. Außerdem könnten ohne pädagogische Selektion – die selbst gesellschaftliche Selektion ist – besondere Anspruchslagen auf Sonderleistungen verloren gehen. Dieses Beispiel der IQ-(un)abhängigen Regulierung von Begabungsförderung verdeutlicht ein Inklusionsdilemma. Wie wäre es zu lösen? Luhmann/Schorr (1999, 253) betonen, dass im Erziehungssystem das Postulat zur Gleichheit als Re-Symmetrie von Selektion verstanden würde. Sie mahnen zur Aufhebung der „zufallsbedingten“ Selektion, um den Gesamtprozess in ein reflexives

⁶⁷ Diese Zahlen gehen auf die Überlegungen von Mönks (2006, 17) zurück, der postuliert, Begabungen nicht nur vom Intelligenzquotienten ausgehend zu definieren.

Bewusstsein zu erheben. Ersichtlich ist nun, dass diese Diskussion um das Inklusionsdilemma Diagnostik auf grundsätzliche Widersprüche im Erziehungssystem aufmerksam macht.⁶⁸

Um an die oben stehende These von Hartmann-Tews (1996, 44) anzuknüpfen, liegt die Konklusion nahe, dass für die Implementation von Begabungsförderung entscheidend ist, welches (Inklusions)Interesse die internen und externen Akteure verfolgen und wie sie von der Politik durch Ressourcenzuweisungen darin gestärkt werden. In den sich nun anschließenden Ausführungen zur historischen und bildungspolitischen Ausdifferenzierung der Leitidee Hochbegabung, zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen steuerungspolitischen Interessen und Inklusion, das wiederum stark mit einem Phänomen der Modernisierung verwoben ist und Leitideen zueinander in Konkurrenz bringt. Dies hat Konsequenzen für die Umsetzung und Regulierung von schulischer Begabungsförderung.

Nichts auf der Welt ist so mächtig wie eine Idee, deren Zeit gekommen ist.
Victor Hugo

3.2 Differenzierung von Hochbegabungsförderung – eine Frage ihrer bildungspolitischen Legitimation (Europa und Deutschland)

Genau genommen, wurden bereits in der (Reform-)Pädagogik zu Anfang des 20. Jahrhunderts Fragen von Begabung thematisiert⁶⁹, die an dieser Stelle nicht ausführlich behandelt werden können. Die Differenzierung von Hochbegabungsförderung soll deshalb anhand von vier Phasen ihrer jüngeren zeitlichen Entwicklung beschrieben werden. Die ersten drei Phasen lehnen an das Gutachten von Annette Heinbokel (2001) zum Thema „Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950“ an. Im Auftrag des BMBF untersuchte Heinbokel eine umfassende Sammlung von Artikeln und Zeitschriften zum Thema „intellektuell

⁶⁸ Ein ähnliches Dilemma ist aus der Selektionspraxis der Sonderpädagogik bekannt. Kategorien/Klassifikationen von „Behinderung“ entscheiden über die schulischen Inklusionspraktiken. Oft führen sie zu einer doppelten Stigmatisierung, einmal durch die Kategorie „Behinderung“ selbst, ein anderes Mal durch die Nichtzugehörigkeit bzw. den Ausschluss vom allgemeinbildenden Schulsystem. Aus diesem Dilemma geht ein ‚doppelter und paradoxer‘ Effekt hervor, der Ungleichheiten erst zu Ungleichheiten macht. Ausführlich zu diesem Thema, das im Zusammenhang von Differenz Ungerechtigkeiten im Bildungssystem aufdeckt am Beispiel der Schrift von Sven Sauter (2007): „Schule macht Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktionen im Aushandlungsprozess“.

⁶⁹ Siehe z.B. den Artikel in der Hildesheimer Allgemeine über „Begabungsklassen?“, vom 26. Februar 1921 oder die Studie von Terman (1925). Vgl. auch Fischer/Ludwig (2006).

hoch begabte Kinder" in der Zeit von 1950 bis 1999, d.h. von der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausgehend.

Die vierte Phase ergänzt die ersten drei und bezieht sich auf die aktuelle Entwicklung seit der Jahrhundertwende bis zum Jahr 2009. Heinbokel (2001, 5) differenziert wie folgt:

I. Phase: Die Zeit von 1950 bis 1977: Hochbegabung war kein Thema

II. Phase: Beginn der Auseinandersetzung und erste Projekte 1978 bis 1985

III. Phase: 6. Weltkongress des World Council for Gifted and Talented Children in Hamburg – und die Folgen ab 1985

3.2.1 Ad I. (1950-1977) Keine Rede von Hochbegabung

Bis Ende der 70er Jahre war Hochbegabung in der Bundesrepublik kein Thema. Weder in der wissenschaftlichen Forschung noch in schulischen Kontexten oder von Eltern wurde Hochbegabung expliziert. Heinbokel (2001, 58) berichtet über einige Literaturfunde zu sogenannten „Wunderkindern“. Das „Wunderkind“, konstatiert die Autorin (ebd.), wurde aber für so extrem selten gehalten, dass systematische Untersuchungen erst gar nicht daraus entstanden. Der erste deutsche wissenschaftliche Kongress, 1980 in Hamburg, gab zwar Impulse für Hochbegabung, er fand allerdings nur wenig Resonanz in den Medien (ebd., 17). Anders verhielt es sich mit der internationalen Debatte. Mitte der 70er Jahre fand die erste *Weltkonferenz zum Thema Hochbegabung* 1975 in London statt. Auch in internationalen Forschungszusammenhängen herrschte längst Interesse vor. Mit L.M. Terman, der in den 1920er Jahren eine weltberühmte Längsschnittstudie⁷⁰ durchgeführt hat, beginnt die neuere Hochbegabungsforschung.⁷¹

3.2.2 Ad II. (1978-1985) Durchbruch der Idee Hochbegabung

Einen neuen Schub zur Diskussion über intellektuelle Hochbegabung erreichte die Bundesrepublik durch die Gründung der „*Gesellschaft zur Förderung hochbegabter Kinder*“ im Jahre 1978. Diese (Eltern)Initiative übernahm die Anwaltschaft des „verkümmerten“, „verkommenen“ bzw. „versagenden“ hochbegabten Kindes, das weder von Eltern noch von Lehrern in seinem Anderssein als hohe Begabung anerkannt wurde.⁷² Die Aufgaben, die sich der gemeinnützige Verein stellte, wurden, wie folgt, formuliert:

⁷⁰ vgl. Terman et al. 1925.

⁷¹ vgl. Rost/Schilling (2006, 234).

⁷² vgl. Zeitschrift „Labyrinth“, Ausgabe 0, 1. Jahrgang November 1978, Seite 2.

„[...] wir wollen die Öffentlichkeit über die Probleme hochbegabter Kinder aufklären, Vorurteile abbauen und Verständnis wecken - [...] wir wollen Eltern, Lehrer, Ärzte, Psychologen und Sozialarbeiter darüber informieren, wie man hochbegabte Kinder erkennen kann - [...] wir wollen mit Schulbehörden, Universitäten und Hochschulen zum Besten dieser Kinder zusammenarbeiten und Fachleute zu Forschungsarbeiten über sie anregen - [...] wir wollen in der Bundesrepublik regionale Zentren schaffen, damit Eltern die Möglichkeiten haben miteinander und mit Fachleuten über ihre Sorgen und Schwierigkeiten zu sprechen“ (Labyrinth, 0, 1.Jg., November 1978, 2).

Ziel der „Gesellschaft zur Förderung hochbegabter Kinder“ war es also, das Thema Hochbegabung auf ein öffentliches Gesprächspodium zu erheben, um verschiedene Akteure aus Wissenschaft, Bildung und Politik im Interesse des Kindes und der Eltern für das Thema zu sensibilisieren – nach dem Vorbild einer britischen Vereinigung zur Förderung hochbegabter Kinder mit Namen „National Association for Gifted Children“ (NAGC).⁷³

Fast gleichzeitig und unabhängig zur Gründung der heutigen *Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind* wurden Sonderklassen an der Christophorusschule in Braunschweig eingerichtet⁷⁴ (1981/1982). Den damaligen Diskussionstand gibt Solzbacher (2002, 21) damit an, dass zwischen Begabung und Leistung kein Bedingungszusammenhang gesehen wird, Hochbegabung sich nicht immer von selbst durchsetzt sowie in Verbindung mit Schulversagen nicht selten auftritt. Trotz des entscheidenden schulpolitischen Ereignisses der Einrichtung von Sonderklassen für Hochbegabte an einem privaten Bildungsträger, blieb Hochbegabung ein schulisch immer noch recht isoliertes und „exotisiertes“ Phänomen, das häufig – zum Teil heute noch – im Zusammenhang mit psychologischen Auffälligkeiten diskutiert wurde. Die Idee selbst war also nach wie vor umstritten und entfachte einen (zum Teil bis heute) andauernden Diskursstreit, welcher auf „Mythen“ gegenüber Hochbegabten oder auf Vorbehalten gegenüber einer Elitebildung, die den bereits „intellektuell Privilegierten“ noch mehr Privilegien einräumt, rekurrierte. Das Thema Hochbegabung akzelerierte deshalb in der Öffentlichkeit zu einem politischen „Reizthema“ und gewann zunehmend Aufmerksamkeit.

⁷³ Gegründet 1967.

⁷⁴ vgl. Heinbokel (2001, 58).

3.2.3 Ad III. 6. Weltkongress des World Council for Gifted and Talented Children in Hamburg – und die Folgen ab 1985

Genau vorgenannte (o.a.) Impulskomponente besaß die *Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg 1985*. Zwar wurde vehement und kritisch über die demokratische Bedeutung des „Elite-Begriffs“ debattiert, „aber es wurde diskutiert“, erläutert Heinbokel (2001, 58) die neu gewonnene Medienaufmerksamkeit gegenüber Hochbegabung. Von da an infizierte sich der Diskurs permanent gegenseitig: Die Medien berichteten forciert über das Thema Hochbegabung, Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher nahmen daraus wichtige Informationen, und die (Bildungs)Politik konnte sich immer weniger dem dadurch ausgelösten Druck entziehen. Zentrales Problem war in jedem Fall die Ausbildung der Lehrkräfte, denen ein Umgang mit dem Thema Hochbegabung unbekannt war oder die kursierenden Vorurteile verinnerlicht hatten – da zu dieser Zeit noch die Pädagogik der Gleichheit das Handeln der Lehrerverberufung bestimmte.⁷⁵

Und dennoch, das Interesse an einer Förderung hochbegabter Kinder stieg⁷⁶, die Idee selbst aber musste sich gegenüber politisch-ideologischen Aspekten der Förderung hochbegabter Kinder nach wie vor legitimieren. Rechtfertigungsargumente⁷⁷ (zu Beginn der 80er Jahre) waren:

- * Hochbegabung ist ein Thema, dem sich Gesellschaft nicht länger entziehen kann.
- * Aufgabe der demokratischen Gesellschaft ist eine Entfaltung der individuellen Fähigkeit eines jeden Kindes.
- * Über die gesellschaftliche Notwendigkeit einer Elitebildung wird nach einer langen Phase der Tabuisierung wieder nachgedacht („Renaissance“ von Elite).
- * Hochbegabungsförderung ist Teil der Ausschöpfung staatlicher Ressourcen.
- * Die Förderung von Begabung entspricht einem Menschenrecht.⁷⁸
- * Echte Chancengleichheit bedient nicht das Vorurteil, Hochbegabte hätten es ohnehin besser.
- * Hochbegabte wurden in vergangenen Schulreformbestrebungen schlichtweg vergessen.

⁷⁵ Siehe zum Gleichheits- bzw. Heterogenitätsdiskurs z.B. Prengel (2005; 2006).

⁷⁶ vgl. Solzbacher (2002, 21).

⁷⁷ Diese Argumente wurden entnommen aus den Artikeln der Zeitschrift „Labyrinth“, Ausgaben 2 (1980); 7 (1981); 8 (1982); 9 (1982); 10 (1983); 11 (1983).

⁷⁸ vgl. u.a. UNESCO „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ vom 10. Dezember 1948. Darin: Artikel 26 „Recht auf Bildung“. Siehe URL: http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html?&L=0 [08.11.2010].

- * Eine Förderung und Anerkennung Hochbegabter erfolgt im deutschen Schulwesen erst nach dem Abitur.⁷⁹
- * Es gibt keine systematischen Programme zur Förderung und Identifikation von Hochbegabten (außerhalb von Schülerwettbewerben).
- * Auch wenn die Diskussion über Hochbegabung allmählich rationalere Formen annimmt, sind gravierende Mängel im schulischen Förderwesen unbestritten.

Schulpolitische Argumente wurden auf der Ebene der Landesregierung⁸⁰ vorgebracht:

- * Hochbegabungsförderung setzt eine solide Breitenförderung voraus.
- * Hochbegabungsförderung hat einen pädagogischen Nutzen, von dem alle Schülerinnen und Schüler profitieren können.
- * Das Hauptaugenmerk liegt auf einer qualitativen Verbesserung des Schulwesens.
- * Jeder Schüler als Einzelperson hat einen Anspruch auf individuelle Förderung.
- * Diese Prämisse sollte auch der Lehrerschaft gegenwärtig sein.
- * Hochbegabungsförderung ist der Sorge der Eltern geschuldet, dass das staatliche Schulwesen seine pädagogische Aufgabe vernachlässigt.
- * Hochbegabungsförderung stellt in der Schulpolitik ein Versäumnis dar, ausgehend von der bisher postulierten Annahme, dass Chancengerechtigkeit sich lediglich auf die Förderung von Benachteiligten bezieht. Diesem liegt das allgemeine Missverständnis zu Grunde, dass Hochbegabte keiner speziellen Förderung bedürfen, weil sie sich sowieso im Schulwesen durchsetzen.
- * Es entspricht daher dem Grundgedanken von Chancengleichheit, auch die Hochbegabten zu fördern.
- * Die Förderung von besonderen Begabungen sollte für Eltern und Lehrer zur Selbstverständlichkeit werden.

Ebenfalls wurden schulpolitische Argumente auf der Bundesebene vorgebracht:

- * Elitebildung ist gesellschaftlich notwendig.
- * Der demokratische Staat braucht Leistungs- und Verantwortungseliten.
- * Deutschland braucht eine starke Wirtschaft.

⁷⁹ Beispielsweise durch eine Förderkultur wie sie die *Studienstiftung des Deutschen Volkes* zeigt.

⁸⁰ Beispielsweise für den Diskurs der Zeit (Beginn der 80er Jahre) zum Thema Hochbegabung rekurrieren die genannten Argumente auf einer Ansprache des Staatssekretärs Klaus Schaede, Niedersächsisches Kultusministerium, veröffentlicht in der Zeitschrift „Labyrinth“, Ausgabe 14 (1984).

- * Möglichst breite Bildung und die Bildung Hochbegabter schließen sich nicht aus.
- * Demokratie braucht Eliten.
- * Exzellenz ist eine wünschenswerte Form der Ungleichheit.⁸¹

Dies waren also – exemplarisch angeführt – Argumente zur Rechtfertigung der Idee, Hochbegabte in der Gesellschaft zu fördern. Sie haben zur Installation von Beratungsstellen⁸², Leistungswettbewerben, Initiativen zur Identifikation Hochbegabter durch gezielte Information von Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie in der Erziehungsberatung tätigen Psychologinnen und Psychologen, geführt.

Auf Landesebene wurden Arbeitsgruppen eingerichtet⁸³, die sich mit der schulischen Begabungsförderung beschäftigten. Auf der Bundesebene war der Fokus der Hochbegabungsförderung sowohl auf den tertiären Hochschulbereich gerichtet als auch auf die Finanzierung von schulischen Modellversuchen und die Etablierung von Schülerwettbewerben. Insgesamt galt Hochbegabung seinerzeit als ein Thema, das vor allem von privaten Akteuren, den Eltern, Verbänden als auch freien Schulträgerschaften initiiert wurde. Die Aktivitäten konzentrierten sich regional und lokal. Durch diese Impulsgebungen wurde – nach einem Moratorium der Entideologisierung – das Thema Hochbegabung mehr und mehr in die Gesellschaftspolitik erhoben. Die Bildungspolitik war lange von der Frage beherrscht, ob sich eine „exklusive Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher mit dem demokratischen Gleichheitsideal in Einklang bringen lässt oder nur einer Elitebildung Vorschub leistet“ (Solzbacher 2002, 20). In Relation zum internationalen Raum stand die Bundesrepublik Deutschland in der Entwicklung und Erforschung von Hochbegabungsförderung deshalb anderen Ländern gegenüber zurück.

In der 16. Ausgabe der Zeitschrift „Labyrinth“ im Jahr 1985 wird schließlich der Durchbruch des Themas Hochbegabung verkündet: „Hochbegabtenförderung als bedeutende bildungspolitische Aufgabe erkannt“. Unter der Schirmherrschaft des Bundesbildungsministeriums und dem offiziellen Veranstalter des *World Council for Gifted and Talented Children*⁸⁴ wurde am 8. August 1985 die 6. *Weltkonferenz* über hochbegabte und talentierte

⁸¹ Entnommen aus Beiträgen der Ausgaben 2/80-30/89 der Zeitschrift „Labyrinth“.

⁸² Die erste Beratungsstelle wurde in Hamburg eingerichtet.

⁸³ Als erstes Bundesland in Baden-Württemberg im Jahre 1984. Die aus den Arbeitsgemeinschaften resultierenden Projekte bezogen sich allesamt auf allgemeinbildende, weiterführende Schulen. Die Grundschule blieb bildungspolitisch außerhalb dieses Fokus. Vgl. Solzbacher (2002, 22).

⁸⁴ Ein internationaler Dachverband mit Sitz in den USA.

Kinder⁸⁵ in Hamburg eröffnet. Ein wesentlicher Konsens der Weltkonferenz bestand in der Erkenntnis, dass Maßnahmen zur Förderung von Hochbegabten nicht auf Kosten von Benachteiligten gehen müsse. Hochbegabtenförderung könne nur auf Basis einer weiteren Verbesserung der Bildungsmaßnahmen für alle gedeihen. Optimale Förderung wäre im Rahmen der vorhandenen Schulen und durch außerschulische Maßnahmen möglich. Um ein besseres Verständnis zu wecken und erweiterte Kenntnisse über die besonderen Bedürfnisse hochbegabter Kinder zu bilden, solle die Lehrerfortbildung in diesem Thema intensiviert werden.⁸⁶ Soweit die zeitliche Zäsur „1985“ des bislang heftig politisierten Themas Hochbegabungsförderung in schulischen Systemen.

Nach der Weltkonferenz von 1985 folgten erste Versuche der spezifischen Förderung, die sich in Programmen wie Ferienakademien oder D-Zug-Klassen niederschlugen. Dabei wurden allerdings kritische Punkte der schulischen Förderung offenbar: Dass hochbegabten Schülerinnen und Schülern eine schulische Förderung zuteil werden sollte, war nicht mehr umstritten, wohl aber dass dieses in speziellen Klassen an Gymnasien geschehen sollte. Es ging um die Diskussion der Fragen nach Separation oder Integration.⁸⁷ In den späten 80er Jahren kam auch die Diskussion um eine Unterrepräsentanz und Benachteiligung von Mädchen zum ersten Mal verstärkt auf.

Der Zeitgeist der Epoche nach der Weltkonferenz 1985 bezüglich einer Begründung von Hochbegabungsförderung war geprägt von einem Denken, das ein Interview mit dem damaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker im Jahre 1987 widerspiegelt. Auf die Frage, ob wir eine kulturell-politisch-intellektuelle Elite bräuchten, die eine gewisse Homogenität aufwiese, antwortete er: „Behinderte ins normale Leben aller einzubeziehen und die Begabten zu fördern, so formuliert man die Aufgabe als Politiker. Die Frage zu stellen, ob man eine Elite brauchen kann und wie sie entsteht, so formuliert man es auf der anderen Seite“ (von Weizsäcker 1987).⁸⁸ Hochbegabtenförderung rechtfertigt sich demnach aus der Existenz des einen, „schwachen“ Pols, der das Ende eines Heterogenitätsspektrums an Individualität bedeutet. Das andere Ende bilden die Begabten, deren schulische Förderung durch das Komplement, also die Ergänzung, gerechtfertigt werden soll. Die Politik argumentiert aus Inklusionsgründen, die „andere Seite“, die von Weizsäcker in seinem Inter-

⁸⁵ Die Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder tagte seit 1975 an wechselnden internationalen Orten. 1984 fand sie erstmalig in der Bundesrepublik Deutschland statt.

⁸⁶ vgl. Zeitschrift „Labyrinth“, Ausgabe 17 (1985).

⁸⁷ vgl. Solzbacher (2002, 23f.).

⁸⁸ Das Interview mit Richard von Weizsäcker wurde in Ausschnitten in der Zeitschrift „Labyrinth“, Ausgabe 23 (1987) abgebildet. In der vollständigen Version steht es in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) unter dem Datum 23.1.1987 geschrieben.

view andeutet, meint die Frage nach dem gesellschaftlichen Kapital als Humanressource und dessen Legitimation.

Die Dynamisierung von Hochbegabungsförderung und damit ihre Beförderung in die Bildungspolitik ging intensiv von einer Bewegung „bottom up“ aus, d.h. Interessensvertretungen durch Elternvereinigungen machten immer wieder auf das Thema aufmerksam. Die mit dem heutigen Namen vertretene *Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind* leistete dazu Pionierarbeit⁸⁹. Im Jahre 1987 formuliert Cornelia Hoene das seit der Gründung im Jahre 1978 fortbestehende Anliegen des Vereins, Akteure aus Gesellschaft, Politik und Bildungssystemen von Hochbegabungsförderung zu überzeugen:

„Daneben ist es nach wie vor wichtig, mit unserem Anliegen, die freie Entfaltung des besonders begabten Kindes zu ermöglichen, an die weitere Öffentlichkeit zu treten. Sicherlich genügt es nicht, daß in den Ministerien inzwischen ein aufgeschlossenes Klima herrscht. Wir müssen versuchen, in der Lehrerfortbildung Einfluß zu nehmen, die schulpsychologischen Dienste für unser Engagement zu interessieren und – nicht zuletzt – in den politischen Instanzen Überzeugungsarbeit zu leisten“ (Labyrinth, Ausgabe 24/1987).

Hochbegabung wurde aus zivilgesellschaftlicher Ambition politisiert. Es ging ehemals um das Interesse der Eltern. Bei den Kultusministerien der Länder waren inzwischen deutliche Anzeichen erkennbar, sich mit dem Thema zu befassen. Außerdem entstanden Forschungsarenen zum Thema Hochbegabung.⁹⁰ Trotzdem gab es immer noch eine Diskrepanz zwischen dem mittlerweile bildungspolitischen Votum für Hochbegabungsförderung und der Akzeptanz in der breiten Öffentlichkeit. Darüber hinaus beherrschten heterogene Meinungen den Diskurs über hochbegabte Schülerinnen und Schüler: Dieser pendelte zwischen der Auffassung, Hochbegabte seien „stigmatisierte Genies“ und der Polemik von Eltern, ihre Kinder als „Problemfälle“ zu betrachten und Ursachen des Problems mit Schulversagen zu deuten. In der Lehrerschaft dominierte die Befürchtung, die Förderung von Hochbegabten könne die Leistungsschere zwischen „stark“ und „schwach“ noch erhöhen.⁹¹ Das Thema Diagnostik orientierte sich vielfach entlang an so genannten „Checklis-

⁸⁹ Im Jahr 1978 wurde die „Gesellschaft zur Förderung hochbegabter Kinder“ gegründet, die später in die „Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind“ (DGhK e.V.) umbenannt wurde. Siehe zur Gründung der DGhK: Heinbokel (2001, 15f.).

⁹⁰ Zum Beispiel theoretische Studien, Modellentwicklungen und Längsschnittuntersuchungen: Feger/Prado (1998); Gagné (1985); Gardner (1991); Hany/Nickel (1992); Heller (1990); Holling/Kanning (1999); Mönks (1992); Renzulli (1986; 1993); Rost (1993). Detaillierte Übersicht der Forschungsarenen in den Dekaden 1980-1990-2000 siehe Wagner (1990).

⁹¹ Zu Letzterem vgl. Heinbokel (2001, 45) zu den Themen Reaktionen auf die Marburger Hochbegabtenstudie von Detlef Rost und Äußerung von Elisabeth Stern vom 15.4.1992.

ten“. Zu den meist eingesetzten Maßnahmen der schulischen Förderung – außerhalb von Wettbewerben, der Einrichtung von Sonderklassen sowie Spezialschulen (meist Internate privater Trägerschaft) – zählten bis Ende der 90er Enrichment⁹² und Akzeleration.⁹³ Darüber hinaus wurde Hochbegabung nicht mehr rein intellektuell gefasst, sondern in Form „multipler“ Begabungskonzeptionen.⁹⁴ Mehr und mehr Elterninitiativen und Beratungsstellen über Hochbegabung gründeten sich in den 90er Jahren.⁹⁵

Selbst im Jahr 2001, als es von Seiten der Bildungspolitik um das „Finden und Fördern von Begabungen“ ging und Fragen des Erkennens und Förderns von Begabungen im Vor- und Grundschulalter erörtert, Fragen der Beratung und Betreuung von Schülern und Eltern thematisiert sowie angemessene Didaktiken der Begabungsförderung und die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gefordert wurden, beharrte die Diskussion um Hochbegabung immer noch auf drei argumentativen Punkten:

- * Es geht um die Beseitigung des Vorurteils, hochbegabte Kinder hätten einen Wettbewerbsvorteil.
- * Begabungen müssen gefördert werden, weil sie ein wichtiger wirtschaftlicher Faktor seien.
- * Die Hochbegabtenförderung rechtfertigt sich aus der Doppelung mit Breiten- und Benachteiligtenförderung.⁹⁶

Solzbacher (2002, 24) hebt für den damaligen Stand der Debatte hervor, dass das Thema „Begabung“ nach wie vor an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft platziert sei. Dies gilt auch für die aktuelle Diskussion.

⁹² „Enrichmentmaßnahmen sind Anreicherungen des regulären Curriculums durch zusätzliche Veranstaltungen. Sie dienen sowohl der Verbreiterung des Lehrangebots, wenn zusätzliche Themenstellungen behandelt werden, als auch seiner Vertiefung“ (Ziegler 2008, 78).

⁹³ „Unter Akzeleration wird das schnellere Durchlaufen eines Curriculums verstanden“ (ebd.).

⁹⁴ s. Theorie der „multiplen Intelligenz“ (Gardner 1991).

⁹⁵ vgl. Heinbokel (2001, 47ff.). Es existiert aktuell keine Übersicht über die konkrete Zahl an Elterninitiativen.

⁹⁶ vgl. Solzbacher (2002, 24).

3.2.4 Ad IV. (2001-2009) Konsolidierung und aktuelle Hochbegabungspolitik

In einer „kritischen Bestandsaufnahme“ zur Hochbegabungsförderung im Jahre 2006 stellt Ziegler (2006, 2) fest, dass das gesellschaftliche Klima für das Thema Hochbegabung in Deutschland sehr viel freundlicher geworden sei. Es herrsche diesbezüglich eine Aufbruchstimmung, die nicht mehr vorwiegend durch das einschränkende Votum der Unnötigkeit – da Begabte ohnehin im regulären Unterricht gefördert würden – bestimmt werde. Ziegler führt die veränderte Wachheit von Politik, Wirtschaft und Bildungswesen auf den Innovationsdruck an die Industrienation Deutschland zurück, der den Boden bereitet für einen unverkrampfteren Umgang mit dem Elitebegriff als auch auf die im Vergleich zum OECD-Durchschnitt schlechten PISA-Resultate, welche die Bildungspolitik in Deutschland aufrührte. Ziegler (ebd.) beklagt insbesondere Defizite in der Frühförderung (Primar- und Vorschulbereich), die für die gegenwärtige Bedarfslage gelten. Kurz gefasst: Es ist nicht so, dass sich das Thema Hochbegabung nicht mehr legitimieren müsste; es hat sich gesellschaftlich und politisch konsolidiert. Außerdem ist sie mit einer enorm hohen Wachstumsrate versehen – gerade was ihre Entwicklung in den letzten zehn Jahren betrifft. Hochbegabungsförderung lässt sich als Modernisierungsidee des neuen Jahrtausends verstehen.

Die Zusammenarbeit der europäischen Länder nimmt in Bildungs- und Erziehungsfragen – insbesondere seit dem Bologna-Prozess – kontinuierlich zu. Da die Inklusionsidee „global“ greift, stellt sich zuvorderst die Frage nach den europäischen Dimensionen schulischer Begabungsförderung. Deutschland widmet sich dezidiert der aktuellen Begabungspolitik, wie in Kapitel 3.2.7 thematisiert wird.

3.2.5 Schulische Begabungsförderung in Europa

Das erste deutliche Signal ging im Jahre 1991 vom Europarat aus. In Zusammenarbeit mit dem deutschen und dem niederländischen Ministerium für Bildung und Forschung an der Radboud Universität Nijmegen organisierte der Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Council for Cultural Cooperation) ein pädagogisches Forschungsseminar (23.-26. Juli 1991) mit dem Thema „Education of the gifted in Europe – theoretical and research issues“.⁹⁷ Allen europäischen Unterrichtsministerien wurden aus diesem Seminar erarbeitete Zusammenfassungen und Empfehlungen zugeleitet. Sie bildeten die Grundlage für die Empfehlung

⁹⁷ Die Beiträge des Seminars sind veröffentlicht in: Mönks et al. (1992).

1248 on education for gifted children, die das Europaparlament 1994⁹⁸ aufnahm. In dieser Schrift werden die Bedürfnisse besonders begabter Kinder als *special needs* herausgehoben, derer sich Gesellschaft und Bildungssysteme aus Gründen der Wertschöpfung von Humankapital widmen müssten. Der Gewinn ginge dabei an die Gesellschaft und an das Kind. Sie sollten von angemessenen schulischen und erzieherischen Bedingungen profitieren. Bevorzugt werden sollten integrative Fördermaßnahmen, da Sondermaßnahmen zur Aussonderung und Stigmatisierung führen könnten. Des Weiteren dürften Maßnahmen nicht zu einer Privilegierung hochbegabter Kinder bzw. zu einer Benachteiligung anderer Kinder führen. Entsprechend lautet hierzu die Empfehlung, individuelle Förderung in der Gesetzgebung zu verankern, Angebote innerhalb der Lehreraus- und -fortbildung zu erweitern, Informationspolitiken für Lehrerprofessionen, Eltern, Akteure aus der Bildungsverwaltung und -politik zu intensivieren sowie Begabungsforschung zu vertiefen.⁹⁹

Der Europarat hat also entscheidend die bildungspolitischen Entwicklungen in Europa und auch in Deutschland beeinflusst. Einen Beitrag lieferte auch das Deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das im Jahre 2003¹⁰⁰ eine umfassende Bestandsaufnahme der schulischen Begabtenförderung in 21 Ländern¹⁰¹ durchführte. Wenngleich in diesem Bericht noch von Defiziten an didaktischen Lehrmethoden und Fördermöglichkeiten in den europäischen Ländern die Rede ist, dokumentiert die Bestandsaufnahme eine Trendwende in der Begabungsförderung einiger Länder.

Im Jahr 2004 wurde die Studie mit einer Übersicht über die Entwicklung schulischer Begabtenförderung bis zum Jahr 2005 aktualisiert.¹⁰² Weitere Bemühungen gingen vom Europaparlament aus. Ein Mitglied des Parlaments, Josep Varella i Serra, stellte in einem schriftlichen Antrag die Frage, welche effektiven begabungsfördernden Maßnahmen seit der Veröffentlichung der *Empfehlung 1248* vom Europaparlament in die Wege geleitet worden seien. Als Reaktion darauf wurde ein Europaseminar in Donaueschingen (15.-19. November 2004) durchgeführt.¹⁰³

Im Jahr 2006 veröffentlichte die europäische Eurydice-Informationsstelle ein Arbeitsdokument, in dem 24 europäische Länder im Hinblick auf Bildungsmaßnahmen für Bega-

⁹⁸ Recommendation 1248 (1994) : Empfehlung des Europarates betreffend das Bildungsangebot für besonders begabte Kinder. Das vollständige Dokument ist in englischer und französischer Sprache im Internet verfügbar: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm> [02.10.2009].

⁹⁹ vgl. Rosner/Weilguny/Weixlbaumer/Perleth/Stadelmann (2008, 26).

¹⁰⁰ vgl. Mönks et al. (2003).

¹⁰¹ vgl. Mönks/Pflüger (2005).

¹⁰² vgl. Mönks (2006, 19f.).

¹⁰³ vgl. ebd.

bungen aller Art dargestellt werden. Über diese Bestandsaufnahme soll nachfolgend detaillierter berichtet werden, da sie einen aktuellen Stand über die gegenwärtige Situation zur Begabungsförderung in Europa abbildet. Die Ergebnisse der Eurydice-Informationsstelle decken sich mit den ersten Befragungen im Jahre 2002 bis Ende 2004 des Deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) insofern, dass auch in der Zeit bis 2006 eingreifende Veränderungen im Sinne von Verbesserungen in der europäischen Begabungsförderung stattgefunden haben. Damals konnten zum Beispiel erheblich qualitative Verbesserungen im Bereich Diagnostik (in Form von Beobachtungsbögen, Merkmalslisten, Nominierungen durch Lehrkräfte, Eltern und Fachleuten) festgestellt werden. Ähnlich positive Befunde existieren über die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte – z.B. für die Bundesrepublik Deutschland und England.¹⁰⁴

Hauptergebnis der Eurydice-Veröffentlichung ist, dass die bildungspolitischen Herangehensweisen der einzelnen europäischen Länder annähernd vergleichbar sind. Mit Ausnahme von Frankreich und Irland wird im weiteren Sinn ein Zusammenhang hergestellt zwischen „Begabung“ und „Intelligenz“. Begabung als Begriff wird „multipel“ gefasst, also nicht nur bezogen auf rein intellektuelle Fähigkeiten. Konsens besteht darüber, dass begabte Kindern gleiche Chancen haben sollten wie alle anderen Schülerinnen und Schüler. Divergierende Auffassungen bestehen allerdings hinsichtlich integrativer und separater Ansätze schulischer Begabungsförderung. Diese erstrecken sich polartig zwischen zwei, sich gegenüberstehenden theoretischen Modellen: Finnland befindet sich am ehesten in der Nähe des ‚Pols‘ Integration (danach Schweden, Island, Malta), da die finnische Bildungspolitik grundsätzlich individuell differenzierende Konzepte im Unterricht berücksichtigt. Länder, die sich an der konträren Achse, die der separaten Förderung befinden, verfügen über eine offizielle Bezeichnung der Zielgruppe (hoch) Begabte. Zum Teil werden die (Hoch)Begabten der Gruppe mit sonderpädagogischen Förderbedarf zugeordnet. In vielen Gesetzen des ‚separaten Modells‘ sind spezifische Maßnahmen der schulischen Förderung verankert. Schulisch als auch von der Definition her wird die Förderung von hoch begabten Kindern eher als getrennte Gruppe bzw. Merkmal gehandhabt. Keiner der europäischen Staaten orientiert sich jedoch ausschließlich an diesem Modell, das separierende Konzepte der Förderung, äußere Differenzierungen und vor allem im Sekundarbereich fachlich spezialisierte Schulen bevorzugt. In der Nähe dieses Pols liegen am ehesten noch die Länder Tschechische Republik, Lettland und Polen. Die Mehrzahl der Staaten siedelt sich in der Mitte der beiden Pole an und kombiniert integrative mit getrennten Maßnahmen der schuli-

¹⁰⁴ vgl. Mönks (2006, 22ff.).

schen Begabungsförderung. In fast allen Ländern finden sich Konzepte zum beschleunigten Lernen. Im Hinblick auf die Ausbildung der Lehrkräfte sieht die Situation in den einzelnen europäischen Ländern sehr heterogen aus. Mehrere Staaten machen allerdings deutlich, dass das Interesse an Begabtenförderung bei den Lehrkräften momentan steigt. Auch zahlreiche Schulgesetze werden hinsichtlich breiterer pädagogischer Fördermaßnahmen überarbeitet.¹⁰⁵

Begabungs- und Begabtenförderung der europäischen Länder findet in steigendem Maße Eingang in den schulischen Alltag. In fast allen Ländern wurde inzwischen öffentliches und bildungspolitisches Interesse geweckt. In einem Vortrag von Franz J. Mönks über die „Begabtenförderung im europäischen Vergleich“¹⁰⁶ anlässlich des 3. Münsteraner Bildungskongresses (09.-12. September 2009) konstatiert der Wissenschaftler, dass nicht in allen Ländern, die Begabtenförderung schulgesetzlich verankert haben, entsprechend viel Dynamik hinsichtlich der Entwicklung von schulischen Konzepten zur Förderung von Begabungen aufkomme (z.B. in Spanien oder Rumänien). Ungarn bezeichnet Mönks als „Ausnahmeland“. Hier entstehe aktuell sehr viel Aktivität staatlicherseits, aber auch von Seiten zahlreicher Stiftungen. Ebenso gäbe es in der Schweiz eine große Entwicklung, wobei sich die spezifische Situation in den einzelnen Kantonen unterscheide. Hinsichtlich der Diagnostik existiere in den europäischen Staaten eine Vielfalt an Identifikationsansätzen. Die Schulnoten sowie psychologische Gutachten seien oft das einzige Auswahlkriterium. Die Lehrerbildung würde in vielen Ländern durch das „ECHA-(European Council for High Ability) Diplom“ angereichert. Finnland spiele insofern eine Sonderrolle, da das finnische System keine auffallend großen Veränderungen zeige. Dies liege daran, dass dieses skandinavische Land im hohen Maße schulische Bildung – vom Kindergarten an – individualisiere und differenziere. Mönks (2006, 28) formuliert die passende Aussage: „Obgleich das finnische Schulsystem Begriffe wie Begabtenförderung nicht nennt, ist es in hohem Maße begabungsfördernd“. Insgesamt spricht Mönks (ebd.) von einem *Jahrhundert des begabten Kindes*.

Beispielhaft für den Aufschwung von Begabtenförderung in Europa müssen einige Länder hervorgehoben werden:

Als eines der Länder fällt Großbritannien auf. Im Jahre 1997 wurden im Rahmen der Kampagne „Education, Education, Education“-Maßnahmen beschlossen, die Begabungs-

¹⁰⁵ vgl. Eurydice (2006, 25f.).

¹⁰⁶ vgl. Mönks (2009).

und Begabtenförderung umfassend in alle Schulen zu integrieren. Großbritannien vertritt damit ein inklusives Modell der Begabungsförderung.

In Deutschland ist hingegen zunehmend Begabungsförderung als verbindliches Ziel des Schulwesens anerkannt. Konzepte und Angebote staatlicher oder privater Schulen oder von Elterninitiativen entsprechen einer kaum übersehbaren Fülle. Die Einrichtung von Privatschulen mit dem Schwerpunkt Begabungsförderung nimmt zu. Ein Problem ist die mangelnde Koordination und Abstimmung der Bundesländer untereinander (dies gilt auch für die nächst höhere ‚Transaktionsebene‘, der Kooperation zwischen den europäischen Ländern).

Auch die Schweiz gehört zu den Vorreitern in der Begabungspolitik. Hier geht beinahe jeder deutschsprachige Kanton in seiner Schulgesetzgebung auf das Thema „Begabte“ und „Begabtenförderung“ ein.

Für die Mittel- und osteuropäischen Länder ist hervorzuheben, dass Begabungsförderung sowohl als pädagogische Notwendigkeit in einer differenzierten und individualisierten Lernkultur gilt, als auch als wesentliche Voraussetzung für die Erreichung der Lissabon-Ziele. Besonders ist, dass dadurch die Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Beratungsstellen, Koordinationsstellen und dem Ministerium intensiviert wurde sowie die Schaffung von Strukturen auf regionaler und lokaler Ebene.¹⁰⁷

Was bleibt zu dem Thema „Begabungsförderung in Europa“ zu resümieren?

- * Begabungsförderung in Europa befindet sich in einer Hochkonjunktur. Der moderne gesellschaftliche Zeitgeist in Europa, welcher der neuen Leitidee den Sanktionsdruck „Gegen-Elite“ genommen hat, setzt sich zunehmend durch. In der bundesdeutschen Diskussion zu den Themen Begabungs- und Begabtenförderung macht sich der politische Druck der Europäischen Union bemerkbar.
- * Die Hauptsemantik auf der europäischen Ebene lautet „Begabten“ bzw. „Begabungsförderung“ und nicht Hochbegabungsförderung. Wie auch für die bundesdeutsche Situation charakteristisch, korreliert Begabungsförderung eng mit dem Inklusionsimpuls, alle Schülerinnen und Schüler zu Gunsten einer chancengerechten Bildung zu fördern.

¹⁰⁷ vgl. Rosner et al. (2008).

- * In den meisten europäischen Ländern ist Begabungsförderung schulgesetzlich verankert. Dies reicht als strukturelle Voraussetzung jedoch nicht allein aus, um schulische Begabungsförderung tatsächlich zu realisieren.¹⁰⁸
- * Wie für die föderale Situation der Bundesrepublik Deutschland, zeigt sich insgesamt ein heterogenes Bild hinsichtlich der europäischen Bestandsaufnahmen in der Begabungs- und Begabtenförderung. Die Vielzahl der Akteure, private wie öffentliche, die sich an Begabungsförderung beteiligen, intensiviert Koordinationen in Form von Vernetzung, Interessenskoalitionen und Bildungspartnerschaften.
- * In der Studie „Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective“, die 2005 im Auftrag des Deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt wurde, fassen Mönks/Pflüger (2005) die europäische Situation in der Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler wie folgt zusammen. Ihr Statement hat auch für die Gegenwart Gültigkeit:

„The support for education the gifted is booming in many European countries. The generally held opinion during the previous century was that highly able students did not need special attention or extra facilities. Consequently, the task of developing educational and other provisions for the gifted in schools was completely neglected. Only within the past couple of decades has it become more widely recognized and accepted that all children need support that is adjusted to their level of ability, whether low or high, in order to develop their potential to the fullest” (Mönks/Pflüger 2005, Foreword).

Parallel zur bundesdeutschen Situation wurde lange Zeit auch auf der europäischen Ebene die Notwendigkeit einer besonderen Aufmerksamkeit gegenüber den besonderen Bedürfnissen begabter Kinder ignoriert. In der Konsequenz wurde Begabungsförderung hinsichtlich ihrer Umsetzung in schulische Entwicklung erst gar nicht thematisiert.

Eine deutliche Wende der Anerkennung und Akzeptanz der Leitidee ist erst in den letzten beiden Dekaden zu verzeichnen: Von ihr geht seit dieser Wende ein Inklusionsimpuls aus, der allen Kinder, auch den besonders Begabten, das Recht zugesteht, ihre Potenziale maximal zu entwickeln. Anders formuliert: Hochbegabungsförderung rechtfertigt sich mit Inklusion und die Adressaten für die Inklusion haben sich erweitert um die Gruppe der Hochbegabten, genauer, um das gesamte Leistungsspektrum zwischen „low and high“. Hochbegabung hat einen ‚impact‘ auf die Idee der Begabungsförderung aller Schülerinnen und Schüler ausgeübt. Inklusion wurde komplettiert und verstärkt aufgrund eines individu-

¹⁰⁸ Einen vergleichbaren Befund konstatiert schon Mönks (2001, 328).

alisierten Verständnisses begabungsgerechter Förderung aller Kinder. Es geht um das begabte und begrenzte Individuum.

Enorme Konsequenzen hat dieser Zusammenhang nicht nur für eine soziale Partizipation, sondern auch für die Pädagogik und für das Menschenbild, das sie vertritt: Begabung wird als ein individuelles Merkmal von Differenz anerkannt.

Sobald also der Legitimationsgrund für eine neue Leitidee gesellschaftliche Anerkennung findet, kann sie expandieren und die Entwicklung von Bildungssystemen beeinflussen. Am Beispiel des Gutachtens, das 2005 im Auftrag des BMBF¹⁰⁹ 21 europäische Länder empirisch beobachtete, soll die aktuelle Entwicklung in Europa abschließend demonstriert werden:

Wie oben beschrieben, benötigt die Implementation einer neuen Leitidee wie (Hoch)Begabung gesellschaftliche Grundlegitimation. Diese entwickelt sich aber auch erst bzw. muss immer wieder erhalten werden.

Bevor die Idee weiter die Entwicklung von Bildungssystemen durchdringt, liegen häufig, so wie in Österreich, gesetzliche Verankerungen vor. Das österreichische Schulwesen spricht sich für ein generelles Ideal individualisierter Bildung und Erziehung aus.¹¹⁰ Begabungsförderung findet gemäß dem aktuellen Trend sowohl integrativ als auch separativ statt. Dass die vorherige rechtliche Verfassung von Begabungsförderung keine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchsetzung in schulische Systeme und deren Entwicklung sein muss, zeigen zum Beispiel die Länder Finnland und Frankreich. Sie besitzen kein spezifisches Recht, das partikular eine Bildungsversorgung für begabte Kinder vorsieht. Dennoch wird etwa das französische Bildungssystem von der generellen Philosophie getragen, die individuellen und spezifischen Bildungsbedürfnisse von Kindern zu identifizieren und allen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen vorzubehalten.¹¹¹ Wie am Beispiel von Frankreich und Finnland ersichtlich, scheint das Vorhandensein einer generellen Bildungsauffassung im Sinne eines Verständnisses von der individualisierten Partizipation aller zu genügen, um Begabungsförderung zu realisieren. Vorsicht ist gleichwohl geboten mit dieser Aussage, da zum Beispiel für Deutschland die besondere Situation gilt, dass Begabungsförderung (ehemals Hochbegabungsförderung) sich – beeinflusst durch die historische Negativerfahrung mit „Elite“ seit dem Dritten Deutschen Reich – intensiv mit ideologischen Anfeindungen auseinander zu setzen hatte. Insofern ist es wahrscheinlich, dass es gerade für die Bundesrepublik wichtig ist, über eine gesetzliche Absicherung von

¹⁰⁹ vgl. Mönks/Pflüger (2005).

¹¹⁰ vgl. ebd., 19.

¹¹¹ vgl. ebd.

Begabtenförderung zu verfügen – bevor weitere Entwicklungen in das Bildungssystem gehen.¹¹² Erneut wird deutlich, dass die gesellschaftlich historischen Verhältnisse der einzelnen (europäischen) Länder in dieser Frage berücksichtigt werden müssen. Belgien etwa hat keine spezifische Definition oder Berücksichtigung von Begabtenförderung in der Gesetzgebung, Schulen haben generell vollständige Autonomie in der Bildung besonders begabter Kinder.¹¹³ Dies führt dazu, dass einige Schulen schulische Programme für Begabtenförderung organisieren und andere nicht.¹¹⁴ Ohne gesetzliche Verankerung besteht damit die Gefahr der mangelnden Systematisierung und unvollständigen Implementation. Erschwerend kommt hinzu, dass – ohne eine rechtliche Zusicherung – den Schulen oft nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stehen und die Verantwortungsträger fehlen. So konstatieren Mönks/Pflüger (2005, 28) für Belgien:

„The biggest obstacle to gifted education in Flanders is the lack of financial aid. Even if some schools do initiate provisions for the gifted, they are not covered financially”.

Dieses Dilemma hat nicht nur Konsequenzen für die schulische Entwicklung im Thema Begabung¹¹⁵, sondern auch für Entwicklung und Innovation überhaupt. Forschungen, die essentiell wären, gibt es kaum.

Das oben anstehende Ressourcenproblem richtet zudem den Blick auf die Frage, von welchen Akteuren die Leitidee (Hoch)Begabung in die Gesellschaft hineinragen wird. Sind es überwiegend private Initiativen wie zum Beispiel für Deutschland, Schweiz, Spanien, Portugal oder Italien? Sind staatliche Ressourcen zunächst gar nicht vorhanden, um die Leitidee in die Entwicklung von Bildungssystemen zu befördern? Aber auch Startpunkte von Seiten schulischer Initiativen geben keine Garantie über politische Aufmerksamkeiten. Zum Beispiel gilt dies für Luxemburg:

„Gifted education in Luxembourg basically started with school initiatives. Private initiatives have also been established. Political recognition in the form of legislation regarding the special needs of gifted students was rare in the past” (Mönks/Pflüger 2005, 99).

¹¹² vgl. Kapitel 3.2.7 zur aktuellen Begabungspolitik in Deutschland.

¹¹³ vgl. Mönks/Pflüger (2005, 26).

¹¹⁴ vgl. ebd.

¹¹⁵ Zum Beispiel im Bereich „Identifikation von Begabten“. Forschungen diesbezüglich sind ohne Anerkennung der Leitidee (Hoch)Begabung im rechtlichen bzw. schulischen System kaum möglich. Sogenannte „Identification Criteria“ fehlen, wie das Land Italien zeigt. Andererseits birgt dies den Vorteil, dass Bildung nicht von vorneherein selektiv gehandhabt wird: „Due to a neglect of gifted students and their special needs in general, there are no official selection criteria for this group with respect to special provisions” (Mönks/Pflüger 2005, 91). Wenn es keine Inklusion gibt, kann es auch keine Exklusion geben.

Für die Mehrheit der begutachteten 21 europäischen Länder gilt, dass Begabtenförderung aus privater (zivilgesellschaftlicher) Initiative hervorgegangen ist. Der Geltungskontext dieser Leitidee hat sich nach diesem Impuls „von unten“ erheblich erweitert. Mönks/Pflüger (ebd., 125) beschreiben den Diffusionsvorgang – beispielhaft an Portugal – so:

„Gifted education was initially based on private initiatives in Portugal. Once the topic of giftedness found its way into political discussions and gained political recognition, school initiatives began, resulting in more provisions for the gifted students. The political recognition is encouraging. However, legislation must be generalized and applied to gifted students. Even though a legislative focus on gifted education is needed and viewed as a priority, the major obstacle which has to overcome is the general lack of teacher experience and training”.

Diese Passage birgt die Lesart für Begabungsförderung, dass – ausgehend vom Engagement privater Akteure – die Leitidee zuerst bildungspolitisch sensibilisiert hat. Nun steht die Verankerung in den Einzelschulen als Ziel von Schulentwicklung an.

Der politische Wille manifestiert sich in einer Gesetzgebung, wodurch Postulate für wissenschaftsbasierte Programme – kognitive Komponente (vgl. Kapitel 3.1) – z.B. der Ausbildung der Lehrkräfte, für reliable Instrumente der Identifikation, individualisierte Konzepte, Methoden und Curricula schulischen Unterrichts (und ihre Evaluation) hervorgehen. Auch der Erfahrungsaustausch auf regionaler, lokaler Ebene und zwischen den Ländern innerhalb Europas intensiviert sich. Entsprechende Qualitätsdimensionen machen auf die operative Wirkung von Begabungsförderung aufmerksam, die empirisch, am „Transformationsort“ Schule, genauer zu untersuchen ist. Beobachtbar aus den Momentaufnahmen der Gutachten zur Situation in Europa ist, dass sich der Geltungskontext der Leitidee (Hoch)Begabung – in Richtung Inklusion – in den letzten zwei Dekaden enorm erweitert hat und ihr evaluativer Wert (vgl. Kapitel 3.1) in der europäischen wie bundesdeutschen Politik deutlich gestiegen ist.

Die Übersicht der aktuellen Hochbegabungspolitik in Deutschland beginnt im Folgenden mit der Rubrizierung schulrechtlicher Aspekte. Dies kann nur ohne einen Anspruch auf absolute Vollständigkeit gewährleistet sein:

3.2.6 Schulgesetzgebung

In einem Gutachten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)¹¹⁶ im Jahre 2001 wurden die Aktivitäten der Länder der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der schulischen Begabtenförderung erstellt. Absicht war es, eine Bestandsaufnahme der Maßnahmen schulischer Begabtenförderung, aus der sich Hinweise auf empfehlenswerte Maßnahmen und Optimierungsmöglichkeiten ergeben könnten, anzuführen. In der Zielsetzung ging es nicht um einen Vergleich der Länder.¹¹⁷ Hinweise auf schulgesetzliche Grundlagen sind dem Gutachten, für das Professor Holling durch die BLK autorisiert wurde, nicht enthalten. Dies kann als ein Hinweis interpretiert werden, dass eine Verankerung der Leitidee (Hoch)Begabungsförderung in einer Schulgesetzgebung hauptsächlich erst in den Jahren danach erfolgte. Dass gerade in der jüngeren Vergangenheit in dieser Hinsicht eine deutliche Dynamisierung stattfindet, zeigt die Ausgabe der Karg-Stiftung zur „Begabtenförderung in den Bundesländern. Erfolge und Herausforderungen“ (2008). Die in dieser Schrift enthaltene Übersicht¹¹⁸ deklariert in allen Bundesländern (bis auf Bremen) gesetzliche Grundlagen zur Begabtenförderung; ein deutliches Indiz für die schulpolitische Anerkennung von Begabungsförderung in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei fallen die unterschiedlichen Semantiken in den Texten der Gesetze auf, die auf verschiedene Legitimierungen für die Idee hindeuten. Beispielsweise argumentieren Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg oder Schleswig-Holstein mit dem Inklusionsgrund, jeder junge Mensch müsse gemäß seiner Begabungen gefördert werden¹¹⁹; Berlin rechtfertigt Hochbegabung mit Integration; Thüringen sieht Hochbegabung als „Außergewöhnliches“, das in besonderer Weise gefördert werden müsse. Zahlreiche Bundesländer verbinden die Prinzipien „Förderung aller Schülerinnen und Schüler“ und Individualisierung – etwa Nordrhein-Westfalen¹²⁰, Hessen¹²¹, Sachsen oder Brandenburg. Niedersachsen formuliert

¹¹⁶ vgl. BLK (2001). In Form einer Übersicht finden sich die Ergebnisse des Gutachtens zur schulischen Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in dem Artikel von Holling/Vock/Preckel (2002). Das Gutachten wurde im Jahre 2004 aktualisiert. Vgl. Holling et al. (2004).

¹¹⁷ vgl. BLK (2001, 1).

¹¹⁸ Die Übersicht ist mit der Anmerkung versehen, dass ihr kein Anspruch auf Vollständigkeit gelte. Vgl. Karg-Stiftung (2008, 62).

¹¹⁹ Mecklenburg-Vorpommern argumentiert vergleichbar, erwähnt aber nicht explizit den Begriff „Hochbegabte“ bzw. „Begabte“ im Schulgesetz.

¹²⁰ vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 27. Juni 2006, § 1 (Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung); § 2, Satz 11 (Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der besonders begabte Schülerinnen und Schüler durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote fördert).

¹²¹ vgl. Hessisches Schulgesetz (HSchG) vom 17. Juni 1992 (GVBl.I, S. 233), zuletzt geändert am 21. März 2002 (GVBl.I, S. 58), § 3 Abs. 6; 7.

Hochbegabungsförderung als Bildungsauftrag mit Recht auf Inklusion, „auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden“.¹²²

Neben der Kodifizierung von Begabungsförderung als originäres Bildungs- und Individualrecht in den einzelnen Bundesländern sind seit Beginn des 21. Jahrhunderts weitere Gesetzesgrundlagen geschaffen worden, die schulische Hochbegabungsförderung sowohl ermöglichen als auch erleichtern. Dazu gehören etwa Rechtsgrundlegungen zum Überspringen von Jahrgangsstufen, Verkürzung von (gymnasialen) Bildungsgängen¹²³, Öffnung der Bestimmungen zur gesetzlichen Schulpflicht, vorzeitige Einschulungen, Vorgaben zur individuellen Differenzierung und individuellen Dokumentation von Lernentwicklungen, Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, Öffnung von Schulbezirksgrenzen oder Erlaubnis zur Aufnahme eines Frühstudiums während der Regelschulzeit.

3.2.7 Aktuelle Bildungspolitik im Kontext von Begabungsförderung

Ohne eine normative Verankerung von Begabungsförderung sind Forderungen aus der Bildungspolitik kaum operationalisierbar. Insofern kumuliert – um an den differenzierungstheoretischen Sprachgebrauch Niklas Luhmanns anzuknüpfen – in den Systemen Erziehung und Politik die Leitidee (Hoch)Begabung, wenn das Recht, wie eben beschrieben, die entsprechenden Voraussetzungen schafft. Anders ausgedrückt, führen Interdependenzen zwischen den Teilsystemen zu reproduktiv orientierten intersystemischen Leistungen.¹²⁴ Begabungsförderung wird als Leistungsangebot vom rechtlichen System bereitgestellt und wirkt regulierend in Erziehung und Politik hinein. Das Recht legitimiert die Leitidee und soll für alle gelten. In der Tat hat in der Bildungspolitik parallel zu den schulrechtlichen Grundlegungen in der ersten Dekade des Jahres 2000 eine enorme Entwicklung in den einzelnen Bundesländern stattgefunden.¹²⁵

Ohne auf die spezifisch föderale Situation der Länderpolitiken eingehen zu können, lassen sich kursorisch Schritte auf *Bundes- und Länderebene* nennen, welche die Chronik der aktuellen Bildungspolitik zum Thema Begabungsförderung markieren. Parallel zu den schulrechtlichen Grundlegungen (s.o.) hat ein erheblicher ‚Schub‘ seit der Jahrtausendwende stattgefunden:

¹²² Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVB1, S. 137), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 12. Juli 2007 (Nds. GVB1, S. 339), § 54 (1), Satz 4.

¹²³ Hierzu lässt sich auch die relativ neue Maßnahme der „flexiblen Eingangsstufe“ im Primarbereich zählen, in der die ersten beiden Schuljahre potenziell verkürzt (in einem Jahr) durchlaufen werden können.

¹²⁴ Diese können reproduktionsnotwendig oder reproduktionsgefährdend sein. Vgl. Schimank/Volkman (1999, 34).

¹²⁵ vgl. Übersicht der Karg-Stiftung (2008) zum Entwicklungsstand der Bundesländer in der schulischen Begabungsförderung.

- * Erstmalig in der Geschichte der Bildungspolitik der Begabungsförderung hat es im Jahr 1991 eine „Grundsatzposition der Länder zur Begabungsförderung“ (gem. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.1991)¹²⁶ gegeben. In diesem Beschluss haben die Kultusminister der Länder einstimmig grundgelegt, dass es Aufgabe des Schulwesens ist, allen Schülerinnen und Schülern eine ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung zu vermitteln. Grundlage hierfür ist der in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder festgelegte Auftrag an die Schule, jeden jungen Menschen gemäß seiner individuellen Begabung und seinen Neigungen zu fördern. An dieser Verknüpfung von Begabungsförderung und Individualisierung halten politische Bildungsoffensiven bis heute fest (vgl. KMK-Beschluss zur begabungsgerechten Förderung vom 10.12.2009).¹²⁷
- * Die BLK hat 2001 einen Orientierungsrahmen „Begabtenförderung – ein Beitrag von Chancengleichheit in den Schulen“ herausgegeben, der unter Einbeziehung der unterschiedlichen Ländererfahrungen bildungspolitische Folgerungen für schulische Begabtenförderung formuliert. Darin enthalten ist unter anderem der Appell, Chancengleichheit allen Schülerinnen und Schülern, auch den Begabten, in Form von Beteiligung einzuräumen.¹²⁸ Daneben sei eine weitere gesellschaftliche Sensibilisierung für Begabtenförderung notwendig sowie politische Rahmensetzungen, die Spielräume für differenzierte Konzepte, Schaffung von Durchlässigkeit und Möglichkeiten der Frühförderung zulassen. Auch Maßnahmen zur Begabtenförderung wie vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen, Angebote der Schulzeitverkürzung, Enrichment, spezielle Klassen/Schulen für begabte Schülerinnen und Schüler sowie die Aus- und -fortbildung der Lehrkräfte werden in dem Orientierungsrahmen angesprochen. Ein besonderer Aufruf gilt der Förderung von hochbegabten Mädchen und der bildungspolitischen Zusammenarbeit über die nationalen und innereuropäischen Grenzen hinweg.¹²⁹

¹²⁶ vgl. http://download.bildung.hessen.de/schule/allgemeines/begabung/Andere_Bundeslaender/KMK/373-TOP-012-003.pdf [07.10.2010].

¹²⁷ vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf [17.02.2010].

¹²⁸ vgl. BLK (2001, 6).

¹²⁹ Die Veröffentlichung der BLK mit dem Titel „Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen“ (2001, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 91) enthält bildungspolitische Folgerungen, einen ausführlichen BLK-Bericht sowie ein Gutachten zur

- * Im gleichen Jahr (2001) hat das Forum Bildung Empfehlungen in zwölf Bereichen zusammengestellt. Diese sind zwar nicht dezidiert auf die Begabtenförderung ausgerichtet, sprechen diese aber mittelbar – im Zusammenhang mit *individueller Förderung* – an. Rahmenbedingungen für eine individuelle Förderung aller Begabungen müssten geschaffen werden, lautet die Empfehlung im zweiten Bereich „Individuelle Förderung“. Adressaten der anstehenden Reformen sollen Länder und Kommunen sein.¹³⁰ Das „Finden und Fördern von Begabungen“ wird aus der Perspektive begründet, Bildungsbenachteiligung durch eine gezielte, differenzierte Förderung aufzufangen.
- * In der Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von 2004 „Begabte Kinder finden und Fördern“ wird die Verbindung der beiden „großen Ideen“ Gleichheit und Differenzierung proklamiert. Hochbegabungsförderung gilt es zu rechtfertigen. Individualisierung, so der Vorschlag des BMBF, ist der Lösungsweg, die sich vermeintlich ausschließenden Ideen zu integrieren: es „[...]“, wird deutlich, dass Individualisierung keine isolierte Maßnahme für Hochbegabte darstellt, sondern alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen betrifft.“¹³¹ Der Ratgeber des BMBF wirbt für eine Intensivierung von Hochbegabtenförderung im Bildungssystem und eine verbesserte Konsolidierung der notwendigen Rahmenbedingungen hinsichtlich Diagnostik, Lehreraus-, und -fortbildung, Beratung von Eltern und Schüler/innen, differenzierter schulischer Angebote oder Kooperationen mit Hoch- und Fachhochschulen – einer Idee von Hochbegabung folgend, die nicht konträr zur Breitenbildung steht, sondern auf ihr basiert.¹³²
- * Die Kultusministerkonferenz (KMK) fasste am 6. März 2003 über den vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vorgelegten vertieften PISA-Bericht den Entschluss, die sieben Handlungsfelder zu bestätigen, die die KMK im Dezember 2001 nach der Veröffentlichung von PISA 2000 definierte. Ein bestätigtes Handlungsfeld gilt dem erweiterten Bildungs- und Förderangebot, insbesondere Schüler/innen mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.¹³³

schulischen Begabtenförderung in den Ländern. Das BLK-Gutachten wurde 2004 aktualisiert (BLK-Materialien, Heft 121).

¹³⁰ vgl. Arbeitsstab Forum Bildung (2001, 7/8).

¹³¹ BMBF (2004, 65).

¹³² vgl. ebd.

¹³³ vgl. Pressemitteilung KMK vom 06.03.2003. URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2003/-beschluss-zu-vertiefendem-pisa-bericht.html> [01.10.2009].

- * Erstmalig traf die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) mit einem Beschluss vom 16. Dezember 2004 eine Vereinbarung für die Standards der Lehrerbildung für den Bereich „Bildungswissenschaften“, welche für die Kompetenz „Beurteilung“/Diagnostik das „Erkennen von Begabungen und Möglichkeiten der Begabungsförderung“ aufnimmt. Die Kenntnis der „Formen von Hochbegabung“ sowie die Beratung von Lernenden und deren Eltern und die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern sollen zu den professionellen Kompetenzen der Lehrerschaft gehören.¹³⁴
- * Am 19./20. Oktober 2006 gab die KMK eine gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz mit dem Titel „Fördern und Fordern – eine Herausforderung für die Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte“ heraus. Der „individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler“, die Ausrichtung auf den Einzelnen sowie das rechtzeitige Erkennen seiner Schwächen und Stärken gilt die bildungspolitische Aufmerksamkeit.¹³⁵ Eine Achtsamkeit auf *Begabungen* wird nicht explizit thematisiert, gleichwohl ein *Prinzip* einer inklusiven Sichtweise auf „alle“ und ihre individuelle Förderung angesprochen, hinsichtlich eines Förderns der Schwächen und Forderns der Stärken.
- * Die Bundesregierung spricht sich im Rahmen der „Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ (Dresden, 22. Oktober 2008)¹³⁶ für die *Begabtenförderung* aus: „Chancengerechtigkeit – individuelle Förderung – Leistungsorientierung bilden hierbei einen Dreiklang“ (Bundesregierung 2008, Vorwort Stanislaw Tillich; Vorsitzender der Konferenz der Regierungschefs der Länder).
- * Die Karg-Stiftung¹³⁷ gab den Ministerien der Bundesländer im Juni 2008 erstmalig die Gelegenheit zum länderübergreifenden Austausch über Hochbegab-

¹³⁴ vgl. „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.04.2004). URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.-html> [01.10.2009].

¹³⁵ „Fördern und Fordern – eine Herausforderung für die Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte“. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz am 19. Oktober 2006, Berlin. URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2006/foerdern-und-fordern.html> [10.11.2010].

¹³⁶ URL: <http://www.bildungsgipfel2008.de> [01.10.2009].

¹³⁷ Hans-Georg-Karg errichtete 1989 gemeinsam mit seiner Frau Adelheid die Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung, die beim Ableben der Stifter 2003 und 2004 deren Alleinerbe wurde. Die Karg-Stiftung sucht Politik und Gesellschaft auf die Förderung besonders begabter Schüler/innen aufmerksam zu machen. Sie unterstützt und initiiert Modellprojekte und Einrichtungen (z.B. die „Impulsschulen“) zur Förderung hochbegabter Kinder. Sie fördert sowohl im Rahmen eigener Programme als sie auch deutschlandweit auf Förderideen reagiert, sie unterstützt. Dabei setzt sie an Schnittstellen an und qualifi-

tenförderung.¹³⁸ Die Podiumsdiskussion stellte heraus, dass Hochbegabung in der Bildung der Lehrkräfte immer noch kein echtes Thema sei, erhebliche Defizite in Wissensbereichen über Hochbegabung existierten, Hochbegabtenförderung eine feststehende Regeleinrichtung an allen Schulen werden müsse und unter das „Dach“ der individuellen Förderung gehöre sowie ein Grundrecht auf eine dem individuellen Potenzial gerecht werdende Bildung bestehe.

- * Mit dem Beschluss der KMK vom 10. Dezember 2009 zur „begabungsgerechten Förderung“ stimmen die Länder in der Auffassung überein, „[...] dass es Aufgabe des Bildungswesens ist, allen Kindern und Jugendlichen eine ihrem individuellen Vermögen und ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln. Grundlage ist der in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder festgelegte Auftrag der Schule, jeden jungen Menschen gemäß seiner individuellen Begabung und Befähigung zu fördern“ (KMK 2009, 2). Ziel ist es, in den Ländern flächendeckend Angebote zur Förderdiagnostik, Beratung und zur Förderung selbst bereitzustellen, die fachliche, personelle und materielle Ausstattung der Bildungseinrichtungen zu stärken und die pädagogisch-psychologische Forschung zum Thema Begabungsförderung weiterzuentwickeln.

Das Thema Begabungsförderung findet in der Bildungspolitik inzwischen hohe Beachtung. Aufgrund des Bildungs föderalismus sind die Konzepte und Umsetzungsrealitäten in den einzelnen Bundesländern jedoch sehr verschieden. Ein empirischer Vergleich der Länder hat noch nicht stattgefunden (vgl. Kapitel 3.2.6). Die Bundesländer verfügen über eine breite, die Begabtenförderung „erleichternde“, Gesetzesvorlage. Der produktiv föderale Wettbewerb wird den Ausbau der schulischen Begabungsförderung zukünftig noch mehr dynamisieren.

Mit dem Grundsatzpapier der Kultusministerkonferenz der Länder im Dezember 2009 hat die aktuelle Bildungspolitik ein inklusives Recht für eine begabungsgerechte Förderung aller Schülerinnen und Schüler anerkannt.

ziert Einrichtungen sowie Pädagogen in der Hochbegabtenförderung. Im Mittelpunkt steht die Bildungschance hochbegabter Kinder. Vgl. URL: http://www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=50 [18.11.2010].

¹³⁸ Das Forum für diesen Austausch bildete das „Fachforum Ministerien“ zum Thema „Diagnostische Kompetenz in der Hochbegabtenförderung – Lehrer- und Erzieher/innenausbildung in den Bundesländern“ vom 09.-10. Juni 2008 in Ochsenfurt.

3.2.8 Zwischenfazit: Differenzierung der „Wertsphäre“ Hochbegabung – aktuelle Entwicklungen und Interdependenz einer Vielfalt von Akteuren

Mit Rückbezug auf die Soziologie Max Webers entsteht der Eindruck, dass sich aus der ursprünglichen Leitidee „Elite“ eine „Sphäre“ verselbständigt hat, die neue Rationalitätskriterien als Mittel einer Handlungsorientierung freisetzt. Aus Elite, die mit Ende des 2. Jahrtausend von der ideologischen Diskussion weitestgehend abgekoppelt wurde, wird Hochbegabungsförderung, die spezifische „Wertsphäre“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Auf dieser ‚neuen‘ Idee „Hochbegabung“ ruht nicht länger der Sanktionsdruck elitegeprägter Normen. Die Weichenstellung, welche aus „Elite“ eine Idee mit dem Namen Hochbegabung begründete, fand in dem Moment statt, als Hochbegabtenförderung – ebenso wie die Förderung Schwächerer – zur Aufgabe einer demokratischen Bildungspolitik erhoben wurde. Diese neue „Ethik“, die eine Rechtfertigungsethik ist, bestimmt die aktuelle Politik. Mit Anschluss an Faust (2002) bedeutet die Notwendigkeit zur Legitimierung kein Übel, sondern eine Voraussetzung für die Durchsetzung von Innovationen.

Andere Normen müssen erst an Geltung verlieren, bevor im Prozess einer Uminterpretation eine ‚alte‘ Leitidee ein neues Gewicht erhält. Solange konkurrieren die Ideen miteinander. Die neue Norm für Hochbegabung heißt nicht mehr „elitäre Klassenbildung“ oder „Mystifizierung des Genies“, sondern *Chancengerechtigkeit für alle Begabungen – ein Postulat für Inklusion*. Auffällig ist dabei, dass neue Konkurrenzen auftreten; jetzt nicht mehr Elite und Hochbegabung miteinander in „Wettstreit“ liegen, sondern sich die Ideen individuelle Förderung und Hochbegabungsförderung einander zu positionieren versuchen. Diese (vermeintliche) Konkurrenz wird wiederum zu Rechenschaften genutzt und treibt Modernisierungsdynamiken an. Das aktuelle Resultat heißt „begabungsgerechte Förderung“.

Der Bund rechtfertigt sich aus dem Interesse einer Investitionspolitik: Gesellschaft braucht Leistungseliten. Gleichzeitig soll auf die Breite der Begabungen geachtet werden. Die Länder sehen jeweils auf ihre spezifische Bildungssituation im föderalen System und argumentieren ähnlich wie die staatliche Ebene mit dem Postulat einer chancengerechten Bildung, welche *auch* die Hochbegabten inkludiert. Zugleich nehmen sie die Ansprüche der Eltern, den Blick auf das individuelle Kind, das pädagogische Soll an die Profession der Lehrkräfte und das Ziel „Verbesserung von Qualität“ an Schulen“ wahr. In den Schulgesetzen der Länder schlagen sich diese Bestrebungen nieder. Damit ist ein wesentlicher Mechanismus gesellschaftlicher Modernisierung erklärt: Leitideen sind eingelassen in Gel-

tungskontexte, die von Interessenskoalitionen bestimmt werden.¹³⁹ Sie konkretisieren die Leitidee. So haben die Eltern Hochbegabungsförderung als individuelles Anliegen für ihr *Kind* zu einem gesellschaftlichen Thema gemacht und für ein bildungspolitisches Verständnis von Gerechtigkeit als Chance *auch* für die besonders begabten Kinder geworben. Die gesteigerte öffentliche Aufmerksamkeit hat zur Verbreitung der Leitidee geführt. Die Verbreitung einer Idee sagt jedoch nichts darüber aus, wie stark sie auf der operativen Ebene, der Schule, wirkt. Brüsemeister/Eubel (2003, 24) betonen in dem Zusammenhang, dass Modernisierungsideen nicht automatisch auf der Ebene der Einzelschule wirksam würden, sondern ihre Realisierung erst im Handeln erfolge. Dass heißt, auch wenn die Politik über die Leitidee spricht („talk“), bedeutet das nicht automatisch, dass schulische Akteure entsprechend handeln („action“¹⁴⁰).

„Es kommt also bei der Modernisierung darauf an, welche Akteure mit welchen Interessen an ihr beteiligt sind, und welche sozialen Mechanismen die Akteure durch ihr Zusammenwirken gewollt sowie ungewollt konstituieren“ (Brüsemeister/Eubel 2003, 25).

Interessenskoalitionen in Form von Elterninitiativen, Verbände und Stiftungen, wie sie sich um die Leitidee (Hoch)Begabung gruppiert haben, sensibilisierten die politische Öffentlichkeit. Ihre „subjektive Rationalität“ (Heinrich 2008a, 128), Hochbegabung zur „Geltung zu bringen“, kann sich jedoch von derjenigen der schulischen und schulpolitischen Akteure unterscheiden. Zum Beispiel stehen Eltern in der Anwaltschaft ihres einzigen Kindes und suchen u.a. Nachteilsausgleiche; die Schule wiederum handelt unter staatlicher Aufsicht als „korporativer Akteur“ (Schimank 2002a)¹⁴¹ in einem *Bildungssystem*. Die vergangene und aktuelle Situation im Kontext von Hochbegabungsförderung zeigt, dass insbesondere Vorurteile, Missverständnisse, spezifische Ansprüche und Erwartungen zu einem gespannten Verhältnis zwischen Eltern und Schule führen können – und dies obwohl das Ziel, die Förderung für das Kind, ein gemeinsames Anliegen ist. Positiv ist: Eltern haben sich in diesem Thema um Verhandlungen mit Schule und Politik erfolgreich bemüht. Rechtliche Institutionalisierungen waren eine Folge. Schulische Programme der Hochbegabtenförderung wurden zunehmend erwirkt:

¹³⁹ vgl. Faust (2002, 74).

¹⁴⁰ Brunsson (1989) unterscheidet zwischen „talk/action“ in Organisationen.

¹⁴¹ Schimank (2002a) geht bei der Beschreibung von Organisationen als „korporative Akteure“ von einer akteurtheoretischen Perspektive aus.

Begabtenförderung ist inzwischen ein Thema für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.¹⁴² Im allgemeinbildenden Schulwesen wird schon länger Begabtenförderung für den Sekundarbereich (vor allem Gymnasien), jüngst auch für den Primar- und Vorschulbereich, diskutiert. Neben dem weiteren Aufkommen von Spezialschulen¹⁴³ zur Begabungsförderung wird der Ruf nach einer integrativen, gemeinsamen Unterrichtung laut. Gebräuchliche Maßnahmen der Förderung sind Akzeleration, Enrichment, Pull-out-Programme¹⁴⁴ und Leistungsgruppierungen homogener Lerngemeinschaften.¹⁴⁵ Forschungen über diese traditionellen Konzeptionen zielen auf die Untersuchung ihrer Effektivität.¹⁴⁶ Weitere Möglichkeiten der Förderung wie Schülerinnen- und Schülerwettbewerbe, Frühstudiengänge, Junior- und Schülerakademien¹⁴⁷ und indirekt eine große Breite von Beratungseinrichtungen prägen das aktuelle Bild. Moderne Auffassungen zu Intelligenz und Begabung als *Entwicklung* stellen das Lernsubjekt in seinem Lernumfeld in den Fokus¹⁴⁸ und lassen das konservative Verfahren, nämlich die IQ-Diagnostik als einziger Ausgangspunkt zur Feststellung von Hochbegabung, nicht mehr zu. Dennoch stellen IQ-Tests das nützlichste Instrument dar, intellektuelle Fähigkeiten festzustellen.¹⁴⁹ Rost/Sparfeldt/Schilling (2006, 213) warnen jedoch vor der Leichtfertigkeit von quasi-diagnostischen Aussagen angesichts der Inflation von Begabungsfacetten und der unkritischen Interpretation von Testprofilen. Insgesamt ist das Thema „Diagnostik“ ein umkämpftes (z.B. von Eltern, Lehrkräften, Psychologinnen und Psychologen sowie Vertreterinnen und Vertreter weiterer Wissenschaftsdisziplinen) und mit Unsicherheiten (vor allem auf schulischer Ebene) besetztes Feld.

Neben der Vielfalt von Programmen zur Begabungsförderung hat auch die Vielfalt der beteiligten Akteure und deren Vernetzung zugenommen. Gleichsam ist der Kooperations- und Institutionalisierungsgrad zwischen Politik, Eltern, Wissenschaft, Schulen (auch untereinander), d.h. privaten wie öffentlichen Interessensvertretungen, gewachsen. Nationale

¹⁴² Siehe zum Beispiel in: Karg-Stiftung (2008).

¹⁴³ z.B. das Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch-Gmünd (Internat in staatlicher Trägerschaft), Sankt Afra in Meißen (privates Gymnasium).

¹⁴⁴ „Bei Pull-out-Programmen verlassen besonders leistungsfähige Schüler zeitweise den Klassenverband und nehmen an einem strukturierten Curriculum teil“ (Ziegler 2008, 79).

¹⁴⁵ vgl. ebd., 77ff.

¹⁴⁶ u.a. Ziegler (2006).

¹⁴⁷ Die Deutsche Schülerakademie gilt als bedeutsamste Maßnahme der außerschulischen Begabtenförderung in Deutschland. Sie wurde 1988 vom Bonner Verein Bildung und Begabung e.V. in Zusammenarbeit mit dem Bundesbildungsministerium entwickelt. Vgl. Wagner (2008, 34) Homepage Deutsche Schülerakademie: www.deutsche-schuelerakademie.de In Niedersachsen wurde als Modell der Schülerakademie für jüngere Schüler/innen die JuniorAkademie zum ersten Mal im Schuljahr 2008/2009 realisiert.

¹⁴⁸ vgl. ebd.

¹⁴⁹ vgl. Holling/Kanning (1999); Rost/Sparfeldt/Schilling (2006, 213).

Einrichtungen wie z.B. das ICBF¹⁵⁰, das NIFBE¹⁵¹ oder in Österreich das ÖZBF¹⁵², fördern die Zusammenarbeit zwischen Forschung, Schule und Politik zum Thema nationale/internationale Begabtenförderung. Private Akteure, Verbände, Vereine, Gemeinschaften und Stiftungen wie die Karg-Stiftung, die DGhK, das DZBF¹⁵³, Mensa in Deutschland e.V.¹⁵⁴, Elterninitiativen – um nur einige zu nennen – bemühen sich, schulische Begabtenförderung sowie Forschungen über Hochbegabung zu optimieren. Ein Kooperationsprojekt existiert zum Beispiel zwischen dem Hessischen Kultusministerium (HKM), dem diesem nachgeordneten Amt für Lehrerbildung (AfL) und der Karg-Stiftung. Ziel ist es, inhaltliche Vorgaben für die Lehreraus- und -fortbildung zu erarbeiten.¹⁵⁵ Neben dem fachlichen Gewinn dienen die Kooperationen der personellen und ökonomischen „Ressourcenzusammenlegung“, sozusagen der gemeinschaftlichen Fiskalisierung in der Sache effiziente Begabtenförderung. Auch auf der regionalen Ebene steigen die Kooperationsformen zwischen verschiedenen staatlich und/oder privaten Trägern und Interessensvertretungen.

Jeder dieser Akteure handelt in einer subjektiven Auffassung von der „Logik der Situation“ (Esser 1999, 94), also nicht isoliert und erratisch, sondern (potentiell) strukturiert.¹⁵⁶ Kooperation von Hochbegabung bedeutet ein Zusammenwirken öffentlicher und privater Akteure innerhalb eines institutionalisierten Mehrebenensystems. Anders ausgedrückt: Interdependenzen prägen das Zusammenspiel der jeweiligen Akteure, aus denen externe Effekte und Verteilungskonflikte resultieren können. Jeder der Akteure kämpft in seinen Interessensbildungen um die *eigene Sache*. Die Eltern handeln im Interesse für ihr Kind, die Verbände, Stiftungen und Gemeinschaften vertreten eine Lobby für die Idee (Hoch)Begabungsförderung bzw. Anwaltschaft für das begabte Kind.¹⁵⁷

Die jeweiligen Interessensvertretungen zählen zu *non for profit* Organisationen, die keine Marktsteigerung im Sinne erhöhten Wettbewerbs und Wirtschaftlichkeit wollen, sondern gegen Ideologisierung und Stigmatisierungen kämpfen, und sich für ein Ideal der ver-

¹⁵⁰ Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF). Homepage: www.icbf.de.

¹⁵¹ Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE). Homepage: www.nifbe.de.

¹⁵² Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung in Salzburg. Homepage: www.begabtenzentrum.at.

¹⁵³ Deutsches Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung (DZBF). Homepage: www.dzbf.de.

¹⁵⁴ Homepage des Vereins Mensa in Deutschland e.V.: www.mensa.de.

¹⁵⁵ vgl. Diehl (2006, 30).

¹⁵⁶ vgl. Benz et al. (2007a, 19).

¹⁵⁷ Zum Beispiel betont Roland Nessler als Vertreter des Philologenverbandes, dass er sich nicht als Lobbyist versteht, sondern „als Anwalt von Kindern, die begabt und hoch begabt sind“ (Podiumsdiskussion „Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung“ im Rahmen der Tagung „Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung“ am 23.02.2002; transkribiert und redaktionell bearbeitet in: Solzbacher/ Heinbokel (2002, 175-193).

flichten Idee einsetzen. Die Politik als Akteur scheint (zunächst) relativ schwach, da diese erst volle Durchsetzungskraft gewinnt, wenn die neue Idee gesellschaftlich akzeptiert wird. Nach der Akzeptanzbildung und durch den Druck auf Politik wird diese aktiv und entwickelt rechtliche und schulbezogene Programme, die der Förderung von besonders Begabten dienen. Länder und Bund argumentieren und rechtfertigen die Idee aus verschiedenen Gründen. Zum Teil ähneln sich aber auch ihre Interessen, gerade in Bezug auf das (gewandelte) Verständnis von Chancengleichheit, das Postulat der Inklusion, alle Begabungen (individuell) zu fördern. Darüber scheint Konsens zwischen Ländern und Bund zu herrschen.

Die schulischen Akteure kommen in der Rückschau auf die Historie (bislang) zu kurz: Sie stehen im Schnittpunkt aller Interessen, der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Politik, der Gemeinschaften, der Gesellschaft. Sie haben zu ringen mit Wissensdefiziten zum Thema Begabungsförderung, mit dem eigenen und dem erwarteten Professionsanspruch an ihre Ausbildung und Kompetenz sowie mit dem pädagogischen Ethos, das traditionell den ‚schwachen‘ Schüler im Blickwinkel des Handelns hat.

Letzteres weist auf ein Stigmatisierungsproblem im deutschen Bildungssystem, das die Verantwortung für diejenigen, die bei dieser ‚Gleichbehandlung‘ nicht mitkommen, die sich als ‚schwache Schüler‘ erweisen, an die Lehrkräfte in der beschriebenen Weise – etwa durch Sitzen bleiben oder Verlassen der Schule – abgibt.¹⁵⁸

In Schulen wird mit Unterschieden lernrelevanter Merkmale nur bedingt umgegangen. Teilhabechancen folgen nicht ausschließlich der kognitiven Leistungsfähigkeit. Vielmehr gibt es Disparitäten im deutschen Bildungssystem, die dazu führen, dass Merkmale wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund oder Geschlecht Bildungskarrieren determinieren und trotz heterogener Klassenzusammensetzungen homogener Unterricht stattfindet.¹⁵⁹ So werden unnötige Diskrepanzen zwischen Begabung und Leistung evoziert. Wenn Begabtenförderung nicht „Sonderthema“, nicht „Luxusthema“ (Solzbacher 2007a, 82)¹⁶⁰ sein soll, muss – hier kursorisch – die Thematik in einen übergeordneten Zusammenhang von Heterogenität und Inklusion gestellt werden.

¹⁵⁸ vgl. Tillmann (2006, 9).

¹⁵⁹ vgl. Aktionsrat Bildung (2007, 135 und 75).

¹⁶⁰ Diesen Befund bezieht Solzbacher (2007a, 82) auf die Schulbegleitforschung der „Kooperationsverbünde Hochbegabung“ in Niedersachsen Vgl. Solzbacher (2007b). Deutlich wurde, dass Lehrerinnen und Lehrer Begabtenförderung als nicht zum eigentlichen „Kerngeschäft“ der Schule gehörend betrachten.

*Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt
und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit, [...] als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen.
Bourdieu/Passeron 1971, 82*

3.2.9 Exkurs: Heterogenität – Begabung – Inklusion

Auf den PISA-Schock haben die Länder reagiert, in dem sie Schulen mit flächendeckenden Evaluationsprogrammen überziehen. Bildungspolitik richtet sich vornehmlich darauf, immer wieder nur zu messen, was jeder bereits weiß: Dass die unterrichtlichen und fördernden Strukturen verbesserungswürdig sind. Damit wurde zwar auf der politischen Ebene eine ungeheure Dynamik demonstriert – und tatsächlich haben Bildungsstandards, regelmäßige Schülerleistungstests und Schulinspektionen die institutionelle Struktur des Bildungswesens bereits deutlich verändert – ; was jedoch kaum angegangen wurde, sind Entscheidungen, die an der diskriminierenden Grundstruktur des deutschen Bildungswesens ansetzen.¹⁶¹

Dem Bildungssystem scheint ein Paradoxon inhärent zu sein: Es erfindet und entwickelt einerseits „neue Steuerungen“, welche die Produktivität und Qualität von Schulen durch Evaluationsprogramme und Standardisierungen messen und dann verbessern sollen; andererseits orientiert es sich an einem „visionären Impuls des Wertschätzens von Heterogenität“ (Prenzel 2006, 31). Es ist nicht so, dass das Bildungssystem die Heterogenität der Lerngruppe nicht als Chance sieht – Individualisierung bzw. Binnendifferenzierung prägen die didaktischen Vorstellungen heute.¹⁶² Gleichwohl wird Vielfalt durch selektive Alltagspraxis abgewehrt: Das Bildungssystem orientiert sich de facto an einer Heterogenitätsfiktion.¹⁶³ Paradox ist auch, dass das Bildungssystem einerseits Homogenität herstellt, da Heterogenität nicht als wünschenswert gilt. Zugleich geht aber eine hohe durchschnittliche Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit hoher Unterschiedlichkeit einher – wie die PISA-Resultate zeigen. Dabei sind die Ausgangsbedingungen der Bildungsergebnisse heterogen. Sie sind Hauptausgangspunkt für das Entstehen von Ungerechtigkeiten.¹⁶⁴ Ein Dilemma liegt insbesondere darin, dass die traditionell begründete pädagogische Gleichheitsidee, die „Förderung der Schwachen“, auf Homogenisierung und soziale Segre-

¹⁶¹ vgl. Brüsemeister (2009, 1).

¹⁶² vgl. Tillmann (2004a, 6). Elisabeth Stern (2004, 37) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass jede Form der Differenzierung von Lerngelegenheiten auf einer Kategorisierung von Schüler/innen basiert.

¹⁶³ vgl. Tillmann (2004a, 2).

¹⁶⁴ vgl. zum diskriminierenden Aspekt der Gleichheitsidee: Aktionsrat Bildung (2007, 14 und 135).

gation setzt. Die Gleichheitsidee orientiert sich an einem Ähnlichkeitsprinzip, das durch das „Herausgreifen“ der Kategorie „schwach“ diskriminiert und konventionelle Unterrichtskonzepte stabilisiert¹⁶⁵ sowie Schülerinnen und Schüler mit hohen Begabungen ausschließt und dadurch negativ diskriminiert. In diesem Sinne liegt eine doppelte Benachteiligung vor: Sowohl eine „Homogenisierung nach unten“ (Tillmann 2004, 11) als auch eine Homogenisierung „nach oben“.

Zwar haben in Bildungssysteme „Visionen der Demokratisierung“ (Prenzel 2006, 22) Einzug erhalten, die – anknüpfend an reformpädagogische Impulse sowie durch Vorbilder aus der Integrationspädagogik – ein neues Verständnis von Verschiedenheit verbreiten.¹⁶⁶ Dennoch scheinen diese Visionen (noch) nicht in eine „evaluationsbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung“ (Altrichter/Maag Merki 2010) eingegangen zu sein, die mit einer grundlegenden Reform für das einzelne Kind weiterhelfen. Die Einführung neuer Steuerungsinstrumente zielt vor allem auf die Verwirklichung von Gleichheit und Leistungsfähigkeit, kritisiert Fuchs (2008, 26).

Anders formuliert: Die Ideengeschichte „Heterogenität“ bzw. die Idee der Förderung – die unter dem Deckmantel anderer Debatten aufgegriffen wird, so z.B. in der Diskussion im Umgang mit Vielfalt und Differenz¹⁶⁷, hat die Historie der Entwicklung des Bildungssystems überlebt, ohne dass explizit steuernd Bezug genommen würde. Rolff (2009, 264) appelliert: „In diesen Jahren wird von der Bildungspolitik zu viel gesteuert und zu wenig gestaltet“.¹⁶⁸ Bei aller Kritik: So einfach ist das nicht mit den zielgerichteten und punktgenauen Reformen im Schulwesen, bemerken Altrichter/Maag Merki (2010, 241). „Bildungsreform“¹⁶⁹ ist mehr und schwieriger als das Modellieren von Gestaltungsobjekten an der ‚Basis‘ durch staatliche Steuerleute entsprechend politischer Reformpläne“ (ebd., 241). Außerdem bleibt weitgehend noch „[...] unklar, ob mit Hilfe der neuen Steuerungsinstrumente die mit ‚Equity‘ und ‚Excellence‘ verbundenen Herausforderungen besser als bisher gemeistert werden können“ (Fuchs 2008, 26).

¹⁶⁵ vgl. Tillmann (2004, 8).

¹⁶⁶ vgl. Prenzel (2006, 19).

¹⁶⁷ vgl. z.B. Sauter (2007); Prenzel (2005; 2006).

¹⁶⁸ Rolff (2009, 254ff.) bezieht seine Kritik auf die Blickverengung durch die paradigmatische Gegenüberstellung von „Steuerung“ und „Gestaltung“ im Zusammenhang von Schulentwicklung. Damit kritisiert er auch die Begrenztheit von „Steuerung“ und „Governance“ (ebd., 254), die seiner Meinung erst ins Spiel kommen sollten, „[...] wenn zuvor gestaltet worden ist“ (ebd., 254). In diesem Verständnis wird allerdings ausgeblendet, dass Steuerung im Verständnis von Governance durchaus intentionale Gestaltung sein kann. Vgl. hierzu: Schimank (2009); Altrichter/Maag Merki (2010).

¹⁶⁹ Anscheinend steht das Schwierigste noch bevor, wenn es um die Einstellungsänderung bei Lehrkräften geht.

Gleichwohl, die Analysen zur Leitidee „Hochbegabung“ in vorliegender Studie zeigen, dass die Bildungsreform „Inklusion, als Förderung aller Begabungen“ die Hochbegabten nachholend inkludiert: Über die Idee, dass auch Hochbegabte gefördert werden müssen, wird die historische Idee der Inklusion aller komplettiert. Nicht nur weniger Befähigte gehören gefördert, auch Hochbegabte. Dabei geht es nicht nur um das Gleichheitspostulat, das Schülerinnen und Schüler aller Begabungen in schulische „Förderung“ einbezieht, sondern auch um eine Anerkennung der Verschiedenheit von Individuen, die sich von einer defizitorientierten Pädagogik und Didaktik distanziert und zugunsten einer pädagogischen Neuausrichtung Bildungssysteme „umsteuert“. So wird in der Neuformulierung der KMK-Empfehlung vom 19.12.2009 explizit auf Heterogenität – als Postulat der Inklusion aller – Bezug genommen:

„Die Bildungseinrichtungen werden der Vielfalt vorkommender Begabungsausprägungen am besten durch eine individuelle Ansprache, durch eine fordernde und fördernde Lern- und Arbeitsatmosphäre sowie durch ein begabungsförderndes Umfeld gerecht. In diesem Rahmen werden Kinder und Jugendliche mit hoher intellektueller Begabung optimal gefördert“ (KMK-Beschluss vom 19.12.2009).¹⁷⁰

Ob aufgrund dieser bildungspolitischen Grundaussage eine „Umsteuerung“ des Bildungswesens vorgenommen wird und inwieweit sie gelingt, muss die Praxis zeigen. Noch die PISA-Befunde unterstreichen, dass die große Leistungsstreuung in Deutschland keinesfalls durch eine ausgeprägte Eliteförderung gerechtfertigt werden könnte.¹⁷¹ Denn auch eine ausgeprägte Eliteförderung lassen die Befunde nicht erkennen.¹⁷² Die Fiktion der Heterogenität schließt also sowohl die Leistungsschwachen als auch die Leistungsstärksten und Begabtesten von einer optimalen Bildungsbeteiligung und -entwicklung aus. Mehr noch: Sie ignoriert sie.¹⁷³

Obschon: Diese Fiktion der Heterogenität, der Mythos der Herstellbarkeit homogener Lerngruppen – und die damit einhergehenden Exklusionsrisiken – könnten mit Blick auf die aktuelle Begabtenpolitik eine Auflösung finden. Die Chance – nach PISA – liegt in der Verbindung der Leitideen Individualisierung und Begabungsförderung, die Inklusion zur Folge hat. Inzwischen ist individuelle Förderung nicht nur Teil bildungspolitischer Voten (vgl. Kapitel 3.2.), sondern auch ein Gütekriterium bei der Beurteilung von Schulen (z.B. als Kriterium von Schulinspektionen) sowie Kollegien als prioritäres Thema für die Fort-

¹⁷⁰ Quelle siehe KMK (2009).

¹⁷¹ vgl. Aktionsrat Bildung (2007, 26).

¹⁷² vgl. Zimmer et al. (2007).

¹⁷³ vgl. Solzbacher (2007a, 78) in Anlehnung an Tillmann (2004a, 6ff.).

bildung empfohlen.¹⁷⁴ Der so neu gefasste Heterogenitätsdiskurs, der an der Individualisierung aller Begabungen ansetzt, einschließlich der besonders Begabten, „[...] kann hingegen die *Zunahme der Heterogenität* nicht nur in Kauf nehmen, sondern sogar anstreben“ (Kunze 2008, 18, Herv. i. O.). Unter dieser Pointierung von Inklusion als Ausdruck von Bildungsgerechtigkeit ist eine auf Homogenisierung angelegte Selektion als bildungspolitisch verstärkte Maßnahme der Steuerung von Bildungsprozessen mitnichten ein Instrument zur Qualitätssteigerung des Bildungssystems.¹⁷⁵ Zur Überwindung der Exklusionsrisiken im „Gleichheitsdiskurs“ müsste das oben beschriebene Dilemma gelöst werden, dass individuelle Förderung in der Schule zwar in vielen bildungspolitischen Überlegungen gefordert und in reformpädagogischen Konzepten dargestellt, aber in der Schule, so wie sie organisiert ist, nicht vorgesehen wird.¹⁷⁶

3.2.10 Vorläufiges Fazit: Von der Gleichheitsidee zur Inklusion aller

Die bildungspolitische Rückschau und Entwicklung hat gezeigt, dass sich die jetzt aktuelle Leitidee „begabungsgerechte Förderung“ in einem eingeschachtelten Diskurs zwischen „Elite“¹⁷⁷, „Hochbegabungsförderung“ und „individuelle Förderung“ entwickelt hat. Auffällig dabei ist, dass Hochbegabungsförderung nur ein vermeintlich marginales Feld schulischer Politik besetzt. Der „Wettstreit“ der genannten Leitideen erfolgt zwar als „stillere Kampf“, der kaum sichtbar zwischen separaten Bildungspolitiken um Themen der Qualitätsverbesserung im deutschen Bildungssystem verläuft, gleichwohl gemeinsam große Sprengkraft hinsichtlich eines Paradigmenwechsels innerhalb eines „alten“, diskriminierenden Systems besitzt – da mit der Gleichzeitigkeit der Leitideen Individualisierung und Begabungsförderung die Entfaltung der Begabungen aller Schülerinnen und Schüler in das Anliegen von Schulpolitik „drückt“. Möglich ist jedoch, dass die veränderte Blickrichtung von den einzelnen Akteuren innerhalb des Systems nicht erkannt wird, weil Hochbegabungsförderung (noch) als noch zu konträrer Gedanke aufgefasst wird.

Die Idee Hochbegabungsförderung hat sich, so gesehen, zwar durchgesetzt, aber sie ist nicht konfliktfrei. Auf der Ebene der Profession existieren etwa Diskursstreitigkeiten über die Identifizierbarkeit von Begabungen. Diese sind im Grunde historischen Ursprungs, bedingt durch nachhaltige theoretische Probleme bei der Identifikation von Begabung,

¹⁷⁴ vgl. Kunze/Solzbacher (2008, 9).

¹⁷⁵ vgl. Sauter (2009).

¹⁷⁶ vgl. Solzbacher (2006, 77).

¹⁷⁷ Die Hochbegabungsdebatte hat sich wiederum im eingeschachtelten Diskurs der Elitedebatte entwickelt, welcher vor der Diskussion um Hochbegabung gesellschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Vgl. dazu Mönks (1966).

durch die Unterschiedlichkeit der theoretischen Erklärungsmodelle von Leistungseminenz, durch eine kritische Reliabilität bei Diagnoseinstrumenten oder durch die Versuche, Leistungsentwicklungen domänenspezifisch zu fassen.¹⁷⁸ Letzteres bezieht sich auf Begabtenförderung und -diagnose auf Basis synthetischer Begabungsmodelle (z.B. vgl. Kapitel 2.1). Sie sind auf einen spezifischen wissenschaftlichen Fachsektor fokussiert, was zwar insbesondere vor dem Hintergrund ausbleibender Transfereffekte zwischen den Modellen als gerechtfertigt erscheint¹⁷⁹, jedoch nicht den Identitätskampf der Wissenschaften löst. Ziegler (2009c, 948) erklärt den Konflikt um den „IQ“, d.h. um die Bedingungsfaktoren von Begabung, mit der Evolution von Begabungsforschung, welche sich in den letzten 100 Jahren zu einem bedeutenden Zweig der empirischen Sozialwissenschaften entwickelt hat. Galt seinerzeit noch eine glorifizierende Sichtweise von Begabungen als dominierend, wird heute weitgehend akzeptiert, dass es neben individuellen Voraussetzungen für Leistungshandlungen der Entfaltung und Entwicklung von Begabung in einem langwierigen Lernprozesses bedarf.¹⁸⁰ Begabungsdiagnostik erfolgt derzeit in einem Konflikt um adäquate und reliable Indikatoren.¹⁸¹ Er manifestiert sich an einer willkürlichen Attribuierung von besonderer Begabung bzw. IQ-Wert Festsetzung. Je nach fokussierter Leistungseminenz werden spezielle Identifikationssysteme und spezifische Förderprogramme (z.B. Differenzierung, Akzeleration, Enrichment, spezielle Curricula und fächerübergreifende Förderprogramme) eingesetzt und verwendet.¹⁸² Dies hat weit reichende Konsequenzen für das Ausmaß von Beteiligung und Inklusion.

Positiv an dem Diskurs von Hochbegabung ist, dass die gesteigerte Aufmerksamkeit und die Fürsprache für die Idee – auch hervorgerufen durch die gesteigerte Interaktion zwischen den Akteuren – erst dazu führte, auf der schulischen und gesellschaftlichen Ebene die Akzeptanz¹⁸³ zu erhöhen. Hochbegabungsförderung folgt nicht mehr einem originär privaten Interesse, sondern formt das Anliegen allgemeiner Schulpolitik. Entsprechend fließt es nun ein in Themen wie Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung. Auch in

¹⁷⁸ Literaturquellen dazu siehe z.B. Sparfeldt/Schilling/Rost (2006) – zum Problem des Underachiever; Heller (2000); Rost (2001); Ziegler (2008; 2009c).

¹⁷⁹ vgl. Ziegler (2009c, 948).

¹⁸⁰ vgl. Ziegler (2009c). Im Überblick der Geschichte siehe Rost (2001).

¹⁸¹ vgl. Ziegler (2009c, 941).

¹⁸² vgl. ebd., 941. Maßnahmen zur Begabungsförderung müssen zudem auf die individuellen Erfordernisse des Begabten und sein Umfeld zugeschnitten werden (vgl. ebd.).

¹⁸³ Die Akzeptanz sagt etwas über die Qualität von Politik aus. Vgl. Kurs FernUniversität Hagen 03203 Governance – eine Einführung. Hagen.

anderen Kontexten diskutierte Themen wie Migration und Benachteiligung¹⁸⁴, soziale Ungleichheit (in Frühstudiengängen¹⁸⁵), Frühkindliche Bildung oder die Benachteiligung von Mädchen werden inzwischen unter dem Aspekt Hochbegabung in den Blick genommen. Hierbei hat die Interdependenz (mehr Akteure, stärkere Vernetzung, erhöhte Beteiligungen, z.B. auch der Eltern) zugenommen. Diese Antreiber im „Kampf“ um Hochbegabung besetzen kein Idyll: Möglichst viele Akteure wollen einen Legitimationsgewinn erzielen bzw. eine Deutungsmehrheit haben. Dies birgt die Gefahr, dass es zu Reibungsverlusten auf Kosten der Entwicklung einer begabungsgerechten „Bildungsrepublik“ (Sauter 2009) kommt.

Zusammenzufassen ist, dass

- * sich Hochbegabungsförderung trotz ihrer Popularisierung zwar weniger, aber immer noch rechtfertigen muss. Gleichwohl der Idee das Stigma „Elite“ weitestgehend abgenommen werden konnte, legitimiert sich ihr neuer „Wert“, wenn sich Bildungspolitik auf die gesamte Breite aller Begabungen konzentriert.¹⁸⁶ Die Inklusionsidee, welche Parsons (1972) bereits mit dem Postulat einer „Gesellschaft (company) von Gleichen“ formuliert hat, erweitert sich so, dass auch die Hochbegabten eingeschlossen sind. In dieser Hinsicht spielt die Korrelation von Hochbegabungsförderung und „individueller Förderung“ eine Rolle. Diese Leitidee gewinnt (nach PISA) im deutschsprachigen Europa immer mehr an Bedeutung. Symbolisch für die Beziehung zwischen Individualisierung und Hochbegabung steht der veränderte „talk“: Wissenschaft und Schulpolitik greifen die Semantik „Begabungsförderung“ auf. Inklusionsrechte akzentuieren, wie im Sinne Parsons, durch ‚positive Auslese‘ Chancennachteile von Individuen zu beseitigen.¹⁸⁷
- * sich die bildungspolitische Auffassung von Chancengleichheit seit den 70er Jahren verändert hat. Hochbegabung wird als (Extrem) ‚Pol‘ von Heterogenität betrachtet, das ein individuelles Recht auf schulische Förderung impliziert. Das Gleichheitspostulat (Parsons 1972) wurde in Richtung Differenz uminterpretiert.

¹⁸⁴ vgl. zum Beispiel OECD (2008) zum Wirtschaftsbericht Deutschland. Dieser stellt den immensen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft heraus. Besonders Betroffene sind auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In dem OECD-Bericht wird zu einer verbesserten Steuerpolitik in Bildungssystemen aufgerufen.

¹⁸⁵ vgl. Solzbacher (2008); Rost (2008a) bringt das Dilemma auf den Punkt: „Hochbegabte kommen häufig aus höheren gesellschaftlichen Schichten. Das ist einfach ein Faktum“.

¹⁸⁶ vgl. auch: Die Aussage der ehemaligen Bundesbildungsministerin Bulmahn im Jahr 2001: „Breitenförderung ist die Grundvoraussetzung für Begabtenförderung“. In: Forum Bildung (2001, 14). Oder: Solzbacher (2008a): „Individuelle Förderung als Grundlage für Begabtenförderung“.

¹⁸⁷ vgl. Brüsemeister (2004, 53).

tiert. Diskutiert wird mit Gründen der Benachteiligung einer Minorität, die an Bildung chancengleich partizipieren soll.

- * sich Hochbegabungsförderung als kulturelle Leitidee fassen lässt, die in den Interessen der Akteure, welche koordinierend mitwirken, verankert ist. Divergierende Interessensrationalitäten und damit verbundene unterschiedliche Handlungsrationalitäten vieler verschiedener Akteure können Spannungen zwischen den Interessensgruppen, die auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems platziert sind, provozieren. An dieser Stelle werden insbesondere Steuerungswirkungen und -konflikte relevant, die empirisch beobachtet werden sollten. Ein spezifischer Konfliktpunkt divergierender Handlungsrationalitäten manifestiert sich am Beispiel des „Indikatorenkampfes“ im Kontext der Begabungsdiagnose und -förderung. Der oben angedeutete Paradigmenwechsel innerhalb des ‚alten‘ Bildungssystems findet nicht ohne Identitätskonflikte der Wissenschaft statt. An dieser Stelle müssten konflikttheoretische Vorstellungen von Profession entwickelt werden.
- * auch in der Heterogenitätsdebatte für das einzelne Kind gefochten wird. Individualisierung/Heterogenität wird mit dem Begriff Hochbegabung perturbiert. Sofern in den Heterogenitätsdiskurs in der Bildungspolitik und den Erziehungswissenschaften die besonders begabten Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, gilt auch für sie die chancenreiche Forderung, das Bildungssystem, entsprechend dem „Recht auf Differenz“ (Bräu 2005), umzusteuern. De facto wird das bestehende Bildungssystem den besonderen Bedürfnissen von Begabten nicht gerecht.¹⁸⁸
- * die aktuelle Heterogenitätsdebatte auf ein altes Berechtigungssymptom der 1960er Jahre zurückgeht, das Dahrendorf (1965) in seinem Werk „Bildung ist Bürgerrecht“ ausführlich beschrieb. Die um das Thema chancengleiche Heterogenität entfachten bildungspolitischen Debatten mündeten schließlich in die Strukturreform „Gesamtschule“, welche den Anspruch erhob, von vornherein soziale Ungerechtigkeit zu überwinden.¹⁸⁹ Rolff (1997) konstatiert für die Ungleichheitsdiskussion – als „Menschenrecht auf gleiche Bildungschancen für Jedermann“ – Ende der 90er Jahre einen neuen Reformhöhepunkt: Für die soziale Funktion der Schule wurde festgestellt, dass sich die Ausgangssituation der

¹⁸⁸ vgl. Ziegler (2009c, 946).

¹⁸⁹ vgl. Rolff (1997, 220ff.).

Schule hinsichtlich gleicher Berechtigungschancen nicht verändert hat und die Schule bis dato eine sozial konservative ist, „[...] die die bestehende soziale Schichtung reproduziert und perpetuiert und damit der Stabilisierung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse dient“ (Rolff 1997, 230). Am Beispiel Hochbegabtenförderung wird deutlich, dass die beständigen und gescheiterten Reformbestrebungen des Bildungswesens als „Berechtigungswesen“ (ebd., 11) im Widerspruch zu seinen gegenwärtigen Bemühungen stehen, durch ausgedehnte und individualisierte Inklusionschancen, eine gleiche Bildungsteilhabe für alle zu erreichen.

Dieses Zwischenfazit schließt mit der Kernthese ab, dass sich *die Leitidee (Hoch)Begabung zweifach differenziert hat (von der Elite → über die Hochbegabungsförderung → zur Begabungsförderung) und zunehmend auf inklusive Bildungsverhältnisse „im System“ Gesellschaft wirkt.*

Modernisierungsereignisse in Form einer Durchsetzung von neuen Leitideen betreffen auch Steuerungsmodelle. Für den zentralen Ansatz dieser Studie, Begabungsförderung unter dem Gesichtspunkt der Organisationsform „Bildungsnetzwerk“ zu untersuchen und empirisch zu prüfen, wie die Idee der Begabung aller in der Schulpraxis realisiert wird, ist nun im Folgenden „theoretisches Steuerungswissen“ bereitzustellen.

4 Orientierung über neue Steuerungsstrukturen für Bildungssysteme

Insbesondere mit dem PISA-Schock 2001 hat der Druck auf Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, rasch wirksame Schulreformen zu setzen, deutlich zugenommen.¹⁹⁰ „Der daraus entstandene Reformdiskurs wird mehr und mehr als ein ‚Steuerungsdiskurs‘ geführt“ (Altrichter/Maag Merki 2010, 17). Die neue Leitfrage, welche Bildungsreformer beschäftigt, betrifft die Steuerungsmodi im Bildungswesen selbst und nicht mehr nur die zu „steuernde“ Bildungsreform.¹⁹¹

„Wie kann die Steuerungsstruktur des Schulwesens (die Art und Weise, wie seine Ordnung und seine Leistung zustande kommen und sich weiterentwickeln) rasch und zielgerichtet so verändert werden, dass qualitätsvolle Ergebnisse – und bessere Ergebnisse als bisher – ökonomisch erbracht werden können?“ (Altrichter/Maag Merki 2010, 17).

¹⁹⁰ vgl. Altrichter/Heinrich (2007).

¹⁹¹ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 17).

Neu ist der seit PISA entwickelte Steuerungsmodus, Schulen hinsichtlich ihrer Leistungen auf verschiedenen Ebenen des *Outputs* zu betrachten. Das Arsenal evidenzbasierter Bildungspolitik setzt (wieder) verstärkt auf Instrumente wie zentrale Vorgabe und Kontrolle von Zielwerten und auf zentrale Initiativen, die die Entwicklung von Einzelschulen initiieren sollen.¹⁹² Schulen stehen „Quality Managements“¹⁹³ in Form technischer Hilfsmittel zur Verfügung, die den Akteuren der Einzelschule erlauben, operative Entscheidungen zu formulieren, umzusetzen und deren Wirkungen zu beobachten.¹⁹⁴ Mit dem gewonnenen Wissen aus dem ‚Output‘, müssen jedoch die Vollzugsdefizite in Bildungswesen nicht unbedingt ausgeglichen sein.

Staatlich-bürokratische Regulierung befindet sich entsprechend des neuen Steuerungsansatzes auf dem Rückzug. Begriffe wie „Deregulierung“ oder „Regionalisierung“ spiegeln diese Semantik. Die jüngste politikwissenschaftliche Diskussion lässt jedoch erkennen, dass von einem resignierten Rückzug des Staates keine Rede sein kann, sondern angesichts wachsender Ausmaße für Aufgaben des gesellschaftlichen Interdependenzmanagements neue Regelungsformen auftreten.¹⁹⁵ Denkbar sind auch gegenläufige Entwicklungen, so könnte etwa für den Bildungssektor ein Zuwachs an Macht angenommen werden, wenn der Staat über den Aufbau von Evaluationssystemen seine Beobachtungs- und Beeinflussungsmöglichkeiten ausbaut.¹⁹⁶

Neben den Entwicklungen zur Selbstverwaltung (Autonomie) an den Schulen sind ‚Gegentendenzen‘ in den Regelungsstrukturen¹⁹⁷ zu beobachten, die von den Schulen als „Restituiertung zentralistischer Steuerung“ (Heinrich 2007) im Sinne einer Zunahme von Bürokratismus wahrgenommen werden. Dazu gehören beispielsweise Zunahmen an Berichts- und Rechenschaftspflichten, der Einsatz von Zielvereinbarungen als Steuerungsinstrument oder die Einfügung von zusätzlichen Handlungsebenen. Zu Letzteren zählen etwa demokratisierende Beteiligungsformen in der schulischen Lebenswelt wie Steuerungsgruppen oder Schulvorstände, die weitere Schnittstellen schulischer Koordinierung hervorbringen und damit zunächst einmal Komplexitäten als Formen von Unübersichtlichkeiten provozieren.

¹⁹² vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 27).

¹⁹³ vgl. Brüsemeister (2004).

¹⁹⁴ vgl. ebd., 16.

¹⁹⁵ vgl. Mayntz (1996, 283).

¹⁹⁶ vgl. Kussau/Brüsemeister (2007a, 23).

¹⁹⁷ Regelungsstrukturen resultieren aus dem Zusammenspiel mehrerer Akteure. Sie lassen sich als Governance-Strukturen benennen (vgl. Braun 2001, 247).

Ziegele (2005, 108f)¹⁹⁸ bezeichnet dieses Spannungsverhältnis als Konkurrenz zwischen den Polen eines legitimen Interesses an zentraler Steuerung und den Vorteilen dezentraler Entscheidungen. Die Folge ist, dass in diesen Dynamiken von De-Regulierung Umbruchsituationen schulischer Governance entstehen. Meist emergieren hybride Formen¹⁹⁹, die zur Verbesserung der Qualität in Bildungssystemen Ansatzpunkte für Effektivität und Effizienz aufsuchen, andererseits Irritationen aufrufen, wie das Zusammenspiel bzw. „Interdependenzmanagement“ (Schimank 2009) unterschiedlichster Akteure im Verhältnis zu „steuernden“ Eingriffen des Staates aussehen könnte. Mit dem Grad wie Komplexität mit zunehmender Freiheit steigt, erhöht sich die notwendige Reduktion von Komplexität²⁰⁰, scheint eine These für die aufkommende Diversität an Steuerungsreformen zu sein. Eine solche Spannung findet sich bereits bei Luhmann: Er fasst die aus Komplexität und Kontingenz quellende Überfülle der Möglichkeiten als Kardinalproblem von Organisationen und fragt nach deren Management bzw. Eindämmung, warnt vor der Illusion der Plan- und Steuerbarkeit sozialer Systeme.²⁰¹ Zugleich lässt sich fragen, wie mit den „Steuerinstrumenten“ der Evaluation und Standardisierung, die isomorphe, der Struktur sich immer ähnlicher werdende und (scheinbar) übersichtlichere Fragmente des Bildungssystems hervorbringen, ‚gute‘ Regierungsformen bereitzustellen sind?

Mit der Einführung „neuer Steuerungsmodelle“ entsteht der Eindruck, dass „Suchbewegungen“ nach der produktivsten Steuerung ausgelöst werden, die wie ein Wechselspiel zwischen Modernisierung (Wandel) und Stagnation bzw. Adaption (Tradition) hin und her gleiten. Keineswegs muss das ein Nachteil sein; schließlich wurden die bisherigen fragilen top-down und bottom-up-Modelle meist ex post entwickelt. Vorsicht ist allerdings geboten, neue Steuerungsmodelle a priori eine Überlegenheit zu unterstellen, wie es tendenziell in der gegenwärtigen Steuerungsdebatte geschieht.²⁰²

Unstreitbar positiv ist, dass mit der Modernisierungsdebatte bewusstre Reflexionsanreize einhergehen, die als zentrales Anliegen verfolgen, Steuerungswissen zu generieren. Fraglos ist es das Verdienst der internationalen Schulleistungsvergleiche, Wissensbestände über

¹⁹⁸ Ziegele (2000, 332) hat dieses Spannungsverhältnis zwischen de-zentralen Polen in Form einer Abbildung dargestellt.

¹⁹⁹ Als Beispiel für eine hybride Steuerungsform nennen Bellmann/Weiß (2009, 288) die „Quasi-Märkte“.

²⁰⁰ Luhmann (1984, 89) geht auf das Komplexitätsproblem sozialer Systeme ein: „Der Grund für die Notwendigkeit von Reduktionen liegt in der Struktur des Komplexitätsproblems, nämlich darin, dass Komplexität zur Selektion bevorzugter Relationierungsmuster zwingt“.

²⁰¹ vgl. Martens/Ortmann (2006, 427).

²⁰² vgl. Bellmann/Weiß (2009, 300).

Steuerung der Bildungsadministration zur Verfügung zu stellen.²⁰³ Ebenso besteht ein grundsätzlicher Konsens darüber, dass angesichts der enttäuschenden Ergebnisse von PISA grundlegende Reformen des Bildungssystems notwendig sind.²⁰⁴

Die Umorientierung des Bildungswesens, beginnend etwa Anfang der 90er Jahre, wird häufig verkürzt unter dem Übergang von der Input- zur Outputsteuerung subsumiert.²⁰⁵

Um die plakative Verwendung der damit aufkommenden Begriffslogik „Neue Steuerung“ etwas aufzuheben, werden im Folgenden einige ausgewählte Schwerpunkte modernen Verwaltungsmanagements skizziert. Sie bilden die Hintergrundfolie für die detailliertere Betrachtung veränderter schulischer „Steuerung“. Die Nachzeichnung von verwaltungspolitischen Reformen ist auch deshalb wichtig, da (Bildungs-)Verwaltung exekutiv auf Schulen und deren Koordinierung wirkt. Zwischen beiden Systemen werden Schnittstellen artikuliert, die für Steuerungsgeschehen von besonderer Bedeutung sind. Diese Relevanz der Schnittstellen für Steuerung wurde in der Vergangenheit vernachlässigt.

Den Fundus eines breiteren Verständnisses hinsichtlich Konjunkturen der Steuerungsüberlegungen (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, 16), der in dem Reformbedarf und Strukturwandel der öffentlichen Verwaltung seinen Ursprung fand, bereitet zunächst die Explikation des Begriffs „Steuerung“.

Als Steuerung bezeichnet man vielmehr eine ganz spezifische Verwendung von Unterscheidungen, nämlich das Bemühen um eine Verringerung der Differenz.
Luhmann 1988, 326

²⁰³ vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001; OECD 2001.

²⁰⁴ vgl. Koch/Gräsel (2003, 3).

²⁰⁵ vgl. Fuchs (2009, 369).

4.1 Steuerungskonzept

4.1.1 Politische Steuerung

Ausgangspunkt für eine terminologische Präzisierung des Steuerungskonzepts soll eine Annäherung an den Begriff „Politische Steuerung“ sein. In den 60er und 70er Jahren ist dieser zu einem „*catch all-Begriff*“ (Ellwein et al. 1987, 200) geworden, in verwandtschaftlicher Nähe zu dem Begriff „Politische Planung“. Planung und Steuerung bezeichnen keine spezifischen *policies* bzw. *policymaking*, sondern eine Metabegrifflichkeit für alle Policies, die sich unter einem bestimmten Staatsaufgaben-Diskurs unterordnen lassen.²⁰⁶ Der Begriff „Politische Steuerung“ hebt von dem Terminus „Politische Planung“, an dem sich in den 60er Jahren Steuerungsvorstellungen materialisierten²⁰⁷, insofern ab, dass die Interventionsformen und -prozesse im Wohlfahrtsstaat mit dem Diskurs des Kooperativen Staates belegt werden. Seit Beginn der 80er Jahre wird der ‚klassische‘, an der Regulation sozialer Verteilungslagen orientierte, wohlfahrtsstaatliche Diskurs überlagert von einer neuen Debatte unter den Stichworten „Kooperativer Staat“²⁰⁸ oder „Aktivierender Staat“. Im Falle des „Kooperativen Staates“ wird mit der Vorstellung vom Staat als einheitlich handelnder Akteur aufgeräumt und durch Verhandlungssysteme in Form von *Policy-Netzwerken* zwischen staatlichen und gesellschaftlichen Akteuren ersetzt. In solchen Verhandlungssystemen, die durch eine pluralistische Logik konkurrierender Interessen geprägt sind, behält der Staat seine „Führungsfunktion“.²⁰⁹

Diese Metapolicy des Kooperativen Staates wird von den akteurzentrierten Sozialwissenschaften als Politische Steuerung beschrieben. Nach dem Prinzip eines akteurtheoretischen²¹⁰ Kausalschemas muss Steuerung als *Steuerungshandeln* einem Subjekt zurechenbar sein. Hieran knüpft ein Politikverständnis, das sich laut Scharpf (1989, 10) in der Luhmannschen Theorieentwicklung als zunehmende Skepsis gegenüber der Steuerungsfähigkeit des Politischen Systems, als auch der Steuerungsmöglichkeit der anderen gesellschaftlichen Funktionssysteme durch Politik vollzogen hat.²¹¹

²⁰⁶ vgl. Lange (2000, 20).

²⁰⁷ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 16).

²⁰⁸ vgl. Ritter (1997) und Lange (2000, 22).

²⁰⁹ vgl. Lange (2000, 23).

²¹⁰ vgl. Mayntz (1987, 93/94).

²¹¹ vgl. Lange (2000, 25).

4.1.2 **Steuerungsbegriffe: Über die Dimensionen Planung – Steuerung – Governance**²¹²

Theoretische Vorgänger des Governance-Begriffs sind „Planung“ und „Steuerung“. Die Ursprünge der Governance-Perspektive lassen sich entlang der „Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung“ (Schimank 2009) rekonstruieren:

(1) Planung – Wohlfahrtsstaat – Aktiver Staat

Von der „Planung“ spricht die Politik westlich entwickelter Gesellschaften seit den 60er Jahren. Bis in die Mitte der 70er Jahre stand hinter Planung die Vorstellung einer primär etatistischen Gestaltung gesellschaftlicher Felder durch die Politik. Zentrales Gestaltungssubjekt war die Ministerialbürokratie, die top-down mit großer Zielgenauigkeit in gesellschaftliche Teilbereiche, beispielsweise in das Schulsystem, zu intervenieren versuchte.²¹³ Diese Planungsdiskussion kumulierte in eine regelrechte „Planungseuphorie“²¹⁴ der 70er Jahre.

Jedoch aufgrund entscheidender Engpässe erfolgreicher politischer Gesellschaftsgestaltung in der Planungsperspektive (etwa die Wissensbasis der Planerinnen/Planer über das Planungsobjekt, zum anderen über die Koordination der verschiedenen an einer Planung beteiligten staatliche Instanzen) wurde als eigentliche Voraussetzung ambitionierter Gesellschaftsform, etwa im Bildungswesen, „aktive Politik“ gesehen.²¹⁵ Seit dieser veränderten Problemsicht auf die Steuerungsprobleme des modernen Interventions- und Wohlfahrtsstaates rückte das neue Leitbild des „aktiven Staates“ vor. Ausgangspunkt hierfür waren das Konzept des „Marktversagens“ und der steigende Regulierungsbedarf, geprägt von dem Optimismus bezüglich der Eingriffsmöglichkeiten des Staates in gesellschaftliche Entwicklungen.²¹⁶

²¹² Die langen Wellen der Verwaltungswissenschaft und Verwaltungspraxis, siehe tabellarisch: Bogumil/Jann (2009, 54).

²¹³ vgl. Schimank (2009, 233).

²¹⁴ vgl. Bogumil/Jann (2009, 44). Zum Konzept aktiver Politik, siehe auch: Mayntz/Scharpf (1973a).

²¹⁵ vgl. Schimank (2009, 233). Auch: Scharpf (1973); Mayntz/Scharpf (1973).

²¹⁶ Aktuell hat sich eine ähnliche Diskussion im Zusammenhang mit der sogenannten „Finanzkrise“ wiederholt.

(2) *Steuerung: Aktiver Staat – Schlanker Staat – aktivierender Staat*

Terminologisch schwenkte man angesichts solcher Befunde den Begriff „Planung“ Anfang der 80er Jahre auf „Steuerung“²¹⁷ um. Im Rahmen der Policy-Forschung entwickelte sich eine bottom-up Einstellung, die zunehmend die Steuerbarkeit der gesellschaftlichen Subsysteme problematisierte und von der staatsfixierten Perspektive Abschied nahm. Merkmale der Steuerungsfähigkeit des Staates, also von Regierung und Verwaltung, wurden infrage gestellt und stattdessen Charakteristika der gesellschaftlichen Teilsysteme und deren Selbstregulierung sowie deren gegenseitige Verflechtung und Beeinflussung in den Vordergrund gestellt. Die politikwissenschaftliche Forschung ignorierte jedoch die internen Strukturen und Prozesse des politisch-administrativen Apparates und füllte die Lücke der internen Steuerung komplexer Organisationsnetzwerke in den 90er Jahren mit einer betriebswirtschaftlich inspirierten Sicht, dem New Public Management.²¹⁸ Managementorientierung und Ökonomisierung des Konzepts „Schlanker Staat“ in den 80ern, die einhergingen mit „Moden“ von Downsizing, Reengineering und Total Quality Management (TQM), wurden in den 90er Jahren durch das Aufkommen einer neuen politik- und verwaltungswissenschaftlichen Diskussion, Governance²¹⁹, abgelöst. Nach der einseitigen bisherigen Konzentration auf etatistische Gesellschaftsteuerung, also auf Hierarchie im Verhältnis zum Staat zu seiner gesellschaftlichen Umwelt, dem ebenso vereinseitigten Marktmodell und den ernüchternden Erfahrungen aus den Formungsversuchen staatlicher Politik, gelangte man zu vielfältig kombinierbaren Mechanismen politischer Handlungskoordination und gesellschaftlicher Interdependenzbewältigung. In der Schulpolitik zum Beispiel handelt es sich um komplexe Konstellationen individueller und korporativer Akteure mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen.²²⁰ „Lehrer z.B. lassen sich in ihrem tagtäglichen schulischen Handeln nicht einfach planen“ (Schimank 2009, 233).²²¹

²¹⁷ vgl. Schimank (2009, 234).

²¹⁸ Ausführlich zum New Public Management, in: Bogumil/Jann (2009, Kap. 5.2.3).

²¹⁹ Grundlegend: Benz (2004).

²²⁰ vgl. Schimank (2009, 234).

²²¹ Mit dieser Sicht ist eine Absage an eine Planung „von oben herab“ verbunden, deren Mängel die Implementationsforschung der 80er Jahre aufdeckte (vgl. Mayntz 1980; 1983). Siehe auch: Schimank (2009, 233).

(3) Governance

So kam es zu einem Paradigmenwechsel von „Steuerung“ zu „Governance“, den Renate Mayntz (2008, 45ff.) in der Form beschreibt, dass der Terminus Governance als Substitutionsbegriff fungiert.

„Der Steuerungs-begriff mit seinen Implikationen eines top-down-Prozesses erschien der Wirklichkeit des kooperativen Staats nicht mehr angemessen. An seiner Stelle bot sich der Begriff ‚Governance‘ an. Dieses englische Wort [...] wurde im Unterschied zu ‚government‘ im englischen Sprachbereich lange Zeit gleichbedeutend mit ‚governing‘ benutzt und bezeichnete den Prozess des Regierens. Dann begann seine Bedeutung sich zu verändern und zu erweitern, wobei er zugleich den selektiven Bezug auf das Prozesshafte verlor. Im soziologischen Theoriezusammenhang wurde Governance zum Oberbegriff verschiedener Modi sozialer Ordnung bzw. sozialer Handlungskoordination“ (Mayntz 2008, 45).

Obwohl Governance (vor)schnell in der Verwendungsweise eines Gegenbegriffs zur hierarchischen Steuerung des Staates eingesetzt wird, führe es zu Verwirrungen, dass in diesem Zuge staatliche Steuerung ausgeschlossen werde, fügt Renate Mayntz (2008, 45) hinzu. Zum Teil würden zudem Begriffselemente von Governance sowohl zur Bezeichnung alternativer Akteurskonstellationen (z.B. Hierarchie, Netzwerk) als auch zur Beschreibung von Regelungsweisen (z.B. Befehlen, Verhandeln) verwendet. De facto kann der Governance-Begriff beides meinen. Aber auch im internationalen Kontext führt der Terminus Governance zu neuen begrifflichen Schwierigkeiten.²²² Schimank (2009, 5) klärt diesbezüglich, dass Governance eben kein „Gegenbegriff“ zu „Government“ oder „Steuerung“ sei, sondern eher ein „Oberbegriff“. Der Terminus Governance setze kein Phänomen der Steuerung voraus, sondern frage analytisch, durch welche Prozesse Systemgestaltung zustande kommt, die uns als real oder potentiell „gesteuerte“ Entwicklung vorkommt. Damit wird von Konzepten wie „Regierung“ abstrahiert und dem Prozess der Interaktion zwischen Akteuren Aufmerksamkeit geschenkt, wobei zwischen Steuerungs-subjekt und Steuerungs-objekt nicht mehr eindeutig unterschieden werden kann.²²³

Brüsemeister (2005, 3) konstatiert: Governance ist nicht gleich Steuerung. „Denn in einem Mehrebenensystem werden neben Steuerungen auch andere Formen der Handlungskoordination vorkommen“. Governance ist also keine begriffliche oder praktische Alternative zu „Steuerung“, sondern bietet ein analytisches Inventar, Steuerungsfragen im breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen zu thematisieren.²²⁴

²²² vgl. Mayntz (2008, 47).

²²³ vgl. Benz (2004, 17).

²²⁴ vgl. Schimank (2009, 237f.).

Governance unterscheidet sich vom klassisch verwaltungswissenschaftlichen Konzept der Steuerung und auch von Management und Regieren. Der Staat konzentriert sich nicht mehr auf eine hierarchische Steuerung – im Rahmen dieser „institutionalistischen Wende“ steht nun die Koordinierung sowohl staatlicher als auch nicht-staatlicher Akteure im Vordergrund. Dies führt zu erheblichen Veränderungen im Bildungsbegriff, denn der bislang vorherrschende Begriff der Steuerung war ausschließlich an den singulären Staat geknüpft.²²⁵ Der Ansicht von Altrichter/Maag Merki (2010, 17) nach lässt sich mit einem sozialwissenschaftlich begründeten Begriff von „Steuerung“, der an „Governance“ anlehnt, von einem Konzept ausgehen, das, ohne dem Verdikt eines „naiven Planungsoptimismus“ zu verfallen, ein Bewusstsein von Grenzen der Steuerung zum Ausdruck bringt. Seine *Bestimmungsmerkmale* sind nach Altrichter/Maag Merki (ebd., 17f.):

- * Viele Steuerungsakteure mit multiplen Interessen
- * Akteure und Systeme mit Eigenlogiken und Eigendynamiken
- * „Verselbständigung und Verschränkung“ - keine direkte Steuerung, aber indirekte Beeinflussung durch „aktive Übersetzungsvorgänge“
- * Intentionale Gestaltung und „bounded rationality“ mit teilweise transintentionalen Ergebnissen.

Derartige Bestimmungen unterstellen, dass die Akteure Handlungen setzen und Entscheidungen treffen, gleichwohl die weiteren Handlungen und Entscheidungen relevanter Akteur/innen in bestimmter Richtung beeinflusst werden. Damit ist sicherlich ein Abschied von rein „planungsdeterminierten“ Steuerungsvorstellungen verbunden.²²⁶

Renate Mayntz (2004, 66) schlägt eine weit gefasste Definition von Governance vor:

„Governance meint dann das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregulierung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure“ (Mayntz 2004, 66).

²²⁵ vgl. Kussau/Brüsemeister (2007a, 23).

²²⁶ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 20).

In der Literatur findet sich die Aussage, dass die Governance-Theorie – im Gegensatz zur Steuerungstheorie, die sich eine akteurszentrierte Sichtweise vorbehält – die Regelungsstruktur in den Vordergrund stellt.²²⁷ Gemeint sind Regeln und Institutionen, innerhalb derer staatliche und nichtstaatliche Akteure Handlungen koordinieren. Dem Standpunkt gegengesetzt vertreten Wissinger/Brüsemeister (2008) die theoretische Position, dass die Akteurtheorie ein zentrales Merkmal der (Educational) Governance-Forschung darstelle und damit die Tradition der Institutionenanalyse nicht aufgegeben werde.²²⁸ Die Autoren erklären, dass sich in jüngerer Zeit Governance neben gewohnter Reformsemantik in den deutschsprachigen Ländern vorfindet. Ursprünglich stammt der Begriff aus den Politikwissenschaften und findet inzwischen Eingang in den Bildungssektor als Educational Governance. ‚Steuerung‘ wird mit diesem Begriff so verortet, dass ein Konstellationsgefüge von Akteuren, ihre Intentionen, Potenziale, Beschränkungen sowie die institutionellen Regelungsstrukturen und die mit ihnen verknüpften Veränderungsprozesse und Wirkungen in eine analytische Gesamtperspektive gebracht werden. Die zentrale Frage nach der ‚Steuerung‘ richtet sich nicht (mehr) ausschließlich auf singuläre Aktivitäten, sondern auf das mehr oder weniger abgestimmte Zusammenwirken einer Vielzahl von Steuerungsversuchen und dabei zu entdeckender Koordinationsmuster. Die Governance-Perspektive ist damit auch als „Steuerungskritik“ gegenüber unterkomplexen, linearen Steuerungsmodellen zu verstehen, bei denen statt indirekter, direktive Steuerungen dominierten. In einem positiven Sinn stellt sich Governance als analytischer Versuch dar, die komplexen Bedingungen von Veränderungen sukzessiv aufzuklären.²²⁹

Unter dem Begriff Steuerung können aus dieser Sicht jegliche Formen zielorientierten Handelns²³⁰ zusammengefasst werden, wobei (divergente) Interessenslagen sowie unintendierte Effekte des kollektiven Handelns kalkuliert werden müssen.

Schimank (2007b, 233) hebt in dem Zusammenhang drei Arten des Gestaltungshandelns hervor, wie ein Akteur zielgerichtet einen bestimmten Zustand der Welt herbeiführen kann:

²²⁷ vgl. Lange (2000, 46ff.).

²²⁸ s. auch: Kussau/Brüsemeister (2007a, 16).

²²⁹ vgl. Wissinger/Brüsemeister (2008).

²³⁰ Renate Mayntz (2008, 46) hebt hervor, dass die Steuerungstheorie das zielorientierte Handeln politischer Akteure in das Zentrum ihres Interesses legt. Davon unterscheidet sie die Governance-Theorie, die sich dagegen vornehmlich auf Institutionen bezieht und zwar in der doppelten Bedeutung dieses Begriffs, auf soziale Gebilde (Organisationen) wie auf Normsysteme (Regime).

Er kann:

1. den angestrebten Zustand direkt durch eigenes Handeln herstellen,
2. durch Überredung, Anreize, Macht u.ä. andere Akteure direkt beeinflussen, dass sie dies tun, und
3. er kann den strukturellen Kontext für andere Akteure so gestalten, dass sie indirekt beeinflusst werden. Somit ist soziale Steuerung ein „*doppelt indirektes* zielorientiertes“ Handeln.²³¹

Gerade für Bildungssysteme wird damit eine Blickveränderung begründet, bei der jeder steuernde Akteur noch vor jeder Steuerungshandlung von *Interdependenzen* gegenüber anderen Akteuren beeinflusst wird.²³²

Steuerungsaktivitäten stehen also in dieser Logik grundsätzlich unter der Bedingung ihrer *Abhängigkeit* von koproduzierenden Leistungsbeiträgen anderer Akteure. An dieser Stelle potenziert sich der Steuerungspessimismus der Systemtheorie²³³ zu einem Dilemma: Denn einerseits wird Politische Steuerung in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen, und gerade in Bildungssystemen, erwartet, andererseits ist offensichtlich, dass es Steuerungsversuche von einer Vielzahl von Akteuren gibt und sich damit Steuerungsprobleme analytisch vielfältigen. Gleichwohl bleiben in staatsnahen Sektoren, wie der Bildung, herausragende Steuerungsakteure – Bildungspolitik und Bildungsverwaltung – bestehen.

4.2 „Neue Steuerung“

Der Begriff „Neue Steuerung“ dient als Sammelbegriff für eine Vielzahl von Reformansätzen der öffentlichen Verwaltung seit Anfang der 90er Jahre. Zu den Reformsektoren der „Neuen Steuerung“ gehören das Staatsverständnis, verstärkt Markt, Wettbewerb sowie in der Hauptsache das Verwaltungsmanagement mit den Themenbereichen Organisation, Steuerung und Finanzmanagement einzusetzen.²³⁴ Das Neue Steuerungsmodell besitzt einen ökonomischen Kern, der – zumindest der Theorie nach – in der Optimierung von Effizienz und Effektivität liegt. Strategische Maßnahmen zur Zielerreichung sollen mit den Instrumentarien eines betriebswirtschaftlichen Ansatzes in ihrer Leistungsfähigkeit gesteigert werden²³⁵ – was faktisch eine Verengung der Bildungspolitik bedeutet.

²³¹ vgl. Schimank (2007b, 233).

²³² vgl. Kussau/Brüsemeister (2007a, 24, Herv. v. Verf.).

²³³ vgl. Luhmann (1989; 1996).

²³⁴ vgl. Fisch/Koch (2005, 9).

²³⁵ vgl. ebd., 11.

Der Umgang mit dem Ressourcenhaushalt orientiert sich an einem fiskalischen Gewinn von Systemqualität. Als Prototyp für eine Modernisierung wird das „New Public Management“ (NPM) verstanden, das eine Durchrationalisierung aller Ebenen des Schulsystems versucht.²³⁶

Auf der Prozessebene Neuer Steuerung lassen sich mit Fisch/Koch (2005, 11) zwei Zieldimensionen differenzieren:

1. Die erste dimensioniert das „Umsteuern“ in eine neue Richtung auf Basis einer Verwaltungsmodernisierung („Moderner Staat“).
2. Mit der zweiten Zieldimension wird das „bürokratische Steuerungsmodell“ abgelöst und durch ein neues Modell der externen Steuerung und internen Führung von Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen ersetzt.

Brockmeyer (1998, 129f.) expertisiert herausragende, länderübergreifende Entwicklungslinien der Steuerungsformen in Schulsystemen. Trotz föderaler Vielfalt tritt eine Gleichgerichtetheit in den Leitvorstellungen einer neuen Praxis von Steuerung auf:

1. Ziel aller Bemühungen ist es, „schlanke“ Schulverwaltungen zu schaffen, die in den meisten Ländern mit dem Wegfall einer Hierarchieebene realisiert sind.
2. Neben den organisatorischen Umbauten der Bildungsverwaltung konzentrieren sich die Aufgaben und Anforderungen der (neuen) Schulaufsicht sowie der Schulleitungen und Lehrerkollegien auf verstärkte Delegation und zunehmende Eigenverantwortung. Auf Ebene der Schulaufsicht optiert der Handlungswandel von der Intervention weg zur Stärkung von Beratung und Unterstützung. Somit gehen Teile der behördlichen Steuerungsverantwortung für das schulische System auf die Einzelschulen über. Aus dieser Neuprofilierung resultieren neue Tätigkeitsfelder und Qualifikationsanforderungen für die Rolle der Schulaufsicht und der Schulleitungen.
3. Schulverwaltungen sollen sich zukünftig als Dienstleister sehen und dem „Kunden“ Schule stufenweise und qualitativ eine erweiterte Selbständigkeit ermöglichen.²³⁷

²³⁶ vgl. Brüsemeister (2004, 188).

²³⁷ Diese Kundenorientierung sei allerdings noch ein sehr unerschlossenes Terrain (vgl. Brockmeyer 1998, 119).

Die inzwischen international verbreitete „standard-based-reform“ outputorientierter Schulpolitik konfiguriert die Sicht auf das Bildungssystem völlig neu: Keinesfalls ist der steuerungsstrategische Paradigmenwechsel nur als faktischer Effizienzgewinn zu verstehen; die „versteckten Kosten“ stecken in den unintendierten Risiken und Nebenfolgen neuer und hybrider Steuerungsmodelle.²³⁸ Empirische Studien aus den USA²³⁹, welche die Einführung von ergebnisorientierten Steuerungsinstrumenten evaluieren, dokumentieren etwa eine Enttäuschungsbilanz der erwarteten Effekte auf der Ebene der Schülerleistungen. Die Autoren Bellmann/Weiß (2009) resümieren zwar Effizienzgewinne durch Ziel- und Wettbewerbssteuerung, hinterfragen jedoch die reale Effizienz, da jenseits der Erfolge versteckte Kosten als nicht beabsichtigte Nebenfolgen auf den Ebenen des Unterrichts, der Schule und bei den Einstellungen der Akteure in Schulsystemen verborgen sind. Empirische Bildungsforschung wird solche „Kollateralschäden“, aber auch -chancen zukünftig sorgfältig beobachten müssen, fordern die Autoren (ebd.).

Gegenüber den bürokratischen Formen einer ‚input-orientierten‘ Verwaltung sind für die Modelle der Neuen Steuerung (NSt)²⁴⁰ und des NPM²⁴¹ stärkere strategische Zielvorgaben des Staates typisch. Das öffentliche Wohl steht verstärkt im Rampenlicht staatlichen Engagements.

Andererseits unterliegt staatliches Handeln der Begrenzung, da der Staat die Zielerfüllung autonomen Systemen und Handlungseinheiten überlässt und somit neue Steuerungselemente wie Controlling, Zielvereinbarungen, Bildungsstandards, Indikatorenberichte, zentrale Abschlussprüfungen und Schulinspektionen der Doppellogik von staatlicher Zielvorgabe und methodischer wie operativer Eigenständigkeit der Schulen unterliegen.²⁴² Gerade für schulische Steuerung manifestiert sich in diesem Verhältnis zwischen delegierter Freiheit und Verantwortung ein neuralgischer Punkt, da die Schulen zunehmend auf die Unterstützung staatlicher und nicht staatlicher Akteure angewiesen sind. „An erster Stelle stehen die Eltern“, kommentiert Krohne (2007, 28) auf das Land Niedersachsen bezogen. Außerdem zeigt sich der Bedarf an interner und externer Unterstützungskraft der Schulen in Form der Idee von schulischen Netzwerken, die in jüngster Zeit breit aufgegriffen werden.²⁴³ Im Weiteren kommt hinzu, dass sich bisherige Regulierungsformen hierarchischer

²³⁸ vgl. Bellmann/Weiß (2009).

²³⁹ Etwa: Hanushek/Raymond (2005); Jacob (2005); Koretz (2003; 2005).

²⁴⁰ Äquivalentes Modell zum NPM im deutschsprachigen Raum.

²⁴¹ vgl. Schedler/Proeller (2000).

²⁴² vgl. Brüsemeister (2007, 141) und Brüsemeister/Newiadomsky (2007, 74/75).

²⁴³ vgl. Solzbacher/Minderop (2007).

Steuerung – etwa in Formen von Erlassen, Richtlinien, Lehrplänen oder Stundentafeln – Mischformen annehmen und damit „reine“ Mechanismen von Governance wie Hierarchie, Markt oder Netzwerk nicht existieren. Wahrscheinlich ist also das Auftreten alter, neuer und transformierter Koordinationsinstrumente (*mixes* bzw. *Hybride*), die jeweils Untersuchungsgegenstand empirischer Governance-Forschung (vgl. Kapitel 9) sein sollen.²⁴⁴

Zum Schluss der Vorstellung Neuer Steuerung in schulischen Systemen sei folgende Anmerkung erlaubt: Auch wenn Schulen und Schulpolitik derzeit die Reform der Steuerung als „neu“ betonen, darf nicht unbesehen bleiben, dass in der deutschen Verwaltungspraxis bereits zu Beginn der 90er Jahre Reformen zur kontinuierlichen Verbesserung – insbesondere zu Fragen des kommunalen Rechnungswesens, der Produktbildung, der Budgetierung, der Personalentwicklung, des Berichtswesens und des Controlling – entworfen wurden. Der KGSt-Bericht Nr. 12/1991 „Dezentrale Ressourcenverantwortung: Überlegungen zu einem neuen Steuerungsmodell“ diente als Ausgangspunkt des Neuen Steuerungsmodells in Deutschland²⁴⁵ und hat maßgeblich die Verwaltungspolitik und somit auch die Bildungsverwaltung beeinflusst. Ziel war es, der von Gerhard Banner (1991) unter dem polemischen Schlagwort zusammengefassten „organisierten Unverantwortlichkeit“ zu entkommen²⁴⁶ und – übertragen auf das Bildungssystem – die ministerielle, strategische Ebene und die schulisch operationale Ebene zu verbinden. Im Kern richtete sich die Kritik gegen die klassisch bürokratische Steuerung, wie sie von Max Weber (1934) idealtypisch konzeptualisiert wurde.²⁴⁷ Gesucht wurde ein alternatives Steuerungsmodell, das den bürokratischen Zentralismus hinter sich lässt und:

- den politischen Entscheidern Instrumente an die Hand gibt, ihre politische und finanzielle Gesamtverantwortung wirksamer auszuüben (dazu gehört vor allem Transparenz in das, was Verwaltung tut)
- den Verwaltungsmanagern in dem Rahmen, der ihnen Politik zubilligt, die volle Entscheidungsfreiheit und Entscheidungsverantwortung in ihrem Fachbereich überträgt.²⁴⁸

²⁴⁴ vgl. Brüsemeister/Newiadosky (2008, 77) und Brüsemeister (2007a, 118f.).

²⁴⁵ vgl. KGSt-Bericht (2/2007).

²⁴⁶ vgl. Jann (1998, 71).

²⁴⁷ vgl. Jann (1998, 71).

²⁴⁸ vgl. Banner (1991, 8).

Mit den Kernelementen des Neuen Steuerungsmodells wie klare Verantwortungsabgrenzung zwischen Politik und Verwaltung, Kontraktmanagement, dezentrale Gesamtverantwortung, zentraler Steuerungs- und Controllingbereich und Outputsteuerung sollte Verwaltung zur „lernenden Organisation“ bzw. die Behörde zum „Dienstleistungsunternehmen“ werden.²⁴⁹

Für den deutschsprachigen Bildungsbereich rückt aktuell eine neue Forschungsperspektive in den Vordergrund, die „Steuerungsprozesse“ in Bildungssystemen in den analytischen Blick einer Sozialdimension stellt. Dieser Educational Governance-Fokus wurde zunächst anhand von politik- und verwaltungswissenschaftlichen Fragestellungen entwickelt, aber zwischenzeitlich international²⁵⁰ und auch im deutschen Sprachraum für die Analyse des Hochschulwesens (z.B. Schimank 2002) verwendet.

4.2.1 Educational Governance: Handlungskoordination verschiedener Akteure im komplexen Mehrebenensystem

Die Educational-Governance-Perspektive fokussiert die konkreten Koordinationsleistungen verschiedener Akteure, die im Gesamt mit Handlungskoordinationen auf anderen Systemebenen zu einer bestimmten Systemleistung beitragen (oder eben nicht). Für ein Verständnis der gesamtsystemischen Koordination – in vorliegender Studie am Beispiel der Leitidee (Hoch)Begabung – ist gerade die Verknüpfung von Governance-Regimen auf der Meso-Ebene mit der Feinstruktur der Handlungskoordination und Leistungserbringung auf der Mikro-Ebene entscheidend.²⁵¹ Hier entscheidet sich die Realisierung von Innovationen. D.h. für den Bildungssektor eröffneten sich z.B. Fragen, wie können die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte die (verwaltungs-)politischen Vorgaben zur Förderung besonders begabter Kinder für die Umsetzung auf schulischer Ebene verwenden? Gelingt schulischen Akteur/innen eine produktive Steuerung von Begabungsförderung angesichts der ihnen zur Verfügung gestellten Ressourcen und Informationen? Bedeutend für diesen exemplarischen Blickwinkel sind weniger die linearen Beziehungen zwischen den Ebenen, sondern die „grenzüberschreitenden Koordinationen“ (Kussau/Brüsemeister 2007a, 33).

²⁴⁹ vgl. KGSt-Bericht (5/1993, 29 und 7).

²⁵⁰ vgl. Arnott/Raab (2000).

²⁵¹ vgl. Schimank (2007, 237).

„Die entscheidende Frage einer Governance-Analyse liegt darin, wie ‚Grenzen‘ zwischen Akteuren konstituiert werden und wie versucht wird, sie wieder zu überbrücken“ (Altrichter/Heinrich 2007, 68).

Um die Typik der Governance-Sicht aufzunehmen und zu untersuchen, wie Handlungskoordinationen zwischen Akteuren stattfinden, die sich einerseits auf politische Verhandlungen einlassen müssen, andererseits selbst der Willensbildung und Kontrolle in den eigenen Institutionen unterworfen sind²⁵², kann das Modell des Mehrebenensystems dazu dienen, die Suche nach institutionalisierten Fassungen systematischer Grenzüberschreitungen anzuregen.²⁵³ Möglich ist, dass auch zwischen den Ebenen sogenannte „*intermediäre Akteure*“ (Altrichter/Heinrich 2007, 66, Herv. i. O.) angesiedelt sind, wie zum Beispiel die regionale und lokale Schulverwaltung, Unterstützungsstrukturen wie Fortbildung und Beratung oder zivilgesellschaftliche Akteure, die Eltern. Diese Sicht führt zu der von Altrichter/Maag Merki (2010, 22) vorgeschlagenen Definition der Governance-Perspektive als Forschungsansatz der Bildungsforschung, der:

- das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistungen im Bildungswesen
- unter der Perspektive der Handlungskoordination
- zwischen verschiedenen Akteuren
- in komplexen Mehrebenensystemen

untersucht.²⁵⁴

Zu den zentralen Elementen gehören demnach:

1. Das *Mehrebenensystem* – des Bildungssystems mit seinen Übergängen und Schnittstellen
2. Die *Akteurkonstellation* – für das analytische Einbeziehen auch vermeintlich „peripherer“ bzw. weniger machtvoller Mitspielerinnen und Mitspieler
3. Die *Handlungskoordinationen* (Interdependenzmanagement) – zwischen Staat, Markt, Gemeinschaft, Netzwerken als empirische Frage

²⁵² vgl. Altrichter/Heinrich (2007, 68).

²⁵³ vgl. Kussau/Brüsemeister (2007a).

²⁵⁴ Altrichter/Maag Merki (2010, 22) lehnen mit diesem Verständnis an Schimank (2007b); Altrichter/Heinrich (2007) und Kussau/Brüsemeister (2007a) an.

4. Verfügungsrechte und Regelungsstrukturen

5. Intentionalitäten und Transintentionalitäten.²⁵⁵

Gegenüber früheren „steuerungs“-theoretischen Zugriffsweisen erlaubt es das Educational Governance-Konzept, neben dem Staat auch weniger privilegierte Akteure in den Blick zu nehmen. Statt eines einzigen „überindividuellen“ Akteurs differenziert der analytische Bias der Governance-Perspektive unterschiedliche individuelle Akteure, berücksichtigt auch ihre kognitiven Dimensionen (wie Weltbilder; Wissen) und wie sie sich an der kollektiven Handlungskoordination beteiligen. Dabei interessiert die Frage, ob es im Zuge von Transformationen des ‚Steuerungsmodells‘ zu einer relativen Umgewichtung der Einflussarten und -chancen der verschiedenen Akteure kommt.²⁵⁶

Empirisch erforscht werden unter dieser Sicht die einzelnen *formalen Mechanismen* der Handlungskoordination (z.B. Hierarchie, Netzwerk, professionelle Gemeinschaft (Profession)) im Mehrebenensystem Schule.

Neben der Betrachtung der Dynamiken von ‚Regelungsstrukturen‘ führt die analytische Frage zu den erhofften Wirkungen bereits eingeleiteter, neuer bzw. künftiger Steuerungselemente im Bildungswesen (z.B. Netzwerke, Delegation von Verantwortung).

Die Educational Governance-Forschung sucht nach produktiven Wegen der Verbesserung von schulischen Steuerungssystemen. Hierzu nimmt sie Effekte auf die „Leistungsstrukturen“ hinsichtlich Effektivität und Effizienz in ihren Fokus. Diese stellen gemeinsam mit den „Regelungsstrukturen“ einen zentralen analytischen Aspekt der Governance-Perspektive dar: Bezugspunkt sind dabei institutionelle Regelungsstrukturen in einem Mehrebenensystem, das aus einer Vielzahl an Akteuren besteht, die verschiedene Leistungen und Funktionen erbringen.²⁵⁷ Entsprechend entscheidet sich mit den beteiligten Akteuren das Schicksal von Steuerungsinnovationen, da die faktische Leistung von der Interdependenz ihrer einzelnen Handlungsbeiträge abhängt. Zum Beispiel müsste sich der analytische Blick der Governance-Forschung unter diesem Fokus bei Einführung von kooperativen Netzwerken zur schulischen Förderung von Hochbegabung auf die leistungswirksamen Aktivitätsstrukturen richten, welche durch die sozialen Aggregationen der beteiligten Akteure zustande gekommen sind.

²⁵⁵ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 22ff.).

²⁵⁶ vgl. Brüsemeister (2007d).

²⁵⁷ vgl. Brüsemeister (2007b, 64).

Educational Governance folgt also der Logik, Schule als institutionelle Ausprägung des Mehrebenensystems zu beschreiben, wobei die Akteure (wie Staat, Bildungsverwaltung, Bedienstete der Schule, Schülerinnen und Schüler, Eltern) nicht ohne den Leistungsbeitrag der anderen Akteure handeln können. Brüsemeister/Heinrich/Kussau (2007, 73) erklären:

„Weder kann der Staat Schule geben noch die Lehrer/innen Schule begründen und betreiben. Sie sind interdependent miteinander verflochten, d.h. darauf angewiesen, dass die Politik die Schule legitimato-
risch trägt, finanziert und organisiert und dass die Lehrer/innen unterrichten. Sie müssen ihre je spezi-
fischen und zum Teil exklusiven Ressourcen und Fähigkeiten zusammenlegen, ohne die Chance, sich
davon zurückziehen zu können (Exit-Option)“.

Die staatliche Schule ist entgegen ihrer einseitigen Abhängigkeit suggerierenden Pflichtsemantik von wechselseitiger Abhängigkeit durchzogen.²⁵⁸

Interdependente Beziehungen finden sich etwa hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Staat und Schule, Schulaufsicht und Schule sowie auf der Mikro-Ebene zwischen Schüle-
rinnen und Schülern und Lehrkräften oder auch zwischen Eltern und Lehrkräften – zwi-
schen *allen* Akteuren des Bildungssystems. Dieses bedeutet, dass die *Akteurskonstellatio-
nen* nur zureichend zu beschreiben sind, wenn nicht auch die damit verbundenen „basalen
Formen der Handlungskoordination (Interdependenzmanagement)“ (Lange/Schimank
2004, 19) betrachtet werden.²⁵⁹ Lange/Schimank (2004, 20ff.) unterscheiden hierbei:

- a) *Beobachtungskonstellation*, bei der „die Handlungsabstimmung allein durch
einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln
der anderen“ (ebd., 20) stattfindet;
- b) *Akteurkonstellation der Beeinflussung*, die „durch den gezielten Einsatz von
Einflusspotentialen“ (ebd.) wie Macht, Geld, Wissen etc. erfolgt;
- c) *Verhandlungskonstellation*, die auf der zweiseitigen Ausarbeitung von Ver-
einbarungen basiert und ihre bindende Wirkung auch ohne den Einsatz von
Macht entfalten könnte.²⁶⁰ Governance erklärt weiterhin, dass der Einsatz
neuer Steuerungsmaßnahmen mit einer ‚Neuverteilung‘ sozialer Verfü-

²⁵⁸ vgl. Kussau (2008, 205).

²⁵⁹ vgl. Altrichter/Brüsemeister/Heinrich (2005, 7).

²⁶⁰ vgl. Lange/Schimank (2004a, 22).

gungsrechte zum Treffen von Entscheidungen einhergeht.²⁶¹ Die Neuverteilung moduliert gegen die Interdependenzen und verschiebt so die Richtung und Gewichtungen der jeweiligen Einflusspotenziale der Akteure.

Für alle drei „basalen“ Mechanismen, die eine empirische Zugriffsweise für die – nicht normative – Unterscheidung von verstetigten Formen der „Interdependenzbewältigung“ (Lange/Schimank 2004) erlauben, gilt eine Schichtung nach Art einer Guttman-Skala.²⁶² Diese beinhaltet, dass Beeinflussungen auf wechselseitiger Beobachtung basieren und Verhandlungen auf wechselseitiger Beobachtung *und* Beeinflussung. Ein schulisches Beispiel etwa für die Koordinationsform Verhandlung sind Leistungsvereinbarungen zwischen den Netzwerkpartnern verschiedener Einzelschulen, die sich dem Leitziel „Begabtenförderung im (regionalen) Verbund“ anschließen. Dem ‚Kontrakt‘ geht eine Verhandlung unter den Partnern voraus, die in Folge einer Beobachtung die Entscheidung getroffen haben, mit spezifischen Schulen Partnerschaften einzugehen. Auch Netzwerke basieren auf der elementaren Konstellationsform „Verhandlung“. Diese prägt die Handlungsmöglichkeiten der Akteure.

Zur weiteren Veranschaulichung der Educational Governance-Perspektive dient eine detailliertere Sicht auf das schulische Mehrebenensystem – im Anschluss an den Entwurf von Brüsemeister (2004). Mit diesem „Modell“ werden einerseits der Beziehungsumbau Staat/Schule im Wandel Neuer Governance, andererseits die veränderten Einfluss- und Beteiligungschancen auf den verschiedenen Ebenen angedeutet.

Eine Modifikation dieses „Modells“ nimmt Brüsemeister (2007) vor, indem eine erste Annäherung an die Handlungslogiken und -orientierungen verschiedener schulischer Akteure wie Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Schulaufsicht, Schulinspektion und Lehrkräfte in das Spektrum der Analyse aufgenommen wird. Die entscheidende Leistung der Educational-Governance-Forschung liegt nun darin, anhand solcher idealtypisch zu verwendenden Instrumentarien eine Interpretation der ko-produzierten Leistung des Schulsystems und durch Steuerungsreformen veränderte Beziehungs- und Einflussmuster der verschiedenen Akteure durchzuführen.

²⁶¹ vgl. Brüsemeister (2005, 7).

²⁶² vgl. Lange/Schimank (2004a, 18ff.).

4.2.2 Mehrebenenmodell: Governanceumbau

Fend (2006, 175f.) stellt richtig fest, dass das Bildungswesen im Inneren kein „monolithischer Block“ ist. Im Zusammenhang mit dem Begriff der „Rekontextualisierung“, mit dem Fend (ebd.) darauf aufmerksam machen möchte, dass auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems jeweils eigene Handlungsaufgaben entstehen, deutet sich eine Perspektive des „Zusammenhandelns“ an. Allerdings orientiert Fend das jeweilige Handeln der übergeordneten Ebene zu und vernachlässigt das soziale Kapital aller Akteure innerhalb eines vertikal und horizontal konzipierten Mehrebenensystems. Als solches ist das Modell von Brüsemeister (2004) zu verstehen, das als Platzhalter für „grenzüberschreitende Koordinationen“ steht.²⁶³ Es nimmt als Heuristik eine für die Educational Governance Forschung charakteristische Sichtweise ein, da es unterstellt, dass Akteure in einem Mehrebenensystem – nicht linear – zusammen- oder auch gegeneinander wirken bzw. dabei Akteurkonstellationen herausbilden. Die Ebenen sind:

1. *Makro-Ebene* des schulischen Gesamtsystems: Auf dieser Ebene zeigt sich die staatliche Neuorganisation, die durch mehr Elemente des Managements, des Wettbewerbs und der Eigenverantwortung der Schulsysteme charakterisiert wird. Die Einführung einer neuen Governance im Rahmen von NPM erhöht den schulischen Autonomiegrad. Der Staat steuert in einem strategischen Doppel zwischen staatlichen Rückzug und stärkerer Regulierung über Zielvorgaben. Nicht mehr der Akteur Staat mit dem Ko-Akteur Bildungsverwaltung dominiert auf der Systemebene wie im bürokratischen Modell, sondern Verhandlungszwänge und staatlich induzierte Koordinationsmuster entlang einer geschlossenen Strukturdynamik entspannen sich zugunsten einer Leitsemantik von Management, Effizienz und Wettbewerb.
2. *Meso-Ebene* intraorganisationaler Entscheidungsprozesse der einzelnen Schule: Auf der Meso-Ebene intraorganisationaler Entscheidungsprozesse logiert die Einzelschule als Organisation. Die „Organisationslosigkeit“ ehemals administrativer Modelle wird mittels größerer Entscheidungsbefugnisse einer Vielzahl individueller Akteure (Schulleitung, Kollegium, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Öffentlichkeit) aufgewertet. Eigene Verfügungsrechte, geteilte Zugriffsrechte mit anderen Akteuren, operative Entscheidungsfähigkeiten, soziale Interaktionen und Koordinationen zwischen verschiedenen Akteuren und Ebenen verschieben/verändern/entkoppeln die Abhängigkeit vom Staat. Der Fokus der Regulierung liegt auf Maß-

²⁶³ vgl. Wissinger/Brüsemeister (2008).

nahmen durch externe und interne Evaluation. Die Schulleitungsrolle wird zum „transformational leader“ (Wissinger 2000, 858) erhoben.

3. *Mikro-Ebene* des Rollenhandelns einzelner Lehrkräfte und anderer Akteure der Einzelschule: Auf der Mikroebene des Rollenhandelns einzelner Lehrkräfte und anderer Akteure der Einzelschule finden sich offene soziale Strukturdynamiken. Teambasierte kollektive Entscheidungsinstanzen einer als Qualitätsorganisation erneuerten Schule werten das Kollegium strukturell auf. Die Lehrkräfte orientieren sich jetzt an der Profession und treten aus dem „Schatten“ einer bürokratischen Governance. Der Systemoutput wird gemeinschaftlich beobachtet. Unterricht ist der Organisationsperspektive zugeführt²⁶⁴ – so das Idealbild.

Mehrebenensystem	Bürokratische Governance ²⁶⁵	Neue Governance
	→	
Allgemein	Bürokratische Organisation Zweiteilung eher als Trennung: Staatliche Schulverwaltung und unterrichtliche Interaktion Inputorientierung	Makro-, Meso- und Mikro-Ebene werden zusammenfassend reguliert, zunehmende Ebenenverbindung Organisationsentwicklung im Sinne von Qualitätsverfahren Outputorientierung
Makro-Ebene des schuli- schen Gesamtsystems <i>Akteure: Staat, Bildungsver- waltung, Profession der Lehr- kräfte</i> <i>Verhandlungszwang, Kommu- nikation zwischen Organisati- onen</i> <i>Geschlossene soziale Struk- turdynamik</i>	Verankerung der Regelungsstruktu- ren im Staat ↓ Ressourcenausstattung (Bildungspo- litik) Dominanz der Systemebene (top- down)	Kontext: NPM Mehr Elemente des Managements, des Wettbewerbs, der Eigenverant- wortung für Schulsysteme (und Leitsemantik: Effizienz) Rückzug des Staates ²⁶⁶ einerseits, andererseits stärkere Steuerung über Zielvorgaben (strategisches Doppel)

²⁶⁴ 1.-3. Punkt vgl. Brüsemeister (2004); Brüsemeister (2007).

²⁶⁵ Der Pfeil symbolisiert, dass gegenwärtig von einem partiellen Übergang bürokratischer Governance zur neuen Governance gesprochen werden kann. Die Grenzen zwischen NPM und Bürokratie bleiben oft unklar. Ihre konzeptionelle Erfassung gehört zu den noch offenen Forschungsfragen (vgl. Brüsemeister/Newiadomsky 2007, 77).

²⁶⁶ Statt „Rückzug des Staates“ kann mit weniger Wertung von staatlicher Dezentralisierung die Rede sein.

Meso-Ebene intraorganisationaler Entscheidungsprozesse der Einzelschule <i>Akteure: Vielzahl individueller Akteure (Kollegium, Schulleitung, Schüler, Eltern, Öffentlichkeit,)</i> <i>Soziale Interaktion zwischen (Professions-)Rollen</i>	Schule als bürokratische Verwaltungsinstitution (Organisationslosigkeit) Keine eigenen Verfügungsrechte über substanzielle, operationale und strategische Entscheidungen Bürokratische Organisation Schule nur lose an Unterricht gekoppelt, sorgt nicht <i>unabhängig vom Staat</i> für eine eigene qualitative Leistungserfassung Geringere Eltern-, u. Schülerbeteiligung, keine geteilten Zugriffsrechte mit anderen Akteuren	Einzelschule als Organisation Größere Entscheidungsbefugnisse der Einzelschule als verlängerter Arm des Staates – Durchsetzung staatlicher Ziele in eigener operativer Autonomie Aufwertung der Schulleitung Nutzung externer Evaluierung „pädagogisches Qualitätsmanagement“ Entfaltung operativer Fähigkeiten bei Personal-, Organisations-, u. Unterrichtsentscheidungen Aufmerksamkeit auf Systemoutput Schulleitung zentrale Rolle
Mikro-Ebene des Rollenhandelns einzelner Lehrkräfte und anderer Akteure der Einzelschule <i>Offene soziale Strukturdynamik</i>	Unterrichtsaufgaben fehlt die Organisationsperspektive Unterricht nach Standards einzelner Professioneller und nicht kollektiv nach festen Mitgliedschaftsregeln einer Organisation Lehrkräfte dominieren als Akteure strukturell Profession nur im „Schatten“ einer bürokratischen Governance	Strukturelle Aufwertung des Kollegiums Teambasierte kollektive Entscheidungsinstanz einer als Qualitätsorganisation erneuerten Schule Gemeinsame Beobachtung des Systemoutputs Orientierung der Lehrkräfte an Profession

Tabelle 1: Bürokratische Governance versus Neue Governance

4.3 Zwischenfazit: Orientierung über Neue Steuerung im Bildungssystem

Die Situation um das Thema Steuerung, Implementation und Innovation ist ambivalent. Die traditionell „bureaukratisch-monokratische aktenmäßige Verwaltung“ (Weber 1921) wird um ein zukunftsgerichtetes Qualitätsmanagement ergänzt, das jedoch mit dem Nachteil einer (neuen) „Qualitätsbürokratie“ (Hill 2008) einhergeht. Probleme und Risiken von Qualität als vorgegebene Normierung mit festgeschriebenen Wissen über gute Organisation legt Hill (2008, 790) für das Qualitätsmanagement des 21. Jahrhundert nachstehend dar: Sie enthalten die Elemente Festschreibung von Messbarkeit, Vereinfachung von Realität, Vergangenheitsorientierung hinsichtlich best-practice-Kriterien, Schematismus durch vorab festgelegte Setzungen oder Fehllenkung der Ressourcen und Potenziale.

Sie enthalten aber auch:

1. die Steuerungsillusion, dass von außen gelenkte Interventionen das Innere des Systems verändern, die Vollständigkeitsillusion bezüglich geschlossener Katalogisierung von Messkriterien
2. die Rationalitätsillusion des klassischen Managementansatzes („you can only manage, what you can measure“)
3. die Sicherheitsillusion bezüglich des Mottos von „well-performing organizations“
4. und nicht zuletzt die Illusion, dass Katalogisierungen automatisch Engagement, Anreiz und Motivation bei den handelnden Akteuren entfalten.²⁶⁷

Mit Rekurs auf kritische Stimmen ist gleichwohl hinzuzufügen, dass das Schauen auf die Ergebnisse eine essentielle Innovation für Bildungssysteme darstellt. Die Pädagogik hat lange Zeit nicht den eigenen Unterricht evaluiert. Neue administrative Instanzen wie Schulinspektionen, die flächendeckend in der Bundesrepublik Deutschland eingeführt wurden, fragen als Reaktion auf PISA nach der Qualität von Unterricht. Wertschöpfung für das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht, erhält nun die Chance, öffentlich sichtbar zu werden.

Die Sicht auf ein Neues Steuerungsmodell mit seinen Eckpfeilern Dezentralisierung, Subsidiarität, Verantwortung, Ergebnisqualität und Zielorientierung²⁶⁸ in Zeiten des Change Management birgt zudem den Vorteil, Wandlungsprozesse komplexer Organisationen als koordinierendes Handeln zu deuten, sowohl für die interne Ebene, Unterricht, als auch für das Management von Qualität auf der Ebene der einzelnen Schule als Organisation – die soziale Institution.

Auch im umfassenderen Sinne erhält das regulierende Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Ebenen und Akteuren der Bildungsinstitutionen eine neue Interpretation: Es findet keine einseitige Abstimmung mehr auf den Staat oder den Markt statt, sondern Interaktionsmuster zwischen politischen, staatlichen, marktförmigen und zivilgesellschaftli-

²⁶⁷ vgl. Hill (2008, 789f.).

²⁶⁸ Beschrieben in: Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2005): „Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren ProReKo“. 1. Januar 2003-31. Dezember 2007. Abschlussbericht der Landesprojektgruppe Niedersächsisches Kultusministerium und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung/Evaluation – Leibniz Universität Hannover. Hannover, 17. Juni 2008. Internet URL: <http://www.proreko.de> [07.12.2009].

chen Akteuren dominieren die Koordinationsformen. Die Grenzen verschwimmen und alternative „Regierungsformen“ – als Mischformen – verdichten sich zu Akteurkonstellationen.²⁶⁹

Der tiefgreifende institutionelle Umbau deutschsprachiger Bildungssysteme, der durch Autonomisierungen die Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen erhöhen soll, erfordert eine Sicht auf die veränderte Regelungsstruktur (Governance) und vor allem auf die Frage, wie diese unter den Bedingungen von Interdependenz zwischen verschiedenen Akteuren absichtsvoll gestaltet werden kann.²⁷⁰ Eine solche analytische Dimension besitzt der Anspruch der Educational Governance-Perspektive. Problemlösestrategien erfolgen aus dieser Sicht grenzüberschreitend, wobei staatliches „Durchregieren“ hinter den neuen Verflechtungen von Politik zurücktritt.²⁷¹

Bei den Auseinandersetzungen im Rahmen des Governance-Konzepts sind demnach sowohl Steuerungs(un)fähigkeiten der Politik zu diskutieren als auch analytisch ein Bezugsrahmen für die kollektiven Handlungsrationitäten und -kapazitäten aller beteiligten Steuerungssubjekte zu eröffnen. Hochkomplexe Steuerung in modernen Bildungssystemen macht sich zum Beispiel in Form konfligierender Interessen zwischen Management, verwaltungsökonomischen Denkweisen und dem pädagogischen Verständnis der Lehrkräfte bemerkbar. „Die Educational Governanceforschung fragt hierbei nach Art und Intensität der eingesetzten Beobachtungs- und Beeinflussungsmittel und damit einhergehenden Interventionsmöglichkeiten“ (Kussau/Brüsemeister 2007a, 23).

Altrichter/Maag Merki (2010, 37) fassen den dezidierten Fokus dieser Perspektive damit zusammen, dass man nicht von „einem Steuerungsmodell“ sprechen kann, sondern nur von mehreren Steuerungsmodellen, also verschiedenen Ausformungen auf konzeptiver Ebene, deren Umsetzung in spezifischen Kontexten eigentümliche Konstellationen neuer und alter Elemente produzieren. Weiterhin solle sich die Governance-Forschung nicht vor Gestaltungsvorschlägen und Umsetzungsempfehlungen drücken und ihre Hauptaufgabe darin sehen, jene Steuerungskonzepte und deren Realisierungen, die aktuell diskutiert und erprobt werden, zu studieren und mehr über ihre interne Logik, die Spezifika ihrer Umsetzungen und die beobachtbaren Wirkungen verschiedener Konstellationen zu erfahren.

²⁶⁹ vgl. Kussau/Brüsemeister (2007a, 16).

²⁷⁰ vgl. ebd., 17f.

²⁷¹ vgl. Benz (2004, 22) und Brüsemeister (2007, 141/142).

„Es ist nicht Aufgabe von Governance-Studien, selbst *ein* neues ‚Steuerungsmodell‘ für das Schulwesen zu propagieren (oder zu verdammen)“ (Altrichter/Maag Merki 2010, 16), gleichwohl sich im deutschsprachigen Raum doch recht deutliche Konvergenzen dessen abzeichnen, was die Bildungspolitik in den deutschsprachigen Schulsystemen aktuell als ‚neues Steuerungsmodell‘ des Schulwesens etablieren will. In dieser Lesart von Altrichter/Maag Merki (2010, 35) ist es durch *drei Kernbereiche* charakterisierbar:

- „durch die unter dem Kürzel *Schulautonomie oder Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume* laufende Idee einer gewissen Umverteilung von Entscheidungsrechten von übergeordneten Verwaltungseinheiten zu den Einzelschulen im Sinne einer Dezentralisierung von Kompetenzen,
- durch verschiedene, manchmal unter dem Motto *Verbetrieblichung der Einzelschule* zusammengefasste Initiativen, die die Manövrier- und Entwicklungsfähigkeit der Einzelschulen stärken sollen, sowie
- durch verschiedene Einzelemente einer *evidenzbasierten Bildungspolitik und Schulentwicklung*. Bei dieser werden expliziter als zuvor politisch legitimierte und durch eine (von Wissenschaft unterstützte) zentrale Verwaltung ausgearbeitete Ziele (z.B. als Bildungsstandards und Qualitätsrahmen) den Untereinheiten des Schulsystems vorgegeben, deren Erreichung ebenfalls explizit und durch wissenschaftlichen Sachverstand unterstützt geprüft wird (z.B. durch Lernstandserhebungen und Schulinspektionen). Durch diese ‚outputorientierten‘ Steuerungsweisen sollen die Einzelinstitutionen und -akteure auf gesellschaftlich wichtige Ziele orientiert, durch rationale Rückmeldung sollen zielgerichtete und raschere Entwicklung in Richtung dieser Ziele erreicht werden“ (Altrichter/Maag Merki 2010, 35, Herv. i. Orig.).

Altrichter/Maag Merki (2010, 35) heben mit dieser Kristallisierung hervor, dass die verschiedenen Einzelemente und gewählten Reformrhythmen sich doch trotz vergleichbarer Rhetorik und ähnlicher Stoßrichtung deutlich unterscheiden.

Gemeinsam ist dem „neuen“ Modell, dass die Einfachheit dirigistischen Politikstils nun ein horizontaler Modus ablöst: Kollektives, eigenverantwortliches Entscheiden in (Politik)Netzwerken bestimmen das interaktive Handeln als Kooperationen. Experten und Vertreter, die von öffentlich Handelnden betroffen sind (*stakeholders*), konstituieren die (neuen) demokratischen Regierungsbeziehungen. Problemfelder tun sich deshalb darin auf, weil Meinungs- und Interessenskonflikte zwischen Akteuren bestehen sowie unterschiedliche Entscheidungsarenen und Beteiligungen definiert sein können.²⁷² Idealerweise wäre eine Gestaltung kooperativer Interaktion als wechselseitiger Lernprozess auf jeder Seite der ‚clients‘ in einem deliberativen Prozess der Entscheidung (*arguing*) und der Suche nach

²⁷² vgl. Papadopoulos (2004, 216/217).

Kompromissen (*bargaining*) zur weitgehenden Verwirklichung individueller Interessenslagen. Hier schwenkt der wissenschaftliche Analysefokus vom Managerialismus auf die Politikwissenschaft, welche im Rahmen der Governance-Debatte die („Good-Governance“)²⁷³ Mechanismen der Koordination, Selbstregelung, Ko-Produktion von Leistung autonomer Akteursnetze untersucht. ‚Weiche‘ Steuerungsmodi wie Vertrauen, Dialog, Verständigung, Solidarität und Verhandlung²⁷⁴ markieren typische Steuerungsformen und bevorzugte Handlungsmodelle der Bewältigung von Interdependenz in demokratischen Politikverflechtungen.²⁷⁵

Das Governance-Konzept setzt also nicht allein auf optimierende Managementsysteme wie z.B. immer ausgeklügeltere und verfeinerte Leistungsstandards, Qualitäts- und Messkriterien zur Effektivierung von Leistungs- und Prozessketten, sondern auf netzwerkartige Steuerungsformen „[...] als zweite Alternative zu traditionell hierarchischer Steuerung. Controlling und Kontrolle wird nicht abgelehnt, aber auch die Bedeutung von Vertrauen und informellen Verhaltensnormen wird betont“ (Jann/Wegrich 2004, 205). Dennoch, Governance und Netzwerk dürfen begrifflich nicht gleichgestellt werden.

Schließen soll dieses Zwischenresümee über „Neue Steuerung“ mit einem Verständnis des Governance-Konzepts, das die vorangestellten Kapitel, einschließlich der Kernthesen dieser Studie, zusammenfasst:

„*Steuern* meint in einem sozialwissenschaftlichen Kontext Handlungen zu setzen und Entscheidungen zu treffen, die weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter Akteure in *bestimmter* Richtung beeinflussen. Über ‚Steuerung‘ zu sprechen impliziert dabei nicht die Annahme, dass Steuerungsintentionen zu 100% in entsprechende Folgehandlungen umgesetzt würden, noch, dass Steuerungshandlungen ohne Nebenwirkungen ablaufen oder keine ‚transintentionalen‘ Effekte erzeugten. Unterstellt wird ebenfalls nicht, dass Steuerungshandlungen gleichsam ‚automatisch‘ ohne individuelle und soziale Vermittlungsschritte ablaufen. Im Modernisierungsdiskurs von Steuerung zu sprechen, impliziert aber doch, dass – begründet durch eine gewisse (Steuerungs)Logik oder ein (Steuerungs-)Konzept – versucht wird, die Zufälligkeit und Beliebigkeit von Folgehandlungen einzuschränken“ (Altrichter/Heinrich 2005, 126).

²⁷³ Der Begriff „Good Governance“ wurde ab Mitte der 80er Jahre vermehrt in der politischen Praxis aufgegriffen und mit normativen Gehalten versehen. Er existiert unter zwei Varianten: Die erste bezeichnet ein Programm zur Verbesserung des Regierens. Die zweite bezeichnet ein Konzept zum Abbau staatlicher Steuerung zugunsten privater und zivilgesellschaftlicher Tätigkeiten (vgl. Benz 2004, 18).

²⁷⁴ Weitere ‚weiche‘ Instrumente der Steuerung sind *Agreements*, *Absprachen*, *verschiedene Formen informellen (Verwaltungs)Handelns*, sowie *Informationen* als Steuerungs- und Kontrollinstrument. Vgl. John-Koch (2005, 365) zum Thema „nicht-normative Steuerung der öffentlichen Verwaltung.

²⁷⁵ Zum Beispiel international in demokratischen Politikfeldern der frühkindlichen Bildung – „early childhood education and care“ (ECEC). Vgl. Moss (2009); OECD (2006).

Und:

Die Definition von Neuer Steuerung bzw. Governance ist auch eine Frage der disziplinären Herkunft.²⁷⁶

Steuerung erfüllt keinen Selbstzweck, sondern ist ziel- bzw. zweckbezogen aufzubauen. Generell lässt sich postulieren, dass das übergeordnete Ziel neuer Steuerung eine Schule ist, welche dazu in der Lage ist, sich selbst zu entwickeln und die Kernaufgabe, d.h. das Lernen von Schülerinnen und Schülern, zu verbessern.

5 Steuerung von Schulentwicklung

Die beiden Themen „Schulentwicklung“ und „Netzwerkbildung“ sind bislang aus der Forschungsperspektive der Begabungsförderung kaum thematisiert. Zwar ist dieses Feld z.B. in Bezug auf Erkennung, Identifikation oder schulische/außerschulische Fördermaßnahmen mehr oder weniger hinlänglich erforscht, vernachlässigt wird jedoch, Begabtenförderung auch unter dem Gesichtspunkt einer „Neuausrichtung schulischer Bildung generell“ (Solzbacher 2006, 81) in den Forschungsfokus einzubeziehen. Solzbacher (2006, 77) bezieht ihr Postulat auf Schulentwicklungsprozesse, die Begabtenförderung nicht mehr nur auf die „Summierung von Einzelmaßnahmen“ ausrichtet, sondern auf eine Integration der Gelingens- und Misslingensbedingungen von Begabtenförderung in eine systematische Schulentwicklung.

Schulentwicklung allgemein wurde seit dem Leitbild von Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) als komplexer, sozialer, von den vor Ort ‚Betroffenen‘ getragener Entwicklungsprozess verstanden.²⁷⁷ Nach Altrichter (2006a, 6ff.) hat sie sich als bildungspolitische Konjunktur in drei Phasen niedergeschlagen:

(1) Ermöglichungsstrategie: Vergrößerung von Gestaltungsspielräumen

Das beherrschende Thema dieser Phase in den 80er Jahren war, entwicklungsorientierten Einzelschulen größere Freiheiten (Schulautonomie, Dezentralisierung, Deregulierung), d.h. Gelegenheiten zur Erweiterung ihrer Gestaltungsspielräume zu eröffnen. Verbunden mit der Option für die Einzelschule, Rationalitätsentscheidungen angesichts lokaler Ansprüche und Ressourcenausstattungen individuell und schnell zu treffen, ging mit dieser Strategie der Innovation ein Ermöglichungsdiskurs einher. Dieser legte Lehrkräften die Option der

²⁷⁶ Ausführlich zu den disziplinären Sichtweisen zur Governance vgl. Brüsemeister (2007c).

²⁷⁷ vgl. Altrichter (2006a, 6).

treibenden, aktiven Gestaltung ihrer Schule nahe.²⁷⁸ Sie wurde aus Gründen der Bürokratiekritik und des Professionalismus genutzt.

(2) Anforderungsstrategie: Innovationen als Instrumente der Systemsteuerung

In dieser zweiten Phase der „Modernisierung der Schule“ (Brüsemeister/Eubel 2003), in der zweiten Hälfte der 90er Jahre, schoben sich ‚inner- und außerbetriebliche Steuerungen‘ wie Schulprogramme, Selbstevaluation (herausgefordert und überprüft durch externe Vorgaben/Evaluationen), neue Formen der Schulleitung, Koordinierung der Unterrichtsarbeit durch Vergleichsarbeiten sowie neue Formen der Schulaufsicht in den Vordergrund. Diese Maßnahmen sollten einerseits das Management der Einzelschule stärken. Andererseits begannen Schulverwaltungen nach Ansatzpunkten zu suchen, die die [...] durch die ‚Autonomisierung‘ offenbar produzierte ‚Vielfalt orchestrieren‘²⁷⁹ konnten“ (Altrichter 2006a, 7). Das Bedürfnis nach Steuerung und Legitimation auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens nahm zu. Das Gesamtsystem erhielt damit wieder einen erhöhten Stellenwert, nachdem die Aufmerksamkeit der ersten Phase – gemäß der Innovationsstrategie „1000 Blumen blühen“ lassen – der Einzelschule galt. In dieser wurde den internen Motivationen der einzelnen Schule Priorität gegeben. In der zweiten Phase der Modernisierung dagegen wurden Neuerungen bevorzugt, die in kürzerer Zeit in ihrer ganzen Breite im System umgesetzt werden sollten.²⁸⁰ Bildungspolitik akzentuierte in dieser Phase der „Anforderungsstrategie“ Elemente der Systemsteuerung, die für alle Schulen gelten.

(3) Externe Steuerung: Systemmonitoring

Diese dritte Phase wurde nach 2001 aufgrund der TIMSS- und PISA-Ergebnisse eingeleitet. Als schulübergreifende und externe Steuerungselemente sollten Bildungsstandards die Einzelschule auf wichtige Ziele fokussieren und über ein „Systemmonitoring“ Daten generiert werden, die rationale und schnellere Entwicklung schulischer Systeme möglich machen sollten.

Mit diesen Entwicklungen zeichnen sich Tendenzen ab, das Konzept der Evaluation zum zentralen Steuerungshebel der Bildungsverwaltungen zu erheben. Die zentralen Bildungsverwaltungen suchen ebenso wie Schulleitungen nach effizienterem, leistungsfähigerem Steuerungshandeln. Den Gestaltungsfreiräumen der Einzelschule wurden externe Evaluationen und ein Systemmonitoring in Form „übergeordneter“ Daten gegenüber gestellt. Schu-

²⁷⁸ vgl. Altrichter (2006a, 6).

²⁷⁹ vgl. EDK (2000).

²⁸⁰ vgl. Altrichter (2006a, 7).

lische Entwicklung vollzieht sich in diesem Spannungsverhältnis zwischen Ermöglichungs-, externer Interventions- und Eingriffsrhetorik.²⁸¹

(4) „Steuerungsdiskurs“

Inzwischen zeichnet sich eine vierte Konjunktur von Schulentwicklung ab, die sich als „Steuerungsdiskurs“ (Altrichter/Maag Merki 2010; vgl. Kapitel 5) bezeichnen lässt und quasi quer zur dritten Konjunkturphase verläuft. Steuerungen und Koordinationen beruhen zwar auf institutionalisierten Regelsystemen, welche das Handeln der Akteure lenken sollen. Meist liegen hierbei unterschiedliche Regelsysteme (Verhandlungsregel, Hierarchie, Markt, Mehrheitsregel) vor.²⁸² Jedoch hat das Bemühen des Bildungssystems durch die Implementation neuer Steuerungsprozesse für Schule und Unterricht, die mit der Formel des Übergangs von einer „(selbst)gesteuerten“ Einzelschule zur „Systemsteuerung“ zum Ausdruck kommt, das Beziehungsgefüge der involvierten Akteure erheblich verändert. Der neue „Steuerungsdiskurs“ offenbart Lücken in den angewandten, diversen Steuerungsrhetoriken, die zum Teil von den schulischen Akteuren vor Ort auch als solche antizipiert werden. Wenn z.B. noch in den 90er Jahren die „verordnete“ Schulentwicklung mit der Kritik einer ineffektiven Durchgriffssteuerung und dem Begriff der „Übersteuerung“ (Maritzen 2000) belegt wurde, logiert heute die Unsicherheit, ob „konsensorientierte Aushandlungskonzepte“ (Heinrich 2008, 43) wirklich eine höhere Chance auf Implementierung haben. Schulentwicklungsprozesse sind unmittelbar betroffen von den aktuellen Bildungsreformen, die mit Steuerungsverzicht der Ineffektivität zentralistischer Steuerung zu entkommen versuchen und Schulen mit einer „evaluationsbasierten Autonomie“ (Heinrich 2007, 59) konfrontieren.

Der aktuelle „Steuerungsdiskurs“, der untrennbar vom Begriff der Schulentwicklung zu fassen ist, verlangt von allen ‚Beteiligten‘ eine veränderte, „konzertierte Aktion“ sowie das Eingehen von „Bildungsallianzen“. Mit zwei jungen Reformanstrengungen des Bildungssystems lässt sich der so genannte „Steuerungsdiskurs“ nach Altrichter/Maag Merki (2010) in zweifacher Weise unterdifferenzieren:

(4/1): Berkemeyer/Manitius/Müthing (2008, 64) führen eine systemische bzw. *systemweite Reform* als Schulentwicklungsphase an, die zu Beginn des Jahres 2000 einsetzte. Diese konzentrierte sich nicht mehr nur auf die einmalige Implementierung spezifischer Pro-

²⁸¹ vgl. Altrichter (2006a, 8).

²⁸² vgl. Benz (2004, 25).

gramme, sondern auf die Entwicklung der gesamten Systemstruktur oder der „Educational Governance“ und sei als Antwort auf das Thema ‚scale‘ zu deuten.²⁸³

(4/2): Weiterhin kategorisieren die Autoren (ebd., Herv. v. Verf.) eine sehr junge Steuerungskonjunktur von Schulentwicklung, die sie als *Phase der „Netzwerke“* bezeichnen²⁸⁴ (vgl. nachfolgend: Theoretisierung von Schulentwicklung, Punkt 4). Beide, von Berkemeyer/Manitius/Müthing (2008, 64) angeführten Reformstränge sind nicht nur unter dem aktuell andauernden „Steuerungsdiskurs“ subsummierbar, sondern auch mit Altrichter (2010, 109f.) zusammenzubringen: Netzwerke entsprechen dem neuen Steuerungsbedarf an systemischer Koordinierung.

Für die Theoretisierung von Schulentwicklung bietet sich deshalb an,

1. die Entwicklung von Einzelschulen in eine Entwicklung des Schulsystems einzubetten, d.h. dem steigenden Entwicklungsdruck nachzukommen, Instrumente der „Systemsteuerung“ (Externalisierung/Rezentralisierung von traditionell bzw. von neuerdings schulintern gefassten Entscheidungsfeldern) einzusetzen.
2. fokale Schulentwicklungsprozesse aus der Sicht zu sehen, dass viele verschiedene Akteure auf verschiedene Weise zu diesem Entwicklungsprozess Beiträge leisten. Bedeutsam ist es deshalb, periphere Akteure wie Eltern, Schulinspektionen, schulische Steuergruppen, außerschulische Fachstellen, kommunale Institutionen etc. in die Analyse einzubeziehen.²⁸⁵
3. Steuerungsreformen nicht isoliert als Innovationsrhetorik zu betrachten, die unilateral auf schulische Systeme wirken, sondern Strukturentwicklungen zu untersuchen, die sich aus der Wechselbeziehung zwischen einzelnen Handlungsbeiträgen der beteiligten Akteurinnen und Akteure – in Folge der Einführung von de-regulierenden Steuerungsaktivitäten – und der Struktur ergeben. „Daraus ergibt sich, dass eine Theorie der Schulentwicklung zugleich eine Theorie kollektiver Lernprozesse *und* systemischer Strukturbildung ist“ (Altrichter/Langer 2008, 43).²⁸⁶ „Die Schule ist also keine insulare ‚Handlungseinheit‘“ (Oelkers 2007, 12).
4. Netzwerke als „übergeordnete Strategie der Schulentwicklung“ (Berkemeyer/Manitius/Müthing 2008, 86) zu fassen. Die Autoren (ebd.) postulieren ein Aspekten der

²⁸³ vgl. Coburn (2003).

²⁸⁴ Mit den ersten drei, von Altrichter (2006a) aufgeführten Schulentwicklungsphasen sind die Autoren Berkemeyer/Manitius/Müthing (2008, 63f.) kongruent.

²⁸⁵ vgl. Altrichter/Langer (2008, 40f.).

²⁸⁶ Die Autoren lehnen mit dieser governanceanalytisch interpretierten Theorie der Schulentwicklung an Giddens (1992) an.

Schulentwicklungs- und Effektivitätsforschung integrierendes Forschungsprogramm zu schulischer Innovationsnetzwerkarbeit. Hiermit wird eine theoretische (sowie empirische) Perspektive angedeutet, welche im Grunde die jüngste Phase der Schulentwicklung darstellt (s.o.). Sie bahnt sich derzeit erst an: Netzwerke stellen nicht mehr nur Bezeichnungen für soziale Beziehungsgefüge (in denen z.B. Lernen als zentrales Motiv gesehen wird) dar, sondern avancieren zu Koordinationsmechanismen²⁸⁷ der Schul-Governance und treten vor allem zur Koordinationsform Hierarchie in Konkurrenz. Sie zielen als Reform im Mehrebenensystem Schule gleichermaßen auf Einzelschulentwicklung wie Systementwicklung.²⁸⁸

Schulentwicklungsansätze, die sich aktuell im Rahmen eines neuen „Steuerungsdiskurses“ abzeichnen, lösen die von Oelkers (2008, 7) kritisierte Sichtweise ab, Schulentwicklung nur die Organisation „Schule“ betreffend, zu betrachten. Schulentwicklung aus einer über die für OE (Organisationsentwicklung) charakteristische Perspektive gesehen²⁸⁹, zielt darauf, Einzelschulen systematisch weiter zu entwickeln und „lernende Systeme“ zu schaffen, die sich selbst steuern, reflektieren und organisieren²⁹⁰ – sowie die jüngsten Entwicklungen betrachtend, vernetzen.

Der bildungspolitische Diskurs Begabtenförderung hat bisher beide Perspektiven vernachlässigt; weder lancierte bislang ein innovativer „Steuerungsdiskurs“ noch die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) bzw. als „pädagogisches Netzwerk“ die Diskussionen um schulische Entwicklung. Solzbacher (2006, 77) spricht in diesem Zusammenhang von einem vernachlässigten Teil der Begabtenförderung.

Einen Sonderfall in der bundesdeutschen Bildungslandschaft stellt das Niedersächsische Implementationsprojekt „Kooperationsverbünde Hochbegabung“ dar, das ebensolche Prämissen zum Ausgangspunkt des pädagogischen Konzepts der begabungsgerechten Förderung aller Schülerinnen und Schüler macht.

Weil die systemische und umfassende schulische Begabungsförderung angesichts der beobachtbaren Reformdynamiken im bundesdeutschen Bildungswesen an Evidenz für die Steuerung von Schulentwicklung gewinnt, müsste eine perspektivische Neuerung vorge-

²⁸⁷ vgl. Willke (2001).

²⁸⁸ vgl. Berkemeyer/Manitius/Müthing (2008, 64).

²⁸⁹ Zu den Charakteristika von OE-Konzepten im Zusammenhang von Schulentwicklungstheorien siehe Rolff (2007, 2).

²⁹⁰ vgl. Buhren/Rolff (2008, 5).

nommen werden, welche die Begabungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zum zentralen Qualitätsmerkmal aller Schulen erhebt.

Aufgrund der schmalen Befundlage zum Thema Schulentwicklung im Kontext schulischer Begabungsförderung, lässt sich der Status Quo nur kursorisch anhand folgender, beispielhaft und kritisch angeführter Konzepte bestimmen:

- * Bei der Terminologie von Hochbegabung (vgl. Kapitel 2) destilliert sich die ambivalente „Bedeutungsgebung“ (Urban 2004, 9) von Definitionen heraus, welche jeweilig aus der Sicht eines forschenden Wissenschaftlers oder aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler oder der mit ihnen handelnden Erzieherinnen und Erzieher betrachtet werden.²⁹¹ (Hohe) Begabung definiert sich für die Anbieter (z.B. Bildungsverwaltung, Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte)²⁹² und für die Nachfrager (z.B. Eltern, Schülerinnen und Schüler, Psychologinnen und Psychologen) nicht unbedingt gleich. Dies hat Konsequenzen für die Ausrichtung von Schulentwicklung (Unterrichtsentwicklung ist wesentlicher Teil von Schulentwicklung)²⁹³ hinsichtlich der „Bildungsprogramme“ wie individuelle Förderung, Selektionsverfahren, integrativer Unterricht bzw. innere und äußere Differenzierung. Zwar erkennt Bildungspolitik – mit den KMK-Beschlüssen von 1991 und 2009 – schulische Begabtenförderung als essentiell für eine chancengerechte Bildung aller an. Gleichwohl dominieren immer noch separate Fördermaßnahmen (u.a. Enrichment, Akzeleration), spezielle Klassen und Schulen für Hochbegabte. So formuliert Solzbacher (2006, 77) für dieses Dilemma die These:

„Individuelle Förderung und institutionalisierte Schule schließen einander (bisher?) weitestgehend aus“ (Solzbacher 2006, 77).

²⁹¹ vgl. Urban (2004, 9).

²⁹² Die Verhältnisse von Anbieter und Nachfrager können sich verschieben; z.B. wenn Lehrkräften von Eltern ein ihrem persönlichen Eindruck über die Schülerin oder den Schülers widersprechendes psychologisches Begabungsgutachten vorgelegt bekommen. Diskongruenzen in den Sichtweisen entstehen auch dann, wenn Eltern den schulischen Leistungsabfall ihres Kindes als Hochbegabung interpretieren, aber erst in dieser Konfliktsituation z.B. wenn bereits Disziplinarmaßnahmen ausgesprochen wurden, mit der Schulbehörde in Kontakt treten.

²⁹³ vgl. Rolff (2007).

In der Konsequenz bedeutet dies: Angesichts divergierender Begabungsdefinitionen, je nach subjektiver Auffassung der Akteure, existieren keine kongruenten/systemischen Anstrengungen in schulischen Institutionen, optimale Förderprogramme für besonders Begabte bereitzustellen.

- * Über einen relativ langen Zeitraum zeigten sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrkräfte, Politikerinnen und Politiker als auch die zivilgesellschaftliche „audit society“ dem Thema Hochbegabung gegenüber verschlossen. Zeitliche und inhaltliche Frei- und Experimentierräume zugunsten einer effektiven Begabungsentwicklung konnten angesichts dieser Tabuisierungen bislang kaum existieren.
- * Die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an nationalen und internationalen Wettbewerben ist mehr oder weniger eine private Aktivität, die häufig von interessierten Lehrkräften angeregt wird.²⁹⁴ Gleiches gilt für „Frühstudiengänge“. Diese gelten als eine wichtige Maßnahme zur Begabtenförderung; es zeigen sich jedoch deutliche organisatorische Mängel auf Seiten der Schulen (schlechte Informationspolitik und mangelnde Unterstützung/Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Schule selbst).²⁹⁵ Weiterhin zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Elternhaus und Bildungschance „Frühstudium“. Schon die Identifikationspraxis zeigt, dass Kinder aus sozial schwächeren bzw. bildungsfernen Sozialschichten deutlich seltener zu Gunsten der Aufnahme eines Frühstudiums identifiziert werden als Kinder aus „oberen“ Schichten. Doppelte Benachteiligungen wegen des Migrationshintergrundes und des Geschlechtes (z.B. die mangelhafte Identifikation begabter Mädchen in naturwissenschaftlichen Bereichen) kommen hinzu.²⁹⁶ Schulische Entwicklungsmaßnahmen, welche Begabtenförderung einbeziehen, müssen also die Interdependenz zwischen verschiedenen Akteuren eines Systems berücksichtigen, ihre Schwächen, Stärken sowie gegenseitigen Beeinflussungen. Wenn z.B. Universitäten die Aufgabe der Begabtenförderung als unabhängig von Schule betrachten, kann so gut wie kein Austausch zwischen schulischen Arbeitsgruppen für Frühstudierende oder Lehrkräften und betreuende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern stattfinden. Eine auf das Frühstudium individuell ausgerichtete-

²⁹⁴ vgl. Urban (2004, 69).

²⁹⁵ vgl. Solzbacher (2008, 48).

²⁹⁶ vgl. ebd., 50.

te Unterrichtskultur kann dann der jeweiligen Schülerin bzw. dem jeweiligen Schüler nur selten zugute kommen.

Das Beispiel „Frühstudium“ zeigt weiterhin, dass im Kontext einer begabungsfördernden Schulentwicklung der Akteur „Eltern“ eine bedeutende Rolle spielt. Solange schulische Systeme das individuelle „Bildungskapital“ der sozialen Herkunft ignorieren, kann keine gerechte schulische Begabungsentwicklung möglich werden. Forschungsbefunde von Rost (2001, 960) zeigen, dass Eltern – wie auch Lehrkräfte – eher bereit sind, sich für spezifische Förderansätze zu engagieren und diese aktiv zu unterstützen. Hier gewinnt das Zusammenspiel von Schule und externem Unterstützungssystem (vor allem die Eltern) im Hinblick auf eine Schulentwicklung an Relevanz, welche die benannten Prozesse in den Fokus nimmt.

Zudem zeigt das Beispiel Frühförderung, dass die Handlungsrationitäten der Lehrerinnen und Lehrer entscheidungstheoretisch bedeutend sind: Folgen sie allein der nur nach außen sichtbaren „Leistungsstärke“ der Schülerinnen und Schüler, erkennbar an (sehr) guten Noten, werden sogenannte „Underachiever“ (Minderleister, die unter ihren Leistungsmöglichkeiten bleiben) nicht erfasst.²⁹⁷ Wichtig in diesem Zusammenhang werden Schulentwicklungsprozesse, welche die Relationen dieser verschiedenen Akteure als Widersprüche und Inkonsistenzen nachzeichnen und aufdecken können.

- * Individuelle Begabtenförderung ist explizit auf unterstützende bzw. ergänzende Bildungspartner angewiesen.²⁹⁸ Beziehungssysteme zwischen Eltern, Hochschulen, Stiftungen, der Wirtschaft, andere Bildungseinrichtungen und Institutionen des Umfeldes wirken insofern auf Schulentwicklungen, da Bildungspartnerschaften veränderte/erweiterte Schnittstellen und Handlungskoordination z.B. in Form von Netzbildungen (vgl. Kapitel 6) hervorbringen. Regionale Bildungsmanagements nutzen Leistungen und Ressourcen häufig gemeinschaftlich, da öffentliche Haushalte nach wie vor knapp sind. Schul- und Unterrichtsqualität kann offensichtlich nicht von einem Akteur allein hergestellt werden, sondern wird in einem Mehrebenensystem von vielen Akteuren erbracht.²⁹⁹
- * Hochbegabung wird von Politik und Gesellschaft nicht mehr tabuisiert, ist aber immer noch mit Vorurteilen besetzt. Schulische Entwicklungsprogramme zum

²⁹⁷ vgl. Solzbacher (2008, 46).

²⁹⁸ vgl. ebd., 45.

²⁹⁹ vgl. Brüsemeister/Newiadomsky (2008, 79).

Thema Hochbegabung können pädagogisch nicht umgesetzt werden, weil Interessen verschiedener Akteurinnen und Akteure kollidieren (z.B. werden bei Eltern Maßnahmen der inneren Differenzierung höher eingeschätzt als solche der äußeren Differenzierung³⁰⁰ oder zwischen Eltern und Lehrkräften kommt es zu Konflikten, da sie mit unterschiedlichen Sichtweisen auf das Kind sehen).³⁰¹ Inzwischen haben sich im bundesdeutschen Raum zahlreiche private und öffentliche Beratungseinrichtungen etabliert. Sie vermitteln als „intermediäre“ Akteure zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen, insbesondere den Eltern und der Schule – vor allem durch Informationen und Aufklärung (dazu gehört u.a. auch die Identifikation/Diagnostik). Diese Einrichtungen werden in ihrem Handeln von einer spezifischen Interaktionsorientierung anderer Akteure beeinflusst. Hier besteht die Gefahr, dass statt einer Anerkennungspolitik, die der einzelnen, individuellen Schülerin bzw. dem einzelnen individuellen Schüler, gilt, spezifische Verfahren zur Identifikation verbreitet werden, Politik für Eltern gemacht wird, ohne wirklich einen Dialog mit Schule aufzunehmen bzw. einseitig die Anwaltschaft für das Kind vertreten wird. Hinzu kommt, dass solche Prozesse in der Regel von Schulentwicklungen externalisiert sind und so von Bildungssystemen nicht konstruktiv berücksichtigt werden können.

- * Innerhalb der Profession der Lehrkräfte existieren zum Teil diskrepante Einstellungen gegenüber Hochbegabung. Eine auf Lehrerurteilen basierende Vorauswahl „Hochbegabter“ ist weit verbreitet.³⁰² Lehrkräfte pflegen ihre Schülerinnen und Schüler eher nach der gezeigten Leistung als nach der potenziellen Leistung zu beurteilen.³⁰³ So wird die Hinwendung zu diesem Thema in der schulischen Praxis zufallsabhängig von der individuellen Einschätzung der einzelnen Lehrkraft, von ihrer Bereitschaft zur Fortbildung in pädagogischer und psychologischer Diagnostik sowie von den strukturellen Unterstützungsbedingungen der einzelnen Schule. Es müssten sowohl „professionelles Handeln bei Lehrern“ (Terhart 2001, 90ff.) in Richtung auf wissenschaftliche Rationalität und ein wissenschaftsadäquates Verhalten der Lehrkräfte als auch ideelle und finanzielle Unterstützungen und Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte durch Schule, Ministerium und Schulaufsicht installiert sein, da sonst Effektivitätsver-

³⁰⁰ vgl. Wagner (2009, 21).

³⁰¹ vgl. ebd.

³⁰² vgl. Rost (2001, 958).

³⁰³ vgl. ebd.

luste und Ineffizienzen auf der Ebene der Schule zu verzeichnen wären. „Spielen“ diesbezüglich die jeweiligen Akteure nicht zusammen, bleibt Schulentwicklung „undirigiert“.

- * Der Leistungsbeitrag hinsichtlich individueller Begabungsentwicklung durch Schule ist das Produkt der Leistungsbeiträge einer Vielzahl von Akteuren wie etwa Politik, Schulverwaltung, Schule, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Staatliche Schulpolitik rahmt die Schule, deren Entwicklung von den spezifischen Leistungsbeiträgen verschiedener Akteure auf verschiedenen Ebenen („multiakteurielles Verbund- und Mehrebenensystem“; Kussau 2007, 134) abhängig ist. Schulische Entwicklung im Bereich Begabtenförderung existiert unter erschwerten Bedingungen: Die Interessenskonstellationen der verschiedenen Akteure in diesem Feld sind höchst heterogen: Zum Teil unreflektierte Elternhaltungen, ihre „Erfahrungsgeschichten“ und „Leidenswege“ stehen neben „Grabenkämpfen“ der Professionen und Wissenschaften.

Solzbacher (2006, 85) fasst eine zentrale Forderung von Schulentwicklung in einer Kernthese zusammen:

„Die Einführung begabungsgerechter Lehr- Lernkulturen muss systematisch erfolgen. Dies bedarf der Unterrichtsentwicklung sowohl im methodisch-didaktischen und im inhaltlichen Bereich als auch der Schulentwicklung insgesamt und der Vernetzung mit schulischen und außerschulischen Partnern“ (Solzbacher 2006, 85).

Themen wie Schulentwicklung und Vernetzung – als ein Instrument/eine Strategie von Schulentwicklung – wurden in der Begabungsforschung bislang kaum thematisiert. Generell müssten Fragen um Bildungsnetzwerke Forschungskonzepte nach einer produktiven Steuerung akzentuieren. Doch die Forschungsakquise in diesem Themenbereich steht erst am Anfang.

Schulische Netzwerkstrukturen entfachen zwar aktuelle Diskussionen um moderne Steuerungspolitik. In Zeiten von zunehmender Deregulierung erscheinen sie als willkommener und gelingender Innovierungsansatz. Schulen (als Organisationen) sind dennoch „technologiegeschichtlich“ (Türk 2005, 4) nicht auf Kooperation ausgerichtet. Zudem agieren sie „im Schatten der Hierarchie“ (Mayntz/Scharpf 1973) (vgl. Kapitel 9). Eine eindeutige Überlegenheit von Netzwerken gegenüber traditionell bürokratischer Steuerung konnte die Empirische Bildungsforschung bislang nicht nachweisen.

6 Aktuelle Steuerungspolitik: Netzwerke in Bildungssystemen

*Netzwerke können allgemein als eine Menge von Knoten definiert werden, die über eine Menge von Beziehungen miteinander verbunden sind.
Wald/Jansen 2007, 99*

Die gegenwärtig ausgeprägte Reformphase evidenzbasierter Bildungspolitik kennzeichnet sich durch zahlreiche Initiativen wie die Einführung von Bildungsstandards, zentralen Prüfungen, Lernstandserhebungen und Schulinspektionen. Sie entsprechen dem *Steuerungstrend, Dezentralisierungen auf der Makro-Ebene* zu installieren. Alle diese Maßnahmen gehören dem generellen Bemühen an, die Einzelschule und ihre Qualität für schulisches Lernen zu verbessern.³⁰⁴

Projekte wie INIS, SINUS und CHIK³⁰⁵ als Schul- und Unterrichtsentwicklungsstrategien lassen sich exemplarisch als programmatische Vorläufer für eine Kalibrierung schulischer Vernetzung verstehen. Sie repräsentieren einen *Steuerungstrend auf der Meso-Ebene – insbesondere der Organisation*. Im Zentrum des Innovationsnetzwerkes „Schulen im Team“³⁰⁶ steht etwa die Vernetzung von Schulen, die sich daran ausrichtet, fachbezogene, am spezifischen Entwicklungsbedarf der einzelnen Schule ausgerichtete Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.³⁰⁷ Die mit dem Projekt „Schulen im Team“ intendierten Ziele sollen sich in der Förderung der Schulk Kooperationen realisieren, welche durch die interschulische Vernetzung angestrebt wird. Weiterhin sollen die Prozesse der Vernetzung die Professionalisierung der Lehrkräfte sowohl im Netzwerk als auch in den einzelnen Schulen, die Innovationsfähigkeit der Schulen durch den Aufbau neuer Kompetenzen bei den einzelnen Akteuren und durch den interschulischen Erfahrungsaustausch sowie die Veränderung des Unterrichts und somit eine Verbesserung der fachlichen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern.³⁰⁸ Ersichtlich wird an diesem Beispiel, dass sich Ziele von Bildungsnetzwerken selten in solitären Ziellinien erschöpfen, sondern ein

³⁰⁴ vgl. Berkemeyer/Manitius/Müthing (2008, 63).

³⁰⁵ s. Übersicht zu den formalen Elementen einiger ausgewählter Netzwerkprojekte: Berkemeyer/Manitius/Müthing (2008, 63).

³⁰⁶ „Schulen im Team“ ist ein Schulentwicklungsprojekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS). Der Projektzeitraum für die beiden Stadtregionen Duisburg und Essen ist zunächst von Februar 2007 bis Juli 2010 angelegt (vgl. Manitius/Müthing/van Holt/Berkemeyer 2009, 49). Zum Schuljahr 2009/2010 zieht das Projekt weitere Kreise. In Dortmund nehmen neue Netzwerke ihre Arbeit auf. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch das IFS (s.o.). Das Ministerium für Schule und Weiterentwicklung des Landes Nordrhein-Westfalen ist im Gesamtvorhaben „Schulen im Team“ Kooperationspartner des Projekts. Vgl. URL: <http://www.stiftung-mercator.de/kompetenzzentren/-bildung/schulen-im-team.html> [06.06.2010].

³⁰⁷ vgl. Manitius/Müthing/van Holt/Berkemeyer (2009, 50).

³⁰⁸ vgl. ebd., 51f.

Arsenal an Nutzenserwartungen (z.B. Wissensgenerierung, Synergieeffekte, Innovationsfähigkeiten zu Gunsten von intra- und interorganisatorischer Unterrichts- und Schulentwicklung) postulieren. So auch das Projekt „Qualitätsentwicklungen in Netzwerken“ in Niedersachsen, das sich für den Zeitraum von 2002 bis 2005 an dem Orientierungsrahmen „gute Schule in Niedersachsen“ orientierte und das Ziel verfolgte, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu verbessern.³⁰⁹ Wie für das Beispiel des Projekts „Schulen im Team“ geltend, werden mit Netzwerken meist nachhaltige Infrastrukturierungen in der Bildungsregion angestrebt.³¹⁰ Sie repräsentieren eine „Koordinationsform regionaler Bildungslandschaften“ (Emmerich/Maag Merki 2009).

Damit spiegeln Netzwerke ebenfalls einen Steuerungstrend auf der *Mikro-Ebene* wider: Dieser *tendiert derzeit zu Prozessen der Regionalisierung*, die lokale Bildungsräume infrastrukturell verbessern und innovieren sollen.

Ein weiteres Beispiel unter dieser Rubrik gestaltet sich durch das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, mit dem seit 2001 (durch den ESF und den Bund) über 80 Netzwerke gefördert wurden.³¹¹ Auch die „Bildungsregionen“, die sich z.B. in Niedersachsen bis zum Jahr 2009 in der Erprobungsphase befanden, dienen als Exempel für den mikrologischen Steuerungstrend „Netzwerke“ auf regionaler Ebene. Gemeinsames Ziel vom Land und der Bertelsmann Stiftung war es, in zwei Bildungsregionen des Landes zu prüfen, ob und wie es in einer Verantwortungsgemeinschaft zwischen Land und kommunalen Schulträgern gelingen kann, die Schulentwicklung in allen beteiligten Schulen zu stärken und gemeinsame Unterstützungssysteme zu entwickeln und zu betreuen.³¹²

Die Bedeutung eines regionalen Bildungsmanagements hat deutlich zugenommen.³¹³ Allgemein fluktuieren Netzwerke in Reformansätzen zur Regionalisierung der Steuerung des Schulsystems unter den Stichworten „Schul- und Bildungslandschaften“. Allerdings konstatieren die Autoren Berkemeyer/Manitius/Müthing (2008, 63), dass Netzwerke noch nicht systematisch in der Theorie der Schule oder auch in der Schulentwicklung Einzug gefunden haben und die Erziehungswissenschaft dahingehend noch am Anfang ihrer empirischen und theoretischen Bemühungen stehe. Auf jeden Fall fehlt es auch an ihrer professionellen Implementation.

³⁰⁹ Ausführlich dazu: Niedersächsisches Kultusministerium (2005a).

³¹⁰ vgl. Manitius/Müthing/van Holt/Berkemeyer (2009, 51).

³¹¹ vgl. Tippelt/Strobel/Reupold (2009, 7).

³¹² vgl. Internet <http://www.kooperation-das-macht-schule.niedersachsen.de/bildungsregionen/> [16.08.09].

³¹³ Dies betonen Brüsemeister/Newiadomsky (2008, 79) mit Rekurs auf die Empirische Bildungsforschung und Educational Governance.

Einen ersten theoretischen Referenzrahmen zur Begrifflichkeit und *Form* „Netzwerk“ soll im Folgenden die Governance-Perspektive bereiten:

6.1 Netzwerke: Governancetheoretisch betrachtet

Die Governance-Forschung geht für die Kategorisierung der Governance-*Form* wie „Netzwerk“ zunächst von der sozialwissenschaftlichen Grundfrage aus, wie koordinieren-des Handeln möglich ist. Das Netzwerk gehört neben anderen Formen kollektiven Handelns in der modernen Gesellschaft, z.B. Hierarchie, Wettbewerb in der Politik und im Markt, Verhandlungen und Gemeinschaften, zu einer spezifischen Ausprägung organisierter Interaktion. Charakteristisch für den Handlungsanreiz eines Netzwerkes ist die Ressourcenabhängigkeit³¹⁴ oder das Vertrauen. Jede der in der Governance-Theorie beschriebenen Formen besitzt eine Eigendynamik, die durch Mechanismen der Transformation ergänzt, modifiziert oder überlagert werden kann. Solche Transformationen werden durch grundlegende Veränderungen in externen Bedingungen, intentional herbeigeführte Regelveränderungen der Interaktion oder durch gegenseitig gesetzte Grenzen, welche sich Interaktionen und Institutionen geben, induziert.

Netzwerke bedeuten stets ein Ausmaß kollektiver Handlungsfähigkeit. Anders als bei Hierarchien liegen Entscheidungsbefugnisse über das Handeln aller Beteiligten nicht bei einer übergeordneten Leitungsinstanz, sondern gründen entweder auf einer „negativen Koordination“ (Scharpf 1973a) von Vetopositionen – in diesem Falle kann der einzelne Akteur das ihm auferlegte Handeln in der gegebenen Situation nicht wählen – oder auf einer „positiven Koordination“ bis hin zu einem verständigungsorientierten Verhandeln.³¹⁵

Typisch ist auch, dass sich Netzwerke und z.B. auch Gemeinschaften oder intraorganisatorische Hierarchien – anders als komplexe Governance-Formen in Staaten, Märkten oder großen Unternehmen – tendenziell evolutionär verändern. Aus Governance-Sicht werden sie als eine spezifische soziale Koordinierungsform angesehen, die sich von den traditionellen Koordinationsformen wie Markt (hier ist die Form der Koordination der kompetitive Preismechanismus mit dem Medium Geld) und Hierarchie (hier finden die Koordinationsformen Ausdruck durch Weisungen und Über/Unterordnungsverhältnissen mit dem

³¹⁴ Hier wäre zu fragen, ob das Merkmal „Ressourcenabhängigkeit“ nicht im Widerspruch steht zu einem „reinen“ Netzwerk. Schulische Verbünde als Netzwerkorganisationen sind etwa nicht völlig frei vom Einfluss des Staates, wenn sie über den „goldenen Zügel“ gesteuert werden.

³¹⁵ vgl. Schimank (2007, 41).

Medium Macht) abheben.³¹⁶ Folgende *Grundbestimmungen* können zusammenfassend sozialen Netzwerken *theoretisch* zugeschrieben werden:

- *Freiwillige Mitgliedschaft*: Die Beteiligung beruht auf dem freien Willen der Akteure; die Partner nehmen sich als relativ gleichrangig wahr.³¹⁷ Sie haben jederzeit die Möglichkeit, aus dem Netzwerk auszusteigen und damit:
- *Exit-Option*: Exit bedeutet, aus einer Akteurskonstellation – gleich welcher Art sie ist – auszusteigen. Sie bleibt dann zwar noch bestehen, hat aber im Hinblick auf das jeweilige Handeln keine Bedeutung mehr für den ausgestiegenen Akteur.³¹⁸
- *Ungleichartige Akteure (Koordination durch Beeinflussung verschiedener Akteure)*: Netzwerke sind Geflechte sozialer Beziehungen, in die Individuen, kollektive oder korporative Akteure eingebettet sind.³¹⁹ Formen, Größe, Dichte, regionale Bezugspunkte können variieren. Die jeweiligen Akteure sind mit unterschiedlichen Rollen und Verfügungsrechten ausgestattet, so dass ihnen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, Machtzugänge und soziale Beeinflussungen eröffnet werden und sowohl symmetrische als auch asymmetrische Beziehungsnetzwerke entstehen. Diese Grundbestimmung kann durchaus konträr bzw. paradox zur ersten, der freiwilligen Mitgliedschaft, stehen. Unterschiedliche Machtzugänge der Akteure z.B. können bedeuten, dass diese sich nicht als relativ gleichrangig wahrnehmen. In Bildungsnetzwerken etwa bleiben staatliche Akteure, wie die Schulbehörde, an der „Steuerung“ beteiligt.
- *Differenzierung von starken und schwachen Beziehungen*³²⁰, die für den Zugang zu wertvollen Ressourcen und Vorteilen maßgeblich sind: a) *strong ties* (starke Beziehungen) schaffen Solidarität und Vertrauen. Unter sie gruppiert man enge, häufige oder intensive Beziehungen (z.B. Familie oder Freundschaft). Meist sind diese starken, belastbaren Beziehungen von Akteuren geknüpft, die sich im Hinblick auf soziale Kontexte und Einstellungen ähnlich sind.³²¹ b) *weak ties* (schwache Beziehungen) sind dagegen weniger intensiv und lockerer. Sie sind für alle Modernisierungs-, Innovations- und Diffusionsprozesse von Bedeutung, da sie auch große Dis-

³¹⁶ vgl. Altrichter (2010, 102).

³¹⁷ vgl. ebd.

³¹⁸ vgl. Schimank (2007, 35).

³¹⁹ vgl. Jansen/Wald (2007, 188).

³²⁰ Ursprünglich geht die netzwerkanalytische Unterscheidung von „strong“ und „weak ties“ auf Granovetter (1973) zurück.

³²¹ vgl. Jansen/Wald (2007, 190).

tanzen in Netzwerken überbrücken und über sie heterogene und oft auch neue Informationen und Werte vermittelt werden.³²²

Altrichter (2010, 102) führt neben der freiwilligen Teilnahme von *Akteuren* noch drei weitere Merkmale von sozialen Netzwerken an:

- *Gemeinsame Basisintentionen*: Netzwerkakteure erwarten einen „reziproken Tausch“ und teilen gemeinsame, zum Teil komplementäre Interessen.
- *Koordination* erfolgt überwiegend durch Verhandlung.
- *Längerfristigkeit*: Netzwerke stellen ein Potenzial, ein Reservoir zur Befriedigung von Tauschprozessen dar, das erst längerfristig durch Kooperation aktualisiert und realisiert werden kann.

Altrichter (ebd.) expliziert in diesem Zusammenhang, dass „Vertrauen“ zwar als häufiges Charakteristikum von Netzwerken genannt wird, obschon nicht als Definitionsmerkmal verwendet werden sollte, weil es – anders als in Gemeinschaften – selbst erst ein Resultat von Netzwerkprozessen ist und über verschiedene Mechanismen des Wissens- und Erfahrungstransfers der Netzwerkpartner hergestellt werden muss. Dennoch, Vertrauen ist in Netzwerken wichtig, da wie in Hierarchien Leistungen und Gegenleistungen nicht exakt quantifizierbar sind, häufig zeitlich auseinander fallen und keine hierarchischen Weisungsbefugnisse bestehen. Zudem sind Regelverletzungen nur ungenau zu beobachten, und die individuellen Leistungsbeiträge der einzelnen Akteure nur schwer zu messen.³²³

Bedeutend sind oben genannte Differenzierungen, weil sie die Transformationsmöglichkeit einer Governance-Form berücksichtigen und somit zu einer deskriptiven Analyse herangeführt werden können.

³²² vgl. Jansen/Wald (2007, 190).

³²³ vgl. Wald/Jansen (2007, 98).

6.1.1 Begriffliche Unschärfen und analytische Folgen

Die Identifikation von Funktionsmechanismen wie Netzwerk sagt nichts über seine Legitimität aus. Das heißt, es können daraus keine Aussagen über die erbrachten Leistungen, über die tatsächlichen Ergebnisse, rückgeschlossen werden.³²⁴ Netzwerke gehen zwar meist mit einer positiven Assoziation der Koordination interdependenten Handelns einher; Vorsicht ist jedoch geboten, ihnen per se einen Gelingenstatus einzuräumen. Eine solche Obacht schließt selbstverständlich nicht aus, dass Netzwerke bei einer bestimmten Ausprägung von Kontextfaktoren auch Vorteile gegenüber den übrigen Formen – Märkten und Hierarchien – aufweisen. Zumeist werden sie als Idealtypus, eine eigenständige Governance-Form, diskutiert.³²⁵ An dieser Stelle werden Unschärfen der Begrifflichkeit deutlich, denn empirisch können Netzwerke als eine hybride Governance-Form auf einem Kontinuum zwischen Markt und Hierarchie betrachtet werden.³²⁶ Probleme ergeben sich aus diesen Definitionsspannungen vor allem für die Anwendung des Netzwerkbegriffs, der sich wie folgt darstellt:

1. *analytisch*: a) Der Netzwerkbegriff wird pars ceteribus als *empirical toolbox* (Zürn 2008, 567)³²⁷ zur Analyse des Netzwerkes oder b) zur Betrachtung der spezifischen Akteursstruktur verwendet, die eher ein horizontales als vertikales Beziehungsgefüge pflegt.³²⁸
2. *operational*: Das Netzwerk wird als Idealtypus von Governance gesehen. Versucht wird eine Erfassung realer Phänomene, die allerdings mit der theoretischen Referenz des Idealtypus nur eingeschränkt geeignet ist, da empirisch ausschließlich Mischformen vorliegen.³²⁹ Solche „mixed modes of governance“ sind zum Teil sogar absichtsvoll herbeigeführt.³³⁰

Aus Sicht der Policy-Perspektive³³¹ ist ein Forschungstyp hervorgegangen, der unter oben stehendem Punkt 1. kategorisierbar ist und mit einem methodischen Instrumentarium, die

³²⁴ vgl. Benz/Lütz/Schimank/Simonis (2007, 22).

³²⁵ vgl. Wald/Jansen (2007, 93).

³²⁶ vgl. ebd. (2007, 96), mit Bezug auf Williamson (1991; Abb.1).

³²⁷ Und: Kenis/Schneider (1991, 32).

³²⁸ vgl. Wald/Jansen (2007, 97).

³²⁹ vgl. ebd., 99.

³³⁰ Etwa in der sozialen Marktwirtschaft, die aus der Governance-Perspektive nichts anders ist als die Verknüpfung von Markt und (staatlicher) Hierarchie.

³³¹ Politiknetzwerke beziehen sich vornehmlich auf politische Steuerung über die Governance sowohl privater als auch öffentlicher Akteure. Die klaren Grenzen zwischen Staat und Gesellschaft verwischen sich. Korporative Akteure wie Verbände, Ministerien und Parteien herrschen in Policy-Netzwerken vor (vgl. Wald/Jansen 2007, 93).

Netzwerkanalyse, die Beziehungsstrukturen in unterschiedlichen Politikfeldern erfasst. Mit ihr werden die Voraussetzungen geschaffen, die jeweilige Governance-Struktur detailgetreu zu beschreiben. Dennoch wurden auch in diesem Disziplinbereich bislang kaum Fortschritte hinsichtlich einer Netzwerktheorie von Politik gemacht. Genauso wenig wurden die Effizienzbedingungen von Politiknetzwerken untersucht.³³² Diese Diskussion macht deutlich, dass die Untersuchung von Netzwerken, methodisch, empirisch und theoretisch in den unterschiedlichen Fachdisziplinen noch Lücken aufweist.

In der Empirischen Bildungsforschung, die Netzwerke als innovative Governance-Form für schulische Systeme zunehmend in das Visier nimmt, sind bisher kaum derartige methodische Fragen eröffnet. Für die Suche nach einer effektiven Steuerung wird es für die Zukunft wichtig sein, sich neben der deskriptiven Erfassung neuer Governance-Formen, den Fragen der Legitimität, Effizienz und Wirkung von Netzwerken zu stellen – insbesondere vor dem Hintergrund, dass Netzwerke nicht notwendig der allgemein hohen Erwartungsantizipation an Leistungspotenzial entsprechen.

Begrifflich wird bis hierhin deutlich, dass Netzwerke:

1. *Analytisch* gefasst werden können (u.a. im Rekurs auf Jansen/Wald 2007).
2. *Umgangssprachlich* gefasst werden können. Beispielhafte Termini sind etwa *Schulverbünde* (z.B. in Niedersachsen „Kooperationsverbünde Hochbegabung“ vgl. Kapitel 6.5 oder der „Schulverbund Graz-West“)³³³ sein, *Innovationsnetzwerke* (z.B. „Schulen im Team“) oder (*regionale*) *Kooperationen*.

6.1.2 Konkretisierung der Eigenschaften von Netzwerken

Ziel von Organisationen (z.B. Schulen), die sich zu Netzwerken zusammenschließen, ist es, durch koordinierte Strategien mehrerer formal unabhängiger Institutionen Effizienzsteigerungen (kollektive oder eigene) zu erzielen. In informellen bzw. formellen Netzwerken (die hinsichtlich des Grades der Strukturiertheit und Verbindlichkeit schwach bzw. stark sind)³³⁴ dienen gemeinsame Projekte oder das Teilen von Handlungszusammenhängen der Umsetzung gemeinsamer Ziele. Netzwerke unterliegen Zuliefererverhältnissen, die in der Regel auf freiwilliger Basis beruhen. Die Kooperationsbeziehungen formieren sich horizontal in und/oder zwischen relativ autonomen Organisationen, diametral zum vertika-

³³² siehe Zürn (2008).

³³³ vgl. Altrichter/Rauch/Rieß (2010) über Netzwerkbildung in der österreichischen Schullandschaft.

³³⁴ vgl. Dederling (2007, 40).

len Beziehungsgefüge einer Hierarchie. Ihre Legitimitätsbasis wird durch das Prinzip des Austausches bestimmt. Reziprokes Handeln formt die Orientierung an einem gemeinsamen Problem, an kollektiven Sachverhalten. Steuerungsmechanismen werden wie für Gemeinschaften typisch durch Reputationen³³⁵ reguliert – anders als bei der Hierarchie, welche ihre Kontrolle durch Autorität, Macht und Regeln herstellt. Dementsprechend erfolgt die Entscheidungsfindung in Netzwerken multilateral. Das Thema ist ein gemeinsames, gleichwohl der *Ressourcenpool* – als Element fester Koppelung „*strong ties*“ – und die geteilten Informationen, welche das Gut gemeinsamer Handlungen definieren, unterschiedlich sind. Jeder beteiligte Akteur versteht sich einerseits als autonom und gleichrangig, andererseits als interdependent. Der vorherrschende Governance-Mechanismus ist die Verhandlung.³³⁶ Sie bezeichnet ein Modus von sozialer Interaktion zwischen relativ gleichberechtigten Akteuren, die im Wege des direkten Austausches von Forderungen, Angeboten und Argumenten eine gemeinsame Entscheidung anstreben.³³⁷ Bei diesem elementaren Mechanismus³³⁸ der Governance steht die Handlungskoordination im Vordergrund.³³⁹ Auch wenn vor allem aus Richtung der Transaktionskostenökonomik keine Bedenken hinsichtlich einer erwartbaren Effizienz geäußert werden, wie es die Governance-Forschung³⁴⁰ tut, spielen Koordinationseffekte in Netzwerken eine bedeutende Rolle für ihre Leistungsfähigkeit. Grundmerkmal dieses Potenzials ist das soziale Kapital. Der Begriff „soziales Kapital“ (Jansen 2000) unterliegt, vergleichbar mit dem Wort Netzwerk, einer positiven Konnotation. Sein entscheidender Effekt liegt in der Entstehung von Vertrauen.³⁴¹ Die Phänomene „Netzwerkeffekt“ und „soziales Kapital“ (ebd.) können als Synonyme betrachtet werden.³⁴² Rationalitätskonzepte in Netzwerken sind reflexiv und prozedural. Das Erfolgskriterium richtet sich auf einen ausgehandelten Konsens. Netzwerke definieren sich als personengebundene Beziehungen, die *formell* oder *informell*³⁴³ sind. Sie zählen zu einer Governance-Form, die sich meist durch einen hohen Grad an Heterogenität charakterisiert und eher auf überdauernde Perioden angelegt ist als auf Kurzfristigkeit. Kathrin Dederling (2007, 38) ergänzt noch in Anlehnung an zahlreiche Autoren, dass die

³³⁵ vgl. Jansen/Wald (2007, 196).

³³⁶ vgl. Wald/Jansen (2007, 93).

³³⁷ vgl. Benz (2007, 106).

³³⁸ Ausführlich s. Schimank (2007).

³³⁹ Tabellarisch als Vergleich der Governance-Formen Markt, Hierarchie und (Politik)Netzwerk s. Kenis/Raab (2008, 133).

³⁴⁰ Ähnlichen Vorbehalt äußert auch der soziologische Institutionalismus.

³⁴¹ Coleman (1988) hebt die Rolle des sozialen Kapitals für das Entstehen von Vertrauen hervor.

³⁴² vgl. Wald/Jansen (2007, 99ff.).

³⁴³ Dabei können informelle Beziehungen durch aus zu den „*strong ties*“ gehören, aber auch zu den „*weak ties*“. Das gleiche gilt für die formellen Beziehungen.

Merkmale Identität, Selbstorganisation, Anschlussfähigkeit, Routinen zur Konfliktbearbeitung, Notwendigkeit von Entscheidungen sowie eine einfache Kommunikationsstruktur und *fehlende Grenzen* Netzwerken ihre besonderen Eigenschaften geben. Letzteres Kriterium in der Eigenschaft eines „*weak ties*“ hat besondere governancetheoretische Relevanz und betrifft die zweifache Frage nach der Offenheit:

„Zum Einen in Bezug auf die Peripherien, deren Kennzeichen ja ein erhöhtes Maß an Einflussnahmen nach Außen bildet. Zum anderen geht es um Relationen zwischen Netzwerken, die durchaus auch gerade vom Kern eines Netzwerkes gepflegt werden können, durch Mehrfachmitgliedschaften der Partizipanten. [...] Grenzen von Netzwerken können aber auch im Sinne der Grenzen ihrer Integrations- und Leistungsfähigkeit verstanden werden. Wer fällt gleichsam durch das Netz, das eigentlich für ihr Auffangen sorgen sollte?“ (Häußling 2009, 8f.).

Problematisch ist nur, dass in der scientific community der Netzwerkforscher derzeit kein Konsens darüber besteht, was Netzwerkgrenzen bedeuten und welchen Status man ihnen zurechnen muss³⁴⁴; für School-Governanceforscher gilt das Desiderat, das missing link in Bezug auf die „Steuerbarkeit“ von Bildungsnetzwerken zu ergründen. Kann man Netzwerke überhaupt steuern? So fragen Jansen/Wald (2007, 196) kritisch, da die Funktionsfähigkeit von Netzwerken sowohl von den in der Institutionenökonomik postulierten Eigenschaften wie Unsicherheit, Häufigkeit und Ressourcenspezifität abhängt als auch von der Art der sozialen Einbettung der Akteure. Damit korreliert eng die Frage, ob und wie solche Einbettungsstrukturen bewusst gestaltet, moderiert oder gesteuert werden können.³⁴⁵ Im Folgenden soll an diese Erkenntnisausrichtungen approximiert werden, indem das Thema Bildungsnetzwerk mit Sichtweisen „bürokratischer Steuerung“ kontrastiert wird.

³⁴⁴ vgl. Häußling (2009, 9).

³⁴⁵ vgl. Jansen/Wald (2007, 196).

6.2 Schulische Netzwerke aus Sicht „bürokratischer“ Steuerung - governancetheoretische Implikationen

6.2.1 Warum schulische Netzwerke gerade jetzt?

Schulische Netzwerke zählen zu den Reformprojekten neuer „Steuerungskultur“ und Bildungsinnovationen. Angenommen werden positive Synergieeffekte auf die Leistungsbeziehungen der beteiligten Akteure. Auch förderliche Impulse auf Schulentwicklungsprozesse und Innovationen werden ihnen zugeschrieben.³⁴⁶ In dieser Bedeutung nimmt die Schule nicht mehr nur als bürokratisches System, sondern als selbstlernende Organisation (Fullan 1999) einen eminenten Platz ein. Das Einführen und Denken der Governance-Form „Netzwerk“ für Bildungssysteme als ‚Modernisierungspostulat‘ wurde vor allem im Zuge der Einführung von „Instrumenten“ zur Qualitätssicherung wie Bildungsstandards, der Durchführung von Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen als Notwendigkeit zur Verbesserung nach PISA forciert. „Wir befinden uns in einer Situation des Wandels“, proklamiert Altrichter (2010, 109). Ein solcher ist durch einen Bedarf an neuer Koordinierung gekennzeichnet, zu dessen Befriedung „Netzwerke“ als eine attraktive Option erscheinen. Der Bedarf an neuen, respektive alternativen Koordinationsformen rekrutiert sich als Folge von Politiken, welche die traditionell staatlich-bürokratisch-hierarchische Steuerung des Schulwesens in den deutschsprachigen Ländern schwächte. Die traditionellen Muster der Interdependenzbewältigung stehen den seit Anfang der 90er Jahre einsetzenden Prozessen der Schulmodernisierung nicht mehr zur Verfügung und fordern Fragen nach der bevorzugten „Steuerungsalternative“ heraus.³⁴⁷ Governance muss sich also anderer Mechanismen bedienen, um zentrale Ziele/Intentionen durchzusetzen. Regierungen nehmen jetzt vielfältige Kooperationenformen zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren, „Anreizsteuerungen“, „benchmarking-Systeme“, kommunikative Lern- und Überzeugungsprozesse³⁴⁸ sowie Netzwerke in den Blick.

Kooperative, nicht vertikale Handlungsformen sind kein marginales Vorkommnis im deutschen Verwaltungsföderalismus³⁴⁹; sie haben durch veränderte Rahmenbedingungen (Regionalisierung, Europäisierung) an Prominenz gewonnen. Allerdings finden sich Umsetzungen des bereits seit über zehn Jahren bestehenden NSt/NPM bislang allenfalls auf

³⁴⁶ vgl. Dederling (2007) und Berkemeyer/Bos/Manitius/Müthing (2008).

³⁴⁷ vgl. Altrichter (2010, 109).

³⁴⁸ vgl. Risse/Lehmkuhl (2007, 6/7).

³⁴⁹ Zum Beispiel als Führungskonzeptionen – „Elemente einer kooperativen Führung“ (Dubs 2005, 129) oder in Form ebenenübergreifender Zielvereinbarungen (vgl. ProReKo-Abschlussbericht des Niedersächsischen Kultusministeriums 2008).

„Modernisierungsinseln“ (Brüsemeister/Newiadomsky 2008, 77). Es gibt derzeit keine empirischen Belege für eine flächendeckende Durchsetzung des Formwandels von der Bürokratie zum Management bis hin zur Governance. Nur von „Einsprengeln“ kann die Rede sein.³⁵⁰

Heinrich (2009) legt eine ähnliche Argumentation wie Altrichter (2010, 109f.) hinsichtlich des neuen staatlichen Koordinierungsdesiderats an systemischer Steuerung durch Netzwerke vor: In seinem Vortrag „Netzwerke und Bildungsregionen als Elemente der Unterstützung von Schulen“ anlässlich der Abschlusstagung des Projekts „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“ am 12. Juni 2009 in Bad Salzdetfurth referiert er, dass der Staat zur Erfüllung der Bildungsaufgabe mit Deregulierung reagiert und Netzwerke aus der „Steuerungs- und Ressourcennot“ des Staates hervorgegangen sein könnten. Netzwerke scheinen offenbar eine attraktive Alternative zur Überwindung der Regulierungsdefizite und die Risiken der Überregulation vorangegangener Koordination³⁵¹ zu sein, die derzeit zu einer Inflationierung der mit hohen Produktivitätsversprechen belasteten Netzwerke führt. Sie sind, wie Altrichter (2010) betont, „staatlich inspiriert“. Die staatliche Steuerung und Systementwicklung durch Netzwerke spiegelt sich in ihrer Governance-Struktur wider: Netzwerke in Bildungswesen sind in bestehende hierarchische Koordinationsformen eingebettet. Netzwerke in Bildungssystemen sind in der Regel Hybridformen auf einem Kontinuum hierarchischer Steuerung und marktmäßiger Governance.³⁵² Der „mix“ entsteht zum Beispiel über Anreizstrukturen – so etwa bei den „Schulen im Team“, die von der Stiftung Mercator Ressourcen erhalten, damit Schulen ihre Unterrichtskonzepte tauschen.

Das Kapitel „Kooperationsverbünde Hochbegabung“ (vgl. Kapitel 6.5) wird diese veränderte staatliche Koordinationsform unter der Perspektive von Schulvernetzung dezidiert aufgreifen.

³⁵⁰ Siehe Bogumil/Jann (2009).

³⁵¹ vgl. Berkemeyer/Bos/Kuper (2010a, 11).

³⁵² vgl. auch Altrichter (2010, 113) und Berkemeyer/Bos/Kuper (2010, 17).

6.2.2 Nutzenkalkül von Netzwerken

6.2.2.1 Steuerungshoffnungen verschiedener Akteure

Die positive Konnotation, denen auch schulische Netzwerke unterliegen, ist mit Steuerungshoffnungen verbunden. Bildungssysteme sollen besser werden. Netzwerke scheinen ein geeignetes Instrumentarium dafür zu liefern. Wessen Hoffnungen verbergen sich hinter der neuen Präsenz von Bildungsnetzwerken? Denkt der Staat für die schulischen Akteure, weil das Neue Steuerungsmodell de facto noch nicht eingeführt wurde? Oder besteht vielleicht die Hoffnung, dass der Leistungserstellungsprozess effizienter und dadurch auch das Ergebnis besser wird? Interessant ist daher die Frage, warum Netzwerke eine Symbolik besitzen, die als ‚besonders gut‘ antizipiert wird? Was ist also das Lukrative an Netzwerken, die Bildungssysteme qualitativ aufwerten sollen und im Grunde das Governance-Resultat einer Bürokratiekritik sind? Zur Klärung solcher Fragen scheint es bedeutsam, Strukturen von Netzwerken zu untersuchen, ohne die Verlautbarungsebene der Politik, der Schulen ausgeliefert sind, zu nehmen.

Die parlamentarisch legitimierte Hierarchie assoziiert Steuerungsinterventionen im Sinne einer verlässlichen, rationalen, berechenbaren, effektiven „Herrschaftsform“ (Weber 1934). Von dieser Ethik eines Bildungsrationismus mit vorhersehbaren Qualitäten sind schulische Netzwerke (wie auch Schulen generell) weit entfernt. In ihnen käme es darauf an, Verbindungen zu schaffen, zu kooperieren und zu kommunizieren, ohne sich einem unmittelbaren ‚Principal‘ unterzuordnen. Dies hätte zur Folge, dass Bildungsnetzwerke in der Regel selbstreferenziell sein müssten und sich von externen Interventionen abkoppeln. Die Zweckrationalität eines Netzwerkes formte sich aus dem intendierten Selbstzweck, der Selbständerung, und nicht mehr aus einer staatlichen Vorgabe. Doch diese Rhetorik bleibt im Konjunktiv, da Bildungspolitik eben nicht intendiert, dass Netzwerke mit Bürokratie konkurrieren. Bürokratische Formen der Kooperation mit ihrer Übersteuerung im Detail, der juristischen Personalverwaltung, kameralistischen Haushaltsführung oder überbetrieblicher Arbeitsteilung und Spezialisierung³⁵³ perzipieren geradezu das Gegenteil von Selbststeuerung und selbstreferenzieller Autonomie in Netzwerken. Staatliche Vorgaben werden nicht aufgeweicht, da Schulen einem ungelockerten Gesetzesvorbehalt unterliegen. Außerdem, so am Beispiel der „Kooperationsverbünde Hochbegabung“ in Niedersachsen oder der „Bildungsregionen“ deutlich, werden schulische Netzwerke staatlich initiiert – über „Geld und Stellen“. Hierarchische Anreiz- und Weisungssysteme sind also eng ge-

³⁵³ vgl. Leitbild bürokratisch-zentralistischer Steuerung. In: Jann (1998, 72).

koppelt an einen autonomen, aber interdependenten Akteurstatus; wie er für (Politik)Netzwerke charakteristisch ist.³⁵⁴ Spieltheoretisch auf den Punkt gebracht: Der „Bipol“ Verwaltung erlaubt nur „Spiele“, d.h. Verbünde, die ausschließlich Gewinn ermöglichen und kaum etwas kosten.

Netzwerke unterliegen deshalb der Gefahr, eine Fragilität anzunehmen. Die Hierarchie ist der einfachere Fall: Hier handelt es sich bei den zu bearbeitenden Problemen um die Form einfacher (binärer) logischer Konditionalsequenzen. Die Probleme sind kollektiv relevant, klar geschnitten und „gut geordnet“. Das organisierte Zusammenwirken erfordert fachlich kompetente Rollenträger.³⁵⁵ Im Gegensatz dazu nehmen Netzwerke einen Grad an Risiko an, was ihre Eindeutigkeit der Steuerbarkeit und Verantwortung anbetrifft. Terhart (1986, 211f.) beschreibt eine für Netzwerke übertragbare Struktur des sogenannten „loose coupling“ für Organisationen, die sowohl von der „technischen“ Vollzugsebene der Bildungsadministration als auch auf der Vollzugsebene von der Kontrolle ihrer tatsächlichen Wirkungen entkoppelt ist. Dies wirft die kritische Frage auf, inwieweit sich Bildungsnetzwerke als neue Governance-Form in Output- und Outcome-Evaluationen und in fluktuierende Qualitätsdiskussionen einordnen?

Hierarchie ist dagegen das klassische Koordinationsmanagement von Verwaltung und Staat, die dezidiert die Leistungserbringung von Akteuren im Sinne eines Controllings beobachtet und „von oben“ beeinflusst. Sie hat den Nachteil, in dem gewandelten Verständnis von Netzwerkbeziehungen relativ wirkungslos oder sogar kontraproduktiv zu werden. Schulische Netzwerke entziehen sich nicht staatlicher Kontrollen. Als Teil des Bildungssystems unterliegen sie einer „Hochkonjunktur von Schulevaluationen“ (Böttcher 2009), mit denen z.B. über PISA als zentrales Instrument der Systembewertung, Schülerleistungstests der Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussarbeiten, Systeme der Schulinspektionen staatliche Kontrollsysteme eingebaut werden. Böttcher (ebd., 208f.) kritisiert an dieser Stelle, dass die unter diesen „Evaluationen“ firmierenden Maßnahmen der Kontrolle kaum vereinbar sind mit dem Modell, die operativen Einheiten (d.h. die Schulen) zu stärken und diese eben weniger Qualitätssichtungen durch Controlling ausgesetzt sind. Bildungsnetzwerke unterliegen also nicht nur der Fragilitätsgefahr, sondern verorten sich auch in diesem Mischungsverhältnis zwischen staatlicher Steuerung und Selbststeuerung.

³⁵⁴ vgl. Kenis/Raab (2008, 133).

³⁵⁵ vgl. Willke (2001, 72).

Wodurch sich Netzwerke von konventionell bürokratischer Governance unterscheiden, ist die Einführung partizipativer Koordinationselemente, die „partnerschaftliche“ Evaluierungen erlauben. Dafür müssten allerdings die Mechanismen der für die Hierarchie charakteristischen Handlungskoordinationen, bloße Beobachtung und einseitige Beeinflussungen, zu Verhandlungen und Absprachen wechseln.³⁵⁶ Auf Bildungsnetzwerke bezogen, gilt dieses Postulat nur als einseitige Fiktion, da die hierarchischen Strukturen bzw. die Kommunikationspraktiken staatlicher Aufsicht persistieren.

6.2.2.2 Koordinationssdilemmata und „belief systems“

Lange/Schimank (2004, 22f.) skizzieren die beiden Modelle Hierarchie und Netzwerk.³⁵⁷

* „*Hierarchie*“: Wie schon erwähnt, stellt diese eine durch bindende Vereinbarungen verstetigte Einflussdominanz bestimmter Akteure in der Machtdimension dar. Entscheidungsbefugnisse über das Handeln aller Beteiligten liegen bei einer übergeordneten Leitungsinstanz. Interdependenzbewältigung erfolgt in einer Weise, dass eine Minderheit das Handeln aller bestimmt. Kollektive Handlungsfähigkeit wird, eine entsprechende Durchsetzungsfähigkeit der Spitze vorausgesetzt, maximiert“ (ebd., Herv. v. Verf.).

* „*Netzwerk*“: Hier kann noch jeder einzelne Akteur verhindern, dass ihm ein Handeln auferlegt wird, das er von sich aus in der gegebenen Situation nicht wählen würde. Kollektive Handlungsfähigkeit kommt nur als allseitige ‚freiwillige‘ Einigung zustande“ (ebd., Herv. v. Verf.).

Das Maß an Freiheit, das Netzwerke hiermit suggerieren, wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass sich die Einzelschulen bei aller Selbständigkeit in einem vorgegebenen zentralen und regionalen Bedingungsrahmen bewegen.³⁵⁸ Schulen sind in ein Qualitätsdiktum eingebunden, das unverzichtbar ist. Auf diese Weise sind Netzwerke von dem stetigen Herstellen einer Balance zwischen den zentralen Ansprüchen der Schuladministration und den eigenen, individuellen Interessen der beteiligten Akteure betroffen. Es gibt zwar Exit-Optionen hinsichtlich der Freiwilligkeit von Entscheidungen, letztlich müssen diese jedoch selbst verantwortet werden. Schulische Netzwerke lassen sich somit niemals unabhängig betrachten von den Prämissen und Bedingungen des Gesamtsystems Bildung.

³⁵⁶ vgl. Altrichter/Brüsemeister/Heinrich (2005, 17). Die Autoren beobachten Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens.

³⁵⁷ Da die Argumentation an dieser Stelle auf die Gegenüberstellung der Nutzenkalküle von Netzwerk und Hierarchie zugespitzt ist, soll auf die Darstellung des Modells Gemeinschaft und Markt verzichtet werden. Lange/Schimank (2004a, 22f.) differenzieren drei Modi einer Herstellung kollektiver Handlungsfähigkeit (Netzwerk, Polyarchie, Hierarchie) in Anlehnung an Mayntz/Scharpf (1995, 61f.).

³⁵⁸ vgl. Minderop (2005, 37).

Das heißt, die Entscheidung einer einzelnen Schule, an einem Bildungsnetzwerk teilzunehmen, entzieht sie nicht der staatlichen Steuerung durch Ressourcenzuteilung und der berechtigten Einforderung zur Rechenschaftslegung und Gewährung von Unterstützung. Andererseits birgt dies den Vorteil, dass an die Stelle von zentraler Detailsteuerung aktive Lernprozesse zwischen den Ebenen der Schulen und den Schulbehörden treten könnten. Die Durchsetzungsfähigkeit des Staates gegenüber der Schulebene geht jedoch nicht verloren, denn weiterhin wird über den Ressourceneinsatz gesteuert und über den Output Qualitätskontrolle durchgeführt.³⁵⁹

Natürlich bestehen Bedenken auf der staatlichen Ebene, Souveränitäten nach unten zu verlieren. Die Bedeutung der Hierarchie für politisches Steuern von Bildung wird jedoch in dem Moment abnehmen bzw. überwunden, wie die große Chance eintritt, „systematische Qualitätsentwicklung mit den Beteiligten auszuhandeln“.³⁶⁰

Der Experimentierfreudigkeit und Risikobereitschaft von Netzwerken steht die „eindeutige Zwangspartnerschaft“ Schulaufsicht gegenüber. Mit dem Reformwandel in Richtung Bildungsnetzwerke ist eine „neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) entstanden. Die Grade an Unsicherheiten und Unvorhersehbarkeiten verlangen entsprechende Formen und Mechanismen des Umgangs mit den Risiken und der Verarbeitung von Kontingenz.³⁶¹ Netzwerke bilden offene Gebilde, die flexibel auf veränderte Vorstellungen reagieren können³⁶², dieses aber auch müssen. Dadurch werden erhöhte Innovationspotenziale bereitgestellt, die schulisch-bürokratische Steuerung nicht in der gleichen Weise bieten könnte. Die Spannung zwischen der relativen Autarkie von Bildungsnetzwerken und deren strukturelle Einbettung in schuladministrative Rahmenbedingungen ist vergleichbar mit dem Koordinations-Dilemma, dem sich Schulverwaltungen seit dem Auftreten neuer Steuerungsrhetoriken durch Autonomisierung stellen müssen:

„In ihrer Funktion als ‚Schulaufsicht‘ sind die Kultusbehörden gegenüber der bildungspolitischen Öffentlichkeit rechenschaftspflichtig, wenn sie begründen wollen, dass sie ihren gesellschaftlichen Verantwortlichkeiten gerecht geworden sind [...]. Andererseits wäre es im damaligen Reformkontext kaum legitimierbar gewesen, ganz offensichtlich diese Formen der Gestaltungsautonomie durch Verregelung einzuschränken. Zwar hätten damit wieder die alten Formen der Handlungskoordination im Sinne weitreichender Verfügungsrechte gegriffen, doch bildungspolitisch hätte das eine weitere Dis-

³⁵⁹ vgl. Minderop (2005, 37/38).

³⁶⁰ vgl. ebd., 38.

³⁶¹ vgl. Willke (2001, 90).

³⁶² vgl. Heinrich (2009).

kreditierung der Verwaltung bedeutet: Bürokratie hätte dann mit Bürokratie auf die aus der Bürokratiekritik ihren Impetus schöpfenden Autonomiebestrebungen reagiert“ (Heinrich 2007, 64, Herv. i. O.).

Das damit angedeutete Koordinationsdilemma, dem affin zu Kultusbehörden die Netzwerke unterliegen, begründet sich durch die Pluralität der Verbindlichkeiten, welche die Handlungsrationalitäten der Akteure bestimmen. Netzwerke sind einerseits auf Kommunikation qua Vertrauen bzw. Beziehung angewiesen. Vertrauen wird jedoch nicht wie die Weisung in Hierarchien durch formale Regelungen geschaffen.³⁶³ Die Bildungsverwaltung pflegt nämlich eine auf die entscheidungsförmige und administrative Organisation bezogene Kommunikation.³⁶⁴ Legitimationen und Rechenschaftspflichten dieses Akteurs können sich nicht allein aus alten Formen der Handlungskoordination speisen, wenn Austausch und Transaktionen die kooperative Zusammenarbeit mit Netzwerken prägen sollen. Die Kommunikationslogiken von Hierarchie und Netzwerk konterkarieren sich und paradox wäre es, wie die Passage von Heinrich (2007, 64) skizziert, auf Bürokratie mit der auf Kommunikationsengpässe reagierenden Bürokratie zu antworten. Das Dilemma scheint einerseits unauflöslich, da Bildungsnetzwerke grundsätzlich Teil einer fortbestehenden Principal-Agent-Beziehung ebenenübergreifender Handlungskoordination sind. Hinzu kommt, dass in Mehrebenensystemen Koordinationsproblematiken in dem Moment virulent werden, wenn verschiedene Akteur/innen unterschiedliche Handlungsorientierungen und belief-systems haben.³⁶⁵ Andererseits traut Altrichter (2010, 113) „Netzwerken“ die Eignung zu, staatlich-hierarchische bzw. marktmäßige Koordinierungsformen zu modernisieren, indem sie deren Nachteilen entgegenarbeiten:

„Sie sind flexibler und von größerem Einverständnis der einzelnen Akteure getragen als eine Koordination durch Bürokratie und Hierarchie; und sie enthalten mehr Verhandlung und Bindung der Akteure als eine bloß marktmäßige Koordination“ (Altrichter 2010, 13).

Genauso wie es für funktionale Bildungssysteme wahrscheinlich ist, dass die belief-systems zwischen Administration, Schule und Politik divergieren, liegt es nahe, dass die beteiligten staatlichen und nichtstaatlichen Akteure in schulischen Netzwerken primär an

³⁶³ vgl. Wald (2003, 15).

³⁶⁴ vgl. Brüsemeister (2007b, 70).

³⁶⁵ vgl. Heinrich (2007, 64). Mit Bezug auf Brüsemeister (2005, 12).

unterschiedlichen Überzeugungs-Systemen für ihr Handeln festhalten. An diesem sensiblen Punkt lassen sich Steuerungsproblematiken konstatieren, deren Lösungen u.a. in der Herstellung von Verbindlichkeiten, dem Aushandeln von Entscheidungen und Verfügungsrechten (z.B. über Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulbehörde), der Konsensfindung und in einer Neufassung der üblichen Delegation von Verantwortung bestehen. In der Steuerungsbewältigung, in der Abgrenzung von Verantwortung und in den Rechenschaftsverpflichtungen liegt die eigentliche Herausforderung für Bildungsnetzwerke.

Die Akteure in Bildungsnetzwerken sind qua Rollendisposition „Partner der Bürokratie“ (Benz 2004). Sie haben die Ambivalenz der Koordinationsform schulische Allianz als Verhandlungssystem mit seinen Vor- und Nachteilen innerhalb eines Balanceaktes konstruktiv zu gestalten:

„Die in diese Koordinationsform eingebauten Widersprüche zwischen Flexibilität und Effizienz, Komplexität und Qualität, Kontext und Autonomie machen sie zu einem schwer aushaltbaren und schwer steuerbaren Modus der Kompatibilisierung divergierender Logiken und Rationalitäten. Die Quote des Misslingens ist hoch“ (Willke 2001, 136).

6.2.2.3 Reiz der Kooperation

Liegt in der „Quote des Misslingens“ (ebd.) nur Gefahr oder korreliert sie mit Chancen? In Netzwerken, so die implizite These von Willke (ebd.), scheint das Scheitern der Steuerung größer zu sein als in zentral gesteuerten Systemen. Dennoch wirkt der Reiz einer Kooperation, einer Kombination von Flexibilität und erhöhter Effizienz ohne zu enge Bindungen derzeit sehr hoch. Empirisch breitet sich geradezu eine „Welle von Kooperationen“ (ebd.) in den unterschiedlichsten Formen von Netzwerken aus.³⁶⁶ Zumindest verlangt die Kooperation institutionell verflochtener Bildungsorganisationen – ohne die *visible hand* des Marktes und ohne die *eiserne Faust* der Hierarchie³⁶⁷ – besondere Fähigkeiten und Voraussetzungen in der Operationsweise. Willke (2001, 137) nennt die Wichtigsten: Langfrist-Orientierung, Reflexionsfähigkeit und Selbstbeschränkung.

Empirisch auffindbar ist beispielsweise eine solche Kompetenz bei den Netzwerken des Projekts „Regionale Bildungslandschaft“ (RBL) in Baden-Württemberg. Im Zuge eines Lernprozesses bildet sich bei den Projektschulen eine Art „agency“ heraus, unter den Bedingungen ambivalenter Steuerungsimpulse handlungsfähig zu bleiben. Sie verstehen sich

³⁶⁶ vgl. Willke (2001, 136).

³⁶⁷ vgl. ebd., 137.

gegenüber der Steuerungsebene einerseits als Pfeiler der Veränderung, andererseits versuchen sie Alltagsroutinen in weiter ausdifferenzierten Aufgabenbereichen und Organisationsrollen (Steuergruppen, Schulleitungskompetenzen) aufrecht zu erhalten.³⁶⁸ Die Gefahr korreliert also auch mit einer Chance. Die „gewollte Unschärfe“ (Heinrich 2009) von Bildungsnetzwerken kann – anders als bei einzelschulischen Organisationen – eine Vielfalt an Optionen begünstigen (ebd.). Die Aufgaben der Einzelschule im Verbund Netzwerk verändern sich, womit sie sich erweitern, wie Solzbacher (2007, 33) betont. Kreative, innovative Milieus (Camagne 1991), welche die Einzelschule bisher nicht kannte, prägen gemeinsam mit Veränderungs- und Anpassungsbedarf jede beteiligte Institution. Jedoch ohne Modifikation bisheriger bürokratisch orientierter Steuerungsmodelle sind Netzwerkbildungen nur sehr schwierig zu entfalten: Es bedarf deshalb eines Steuerungsmodells, das die Schulebene stärkt, d.h. das Bildungssystem muss eine Affinität zu Schulen als lernende Organisationen bereithalten.

Mittels rechtlicher Befugnisse, welches das Schulrecht kodifiziert, wird voraussetzungsvoll die Eigenständigkeit in der Kooperation verankert.³⁶⁹ Damit werden den Einzelschulen erweiterte Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen zugetragen, die sie responsiver und anpassungsfähiger machen gegenüber den Potenzialen und Bedürfnissen vor Ort. Ein Beispiel für dieses Modell ist die Eigenverantwortliche Schule in Niedersachsen.³⁷⁰ Schulische Netzwerkorganisationen bedürfen einer Konzeptionalisierung, die sich an „Innovationsstrategien durch *Ermöglichung*“ (Altrichter/Brüsemeister/Heinrich 2005, 8, Herv. i. O.) orientieren. Bildungsnetzwerke werden nicht von einer Spitze der Hierarchie gesteuert, in der die Wissensrefugien über die Steuerung allein der Schulverwaltung zugeordnet werden. Probleme tun sich darin auf, dass schulische Bürokratieebenen nicht mehr allein die strategische und operative Führung inne haben, da auch andere Akteure über die entscheidenden Informationen, d.h. Wissen über die Bedingungen der Leistungserbringung, verfügen können. Somit ergibt sich eine existenzielle Abhängigkeit zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Schulverwaltung und der Lehrerverberuf.³⁷¹ „Daher müssen auch die Beziehungen zu ihnen professionalisiert werden“ (Altrichter/Brüsemeister/Heinrich 2005, 17). Außerdem erfordert die neue Form der Handlungskoordination in Netzwerken von den Schulverwaltungen ein Management, welches die interdependenten Beziehungen zwischen einer Vielzahl von Akteuren bewusst berücksichtigt. Da schulische Netzwerke

³⁶⁸ vgl. Emmerich/Maag Merki (2009, 27).

³⁶⁹ vgl. Solzbacher (2007, 40).

³⁷⁰ vgl. Busemann/Oelkers/Rosenbusch (2007).

³⁷¹ vgl. Altrichter/Brüsemeister/Heinrich (2005, 17).

auf der Skala einer ‚partizipativen Governancekultur‘ einen hohen Grad einnehmen, ist das bislang administrative Verhältnis zwischen Verwaltungsbürokratie und schulischen Organisationen zu Neubestimmungen herausgefordert; insbesondere dann, wenn die Schulen – gegenwärtig immer noch häufig – über das Nadelöhr Schulverwaltung bzw. dem intermediären Akteur Schulaufsicht – kooperieren.³⁷²

Schulische Fusionen in Form von Netzerkbildungen füllen offenbar eine Lücke, die sich aus strukturellen Gründen ergibt: Die Bürokratie hält sich zusätzlich Netzerke, ohne Macht abzugeben, weil Netzerke innovativ sind und wenig kosten.

In der Hauptfunktion dienen sie als intermediärer Akteur für das veränderte Verantwortungsmanagement zwischen schulischer Verwaltung und der Operationseinheit Einzelschule. Netzerke bestehen aus offenen Strukturen, sie können (grenzenlos) expandieren und besitzen eine Vielzahl von Knoten, können permanent neue Knoten integrieren.³⁷³ Auf diese Weise bilden sich – anders als in den linearen Strukturen der Hierarchie – zahlreiche und komplexe Schnittstellen. Die Koordinationsmöglichkeiten in Form eines Schnittstellenmanagements erhöhen sich deutlich gegenüber dem der bürokratischen Steuerung. Bildungsnetzerke leben nicht zuletzt aus den persönlichen Beziehungsgeflechten. Sie konfigurieren die Hauptträgerschaft ihrer Funktionalität. Persönliche Beziehungen stellen einen Reiz der Kooperation dar, sie sind aber auch Gelingensbedingung. Insofern, wenn das Beziehungsgerüst labil ist oder wird, z.B. wenn das Netzerk in der Größe zu sehr anwächst, erhöht sich das Problem der Selbststeuerung. Czerwanski/Hameyer/Rolff (2002, 103) stellen fest: Das „Hauptproblem ist vermutlich ein Steuerungsdefizit: Ironischerweise entstehen Netzerke daraus, und sie produzieren es manchmal selbst“. Dieses wird z.B. mittels „Zwischenorganisationen“ aufzufangen versucht. So bilden sich etwa „regionale Steuerungsgruppen“, die zum Ausgleich Dienstleistungen anbieten. Letztlich kommt es dadurch zu einem *circulus vitiosus* von Steuerungsdefizit und (seiner) Kompensation.

6.2.2.4 Kompensation von Hierarchienachteilen

Der potenzielle Nachteil der Hierarchie besteht darin, dass eine starke Verdichtung von Rechtsvorschriften die Entwicklung selbstproduzierter lokaler Lösungen einschränkt.³⁷⁴ Allerdings sind Hierarchien vorzuziehen, wenn langfristige Transaktionen angestrebt werden, bei denen im Zuge der Leistungserbringung großer gegenseitiger Anpassungsbedarf

³⁷² vgl. Maritzen (1998, 623).

³⁷³ vgl. Czerwanski/Hameyer/Rolff (2002, 99f.).

³⁷⁴ vgl. Altrichter (2006, 65).

und hohe Unsicherheit besteht, die jeweilige Leistung des Bildungspartners ex ante zu antizipieren; vor allem dann, wenn ein hoher Investitionseinsatz erforderlich ist.³⁷⁵ Theoretisch weisen Netzwerke geringere Bürokratiekosten auf. Erwartbar wäre zum Beispiel, dass (Bildungs-)Netzwerke die zentralen Koordinierungskosten, die in hierarchischen Governance-Formen typischerweise hoch sind, senken können (z.B. durch Implementation von staatlichen Neuerungen wie Bildungsstandards, Evaluations-Feed-back oder auch durch Fortbildungen als Leistungstausch). Andererseits erfordern jedoch Netzwerke höhere Investitionen in soziale Beziehungspflege und multilaterale Abstimmungskosten.³⁷⁶ In jedem Fall gilt: Wenn Netzwerke fiskalischen Gewinn schaffen sollen, müsste Bürokratie einen Teil ihrer Aufgaben abgeben und unterschiedliche Entwicklungen von Schulen (in Netzwerken) zulassen.

Wald/Jansen (2007, 96) behaupten, dass aus Gründen von Hierarchienachteilen Netzwerke die beste Lösung darstellen, die Leistungen einer großen Zahl von Transaktionspartnern auf ein gemeinsames Ziel auszurichten, ohne den negativen Effekt von zentralbürokratischen Steuerungen zu kalkulieren, also potenziell Formen von Informationsüberlastungen und konterkarierendem Verhalten in Kauf zu nehmen.³⁷⁷ Mit dem Ausgleich der Nachteile ist jedoch nicht gesagt, dass Netzwerke ihr Rationalitätsversprechen hinsichtlich einer ausgewogenen, symmetrischen Informationsbreite und fehlendem Konterkarierungshandeln einhalten. Auch in dieser Governance-Form stecken Akzeptanz- und Durchsetzungsprobleme, die durch weniger eindeutige Machtkonfigurationen ausgelöst werden können, die für traditionelle Bildungssysteme in Form von Rechtsstaatlichkeit (Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Vorschriften) und politischer Kontrolle kanonisiert sind. Auswirkungen haben diese Instabilitäten zum Beispiel auf die Führungsaufgaben in schulischen Netzwerken, die meist polyzentrisch verteilt sind.

In Angelegenheiten der Rechenschaftslegung weichen Bildungsnetzwerke nicht vom „systemischen Controlling“ ab. Die staatliche Kontrolle vollzieht sich aber auch ‚organisationsintern‘ und lässt sich nicht mehr so leicht an für die Einzelorganisation verantwortliche Personen, die Schulleitung, überantworten. Diese Veränderung gegenüber rein staatlicher Regulierung von Bildungssystemen bedeutet, dass eine zusätzliche professionelle Kontrolle durch die schulischen Experten selbst erfolgt. Sie wird zum Teil externalisiert, indem schulexterne Professionelle peer reviews durchführen und diese als Basis für Evaluations-

³⁷⁵ vgl. Wald/Jansen (2007, 96); Williamson (1991, 279).

³⁷⁶ vgl. Altrichter (2010, 113 u. 103).

³⁷⁷ vgl. Wald/Jansen (2007, 96).

entscheidungen verwenden. Konzeptionelle Richtungsentscheidungen werden aus ihnen formuliert. Der Nachteil einer solchen „gemischten“ Rechenschaftslegung liegt in der Abriegelung gegenüber externen Ansprüchen und der ‚Elitenherrschaft‘ im Inneren der Organisation. Rechenschaftslegungen erwarten in schulischen Netzwerken z.B. auch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern.

Interne Steuerungen entwickeln sich – auch ohne Netzwerk – mehr klientenbezogen und entfalten eine Angebotsentwicklung. Sie bilden nach marktähnlichen Prinzipien eine Form von Nachfrage, da durch die Klientenmitsprache (z.B. Akteure wie Stiftungen, Wirtschaft) lokale Bedingungen berücksichtigt und dann auch leichter durchgesetzt werden. Andererseits unterliegen sie der Gefahr, dass schulische Ziele und Aufgaben auf leichter durchsetzbare bzw. kommunizierbare Leistungen reduziert werden.³⁷⁸ Begreift man das Gesamtsystem Bildung so als „wohlfahrtsstaatlichen Dienstleister“, nehmen *stakeholder* (dazu gehören auch Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern) eine hohe Prävalenz als Klientel ein.

6.2.2.5 Antagonismen zwischen Staat und Schule

In der klassischen Input-Steuerung wird den Lehrkräften eine weitgehende Autonomie bezüglich der ‚inneren Regelung‘, dem Kerngeschäft Unterricht, zugestanden. Dadurch ergibt sich eine Doppelsteuerung als Antagonismus zwischen Staat und Schule. Klassische Steuerung pendelt zwischen dem Individualismus-Merkmal der Profession von Lehrerinnen und Lehrern und einem Zugeständnis an erweiterten Verfügungsrechten gegenüber Lehrkräften, das Freiräume für strategische und operative Entscheidungen schafft.³⁷⁹ In schulischen Netzwerken können sich die Antagonismen zwischen Staat und Schule potenziell reduzieren, wenn sich zum Beispiel veränderte Führungskonzeptionen, die auf Teambildungen und partizipativen Strukturen (z.B. die Schulleitung als kollegiale Koordinatorin bzw. als kollegialer Koordinator) basieren, entwickeln. Die „Vereinzelung“ der Profession ist dann gegenüber der Kooperation mit dem Staat nicht mehr so relevant.

Gleichwohl: Die Gegenläufigkeiten bleiben spürbar, wo Selbststeuerung der Einzelschule mit Interessen der Bildungsverwaltung im Widerstreit liegt, die sich am Parlamentswillen legitimieren. In Netzwerken können außerdem Marktmechanismen zwischen den beteilig-

³⁷⁸ vgl. Altrichter (2006, 65f.). Altrichter (ebd.) analysiert im Rekurs auf Clark (1997) Governance-Mechanismen einer „modernisierten Steuerung“ für das Schulwesen. Seine Analyse führt Altrichter (2006) doppelt aus, da er Kategorien von Kogan (1986; 1996) zusätzlich in ein analytisches Suchraster integriert. Die Befunde können durchaus auf moderne Steuerungselemente in Netzwerken übertragen werden, sind aber noch nicht empirisch geprüft.

³⁷⁹ Mit Bezug auf Altrichter (2006, 67f.).

ten Schulen bis hin zur Konkurrenz (z.B. im Wettbewerb um die Elternschaft) auftreten. Es besteht die Annahme, dass dadurch individuelle Profilbildungen schulischer Einzelorganisationen zu Gunsten von Qualitäts- und Innovationssteigerung evoziert als auch Mechanismen der Handlungskoordination verstärkt werden.³⁸⁰ Andererseits besteht in Bildungsnetzwerken die Gefahr, dass sie den Habitus „privatwirtschaftlicher Unternehmung“ annehmen, sich zu sehr „entkoppeln“ und Konflikte in der Verständigung um Interessenskonsense mit staatlicher Aufsicht entstehen. Spätestens bei Budgetierungen, Personalbefugnissen und Gesetzesbestimmungen reklamieren sich Grenzen der Autonomie. Die eindeutige Chance besteht jedoch darin, dass in einem Bildungsnetzwerk potenziell alle drei wichtigen Handlungsebenen des Schulsystems zusammenfließen können: die Schulbehörde (mit ihren Verantwortlichkeiten für Unterstützung und Controlling), die Schule selbst als Gestaltungseinheit (sorgt für Nachhaltigkeit und Ausbreitung) und der Unterricht, welcher der Handlungsebene, dem „Kerngeschäft“ entspricht.³⁸¹ Ein sich daraus ergebendes, gemeinsam verantwortetes Bildungsmanagement kann große Möglichkeitsräume für Schulentwicklung³⁸² hervorbringen.

6.2.2.6 Begrenzte Selbststeuerung

Schulsystemische Steuerung ist trotz vielfältiger Reformen immer noch an die Grundprinzipien des Bürokratismus gebunden, der sich an den Legitimitätsprinzipien Max Webers Leitidee der Rationalisierung wie Berechenbarkeit, ‚Beherrschtheit‘ der Probleme und Effizienz orientiert.³⁸³ In diesem Sinne ist es die Aufgabe der Bildungsverwaltungen zu beobachten, zu informieren, zu handeln und im Spannungsfeld von Bürger/Kunde, Politik und gesetztem Recht zu entscheiden.³⁸⁴

Schulen sind also Grenzen der Selbststeuerung gesetzt. Externe Steuerungen wie ministerielle Erlasse und dienstrechtliche Vorschriften regulieren die Anforderungen und Inhalte des Lernens aus einer dominant systemischen Sicht. In der Perspektive staatlicher Steuerung überwiegt die Einstellung, dass Interventions- und Regelungsimpulse „automatisch“ zu guten Ergebnissen führen. Bildungsnetzwerke dagegen müssen über Qualitätsregeln Vereinbarungen in Form von verbindlichen Zielen und Maßnahmen treffen. Prozesse der

³⁸⁰ vgl. Altrichter (2006, 68).

³⁸¹ vgl. Lohmann/Rolff (2007, 69).

³⁸² In Anlehnung an Holtappels/Klemm/Rolff (2008) sind Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung keine trennbaren Einheiten. Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung sind integriert. Vgl. Rolff (1998); (2007); Berkemeyer (2010, 51).

³⁸³ vgl. Weber (1972); Kieser/Ebers (2006, 66f.).

³⁸⁴ Siehe klassisches Verwaltungshandeln, in: Althusmann (2007, 50).

Reflexion im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten prägen Bildungspartnerschaften, „Dialog-Gemeinschaften“ können sich etablieren, Transformationsprozesse im Modus von Kommunikation und Koordination setzen ein sowie die Bearbeitungen von Ansprüchen an eine qualitativ hochwertige „Lernkultur“. ³⁸⁵ Der mögliche Gewinn solcher Steuerungsmodernisierungen durch Schulnetzwerke geht vermutlich über eine Nullsummenrelation hinaus, bei der sich Grenzen der Selbststeuerungen und Generierung von Selbststeuerungen ausgleichen würden.

6.2.2.7 Zwischenfazit zur Governance-Form (Bildungs-)Netzwerk

Auch wenn die Bildung von Netzwerken zwischen Schulen als eine zentrale Strategie schulischer Qualitätsentwicklung gilt, darf angesichts der Steuerungsvorbehalte nicht von Fragen abgelenkt werden wie: Können Ziele in Netzwerken tatsächlich erreicht werden? Wann sind Entwicklungsstrategien in die Praxis umsetzbar? Wann gelingt Kooperation? Welche hemmenden und begünstigenden Faktoren nehmen auf Kooperationsprozesse Einfluss? Inwiefern verbessert Kooperation die Qualität von Unterricht oder profitieren Schulentwicklungsprozesse aus dem Austausch von Schulen in Netzwerken? ³⁸⁶ Welche Interessen verfolgen nicht staatliche Akteure (z.B. Stiftungen), die am Aufbau von Netzwerken beteiligt sind? Welche Rolle spielen die Schulträger, z.B. in staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften? Und vor allem: Wer hat wofür Verantwortung und ist wem gegenüber rechenschaftspflichtig? Relevant für die Bearbeitung dieser Fragen ist folgende ‚Resonanz‘-Skizze:

- * Bildungsnetzwerke als neue Form der Governance lassen sich nicht mehr als kontingente Ausprägungen des Zusammenspiels von Akteuren bei der Erbringung von Regierungsleistungen verstehen, bei denen einzelne Akteure „hoheitlich“ ausgestattet sind und entsprechend handeln. Sie fungieren als Mix: Staatlich administrativ geleitete Steuerung wird durch ein vielfältiges Gesamt kollektiver Regelung ergänzt. Bildungsnetzwerke sind in bestehende Strukturen der Hierarchie eingebettet und bilden somit Governance-Hybride auf einem Kontinuum zwischen bürokratisch-administrativer Verwaltung und Selbstregulation. So befinden sich Bildungsnetzwerke in einer Koordinationsspannung, die zu einer Ambivalenz zwischen hierarchischer Unterwerfung und eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Entscheidungsprozessen prädestiniert. Vermutlich zei-

³⁸⁵ vgl. Solzbacher (2007, 37ff.).

³⁸⁶ siehe auch: Maag Merki (2009, 7).

gen sich diese Koordinationsspannungen als Steuerungsunsicherheiten sowohl auf der Ebene der Bildungsverwaltung als auch auf der Ebene schulischer Organisation.

- * Die Einzelschule tritt als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) in ein Ensemble gemeinsamer Regierung von Verwaltungspolitik und ihrer Klientel sowie Schülerinnen und Schüler und Eltern als Vertreter gesellschaftlichen Gemeinwohls. Dies führt zu Verschiebungen von Verfügungsrechten, vor allem der informellen, da die klassischen Rechts- und Weisungsstrukturen erhalten bleiben. Daraus ergibt sich eine neue Art von Verantwortungspolitik: Entscheidung und Sanktion bilden keine eindeutige kausale Einheit mehr; die Verantwortlichen sind auch Akteure, die nicht zur Hierarchiespitze gehören. Es geht um einen ebenenübergreifenden, gemeinsamen Verantwortungsprozess, bei dem Verfügungsrechte wie Information sowie Abfolgen von Handlungskoordinationen intransparent werden, „verschwimmen“. Das gewonnene Potenzial an Freiheit aufgrund der Selbstreferenzialität von Bildungsnetzwerken wird ergänzt durch einen erhöhten Anspruch von *accountability* an die einzelnen Akteure.
- * Solch ein erhöhter Grad an *louse coupling* in schulischen Netzwerken – u.a. gegenüber staatlichen „Ordnungsprinzipien“ – findet seinen Ausdruck auch in einem erhöhten Maß an Selbstgesteuertheit und Selbstevaluation.
- * Teilweise werden Rechenschaftslegungen in Form eines systemischen Controlings an eine *audit society*, bestehend aus Eltern, Schülerinnen und Schülern, schulinternen und -externen Experten adressiert.
- * Die Einführung von Steuerungsreformen wie Bildungsnetzwerke macht deutlich, dass Fragen der Koordination zwischen den Ebenen geklärt werden müssen. Dies gilt gerade vor dem Hintergrund einer „mehrfachen Modernisierung“, da Netzwerke nur eine Form neuer Steuerungskultur vertreten und neben ‚alten‘ Steuerungsformen und weiteren Modernisierungsprozessen wie z.B. die Einführung von (neuer) Schulaufsicht, Steuerungsgruppen oder Schulvorständen existieren.

- * In Bildungsnetzwerken müssen sich neue Kulturen der Kooperation und des Vertrauens bilden, wenn sie nicht im Sande einer „symbolischen Politik“ verlaufen sollen – dies erfordert *gewollte* Unterstützungs- und Beratungsstrukturen durch schulische Verwaltungen sowie externe Akteure.
- * Die Modernisierungsrhetorik von Bildungsnetzwerken läuft auf ein verändertes Professionsverständnis hinaus, das Lehrkräfte aus ihrem Status der *splendid isolation* herausholt und partizipative Führung im Sinne einer „geteilten Interdependenzbewältigung“ hervorbringt.
- * Administrative Detailsteuerung ist in Bezug auf Flexibilität, Vorausschau und Koordination komplexer Zusammenhänge überfordert.³⁸⁷ Bildungsnetzwerke bieten in Zeiten des Erfordernisses gesellschaftlicher Selbstregelung und der Existenz korporativer Akteure jenseits des staatlichen Bereichs neue Formen der „Politikverflechtung“ (Mayntz/Scharpf 1995) zwischen den Ebenen als Systemkoordination.
- * Den wichtigsten Koordinationsmechanismus in Netzwerken stellt die Verhandlung dar. Diese impliziert den Vorteil, dass Entscheidungen im Konsens getroffen und dadurch getragen werden können. Allerdings steht die Verhandlung dem Innovationspotenzial, das Netzwerke suggerieren, insofern entgegen, als es in Verhandlungssystemen oft schwierig und aufwändig ist, überhaupt zu Entscheidungen zu kommen. „Verhandlungssysteme sind daher selten innovativ“, bemerkt Bandelow (2004, 95). Die Frage des *quod erat demonstrandum* im positiven oder negativen Sinne wäre nur empirisch zu beantworten.
- * Die Rolle von *stakeholdern* gewinnt in Bildungsnetzwerken, gegenüber der traditionellen „pädagogischen Handlungseinheit“ (Fend 1986) der Einzelschulen, eine erhöhte Bedeutung. Sie sind Klientel und Anbieter zugleich und formen marktähnliche Koordinationen zwischen den Schulen als auch der Schulen zu ihnen. Hier ist zu beobachten, inwiefern Netzwerk, Markt und Staat in Konkurrenz zueinander treten bzw. einander stärken.

Bildungsnetzwerke transportieren ein hohes Versprechen, Kompetenzen zu bündeln und zu verknüpfen.³⁸⁸ Strukturell betrachtet sind sie intermediäre Verantwortungsträger dezentra-

³⁸⁷ vgl. Recum (1997, 73).

³⁸⁸ vgl. OECD (2003).

ler Schulpolitik. Unausweichlich müssen sich Netzwerke Machbarkeitsfragen der Steuerung stellen:

„Wie kann ein Netzwerk nachhaltig zwischen Unverbindlichkeit und Bürokratisierung bzw. zwischen Beliebigkeit und Gängelung balanciert werden? Wie ist die Mitgliedschaft geregelt? Kann jeder beitreten, kann jemand ausgeschlossen werden? Wo beginnt ein Netzwerk, wo endet es? Wie kann die Motivation zum Mitmachen aufrechterhalten werden? Wie sollen Netzwerke gesteuert werden? Ist Selbstmanagement ein tragfähiges Konzept? Wie kann die Rückkoppelung von den Netzwerkmitarbeiter/innen ins eigene Kollegium bewerkstelligt werden?“ (Czerwanski/Hameyer/Rolff 2002, 99).

6.3 Fazit Netzwerke

In der Verbreitung – von wem und wozu ist sie gewollt? – netzwerkartigen, dezentralen, selbstorganisierten Formen der Koordination und Steuerung deutet sich ein verändertes Reformklima in deutschsprachigen Bildungssystemen an. Steuerungsphänomene erschließen sich nicht mehr nur antizipativ im Sinne einer Prognostizierbarkeit von beabsichtigten Steuerungseffekten. Ein „drohendes Scheitern“ muss nun beständig mit dem Koordinationsgeschehen kalkuliert werden. Geht man von der „Reinform“ Netzwerke aus, gibt es keinen privilegierten Akteur mehr, so dass der Blick weggeht von der instrumentalistischen Sichtweise auf korporative Akteure (Organisationen) beziehungsweise handelnde Akteure und ihre Intentionen. Emergente Phänomene, die aus der Interdependenz der beteiligten „Steuerleute“ resultieren, bestimmen die Effekte auf der System- oder Netzwerkebene. Steuerung ist wechselseitig und interaktiv.

Hierbei dürfen jedoch die „Logiken“ nicht einfach vertauscht werden im Sinne eines tautologischen Umkehrschlusses: Bildungsnetzwerke als Governance-Mix dezentraler Steuerung stellen nicht einfach ein Substitutionsgarant dar. D.h. „harte“ Regulierungsmechanismen wie direkte Interventionen, die den Ruf haben, praktisch ineffizient oder politisch opportun zu sein, werden durch „weiche“ Steuerungsimpulse wie dialogische Verständigung nur ergänzt. Zu berücksichtigen sind also die veränderten Wechselwirkungen zwischen den einzelnen individuellen bzw. korporativen Akteuren des eingespannten Makro-, Meso-, Mikrosystems. Außerdem reguliert Kontrolle einen Teil dieser Interdependenzen. Sie ist unaufkündbar, da sie ein konstitutives Merkmal des öffentlichen Schulwesens ist.³⁸⁹ Netzwerke offerieren zumindest die große Chance Steuerungsimpulse selbst zu verarbeiten, mit eigenen Programmen und Handlungslogiken zu verknüpfen und sowohl produktiv, kon-

³⁸⁹ vgl. Kussau (2008, 203).

struktiv als auch innovativ zu sein. Auf diese Kristallisationspunkte von Steuerungswirkungen und -problemen hin sind Bildungsnetzwerke besonders zu untersuchen.³⁹⁰

Kritisch zu hinterfragen ist zudem, ob Netzwerke tatsächlich ein Steuerungsinstrument darstellen. Was ihr Vorkommen in Bildungssystemen anbetrifft, sieht es so aus, dass sie die bisherigen staatlichen Steuerungskreise nicht unterbrechen. Sie bilden sich in der Regel aufgrund freiwilliger Zusammenschlüsse, sind aber nicht den staatlichen Strukturen entzogen. Die Bildungsregionen in Niedersachsen stellen etwa den besonderen Fall dar, dass sie vorgegebene staatliche Ziele aufgreifen müssen. Übergänge zwischen unterschiedlichen Schulformen, d.h. die Schnittstellen zwischen Schulebenen sollen gestaltet werden. Weder Schulinspektionen noch Schulaufsicht haben bisher darauf geachtet. In dem Moment jedoch, wo Ziele des Landes verfolgt werden, die mit der Absicht verknüpft sind, Kooperationsstrukturen zu schaffen, um Bildungsbiografien der Kinder- und Jugendlichen zu verbessern, könnten Netzwerke als dezidiertem Steuerungsansatz bezeichnet werden. Ohne Frage ist dies eine staatliche Sichtweise, die nicht unbedingt der der Schulen entsprechen muss. Festzustellen ist, dass in der Regel Bildungsnetzwerke mit staatlichen Ressourcenanreizen bzw. Budgets unterstützt werden und auf diese Weise staatliche Ziele erfüllen. Damit sind Bildungsnetzwerke eine Governance-Form zwischen Hierarchie und Netzwerk. Sicherlich ist bei Netzwerken nicht von einer Illusion der Selbsttransformation auszugehen. Immer auch ist zu berücksichtigen, dass die elementare Konstellationsform „Verhandlung“ zusammenbrechen kann, z.B. wenn die Akteure auf der Kommunikationsebene kaum miteinander interagieren und damit so gut wie keine Verhandlungsbereitschaft zeigen.

Netzwerke sind, modernisierungstheoretisch betrachtet, Teil einer innovierenden Steuerungsidee. Schulische Organisationen lassen sich als Teilsysteme von Bildungsnetzwerken fassen. Am Beispiel von Begabtenförderung wird deutlich, wie wichtig diese Perspektive ist: „Begabtenförderung durch Schulentwicklung und Netzwerkbildung“ (Solzbacher 2006, 77) konstituiert sich als modernisierungstheoretisches Erfordernis für eine individuell begabungsgerechte Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler.

³⁹⁰ Unterstützende Theorien aus den Sozialwissenschaften sind: Das Autopoiesis-Konzept (Luhmann 1984), der Dezentralen Kontextsteuerung (Willke 1987), der Selbstorganisation (Krohn/Küppers 1989) und der Akteurzentrierte Institutionalismus (Mayntz/Scharpf 1995a).

6.4 Bildungsnetzwerke

Bildungsnetzwerke stellen einen Spezialfall sozialer Netzwerke dar.³⁹¹ Sie fungieren als „Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit“ (Czerwanski/Hameyer/Rolff 2002, 191f.) zur Erreichung einer hohen Schulqualität.³⁹²

Hypothesenartig können den Bildungsnetzwerken folgende Merkmale zugeschrieben werden, die sie von der klassischen Definition (vgl. Kapitel 6) abgrenzen. Bildungsnetzwerke

- basieren nicht per se auf freiwilliger Mitgliedschaft,
- bieten den Akteuren zwar Exit-Optionen, deren Konsequenzen die beteiligten Akteure jedoch überwiegend eigenverantwortlich tragen müssen,
- weisen gemeinsame Basisintentionen auf, die sich aus einem politischen Willen rekrutieren,
- können durch finanzielle Anreizstrukturen des Staates „gesteuert“ werden,
- sind Teil einer fortbestehenden Principal-Agent-Beziehung, also in Hierarchien eingebettet.

Der Implementation von Netzwerken kommt somit eine steuerungspraktische Bedeutung zu: Der Netzwerkbegriff steht für hierarchieentlastende Entscheidungsprozesse, die die Handlungsfähigkeit der involvierten Akteure innerhalb des institutionalisierten Handlungskontextes strukturell voraussetzen³⁹³, aber in hierarchische Strukturen eingebettet sind (s.o.). Mit dieser governanceanalytischen Kennzeichnung sind Bildungsnetzwerke grundlegend anders als in der Netzwerkperspektive, die analytisch in „Knoten“ und „Kanten“ differenziert. Aus der erst genannten Sicht wird die Bedeutung von Bildungsnetzwerken als „Steuerungsform“ (Emmerich/Maag Merki 2010) hervorgehoben. „Von Schulvernetzung sollte allerdings nur immer dann gesprochen werden, wenn in diesen Netzwerken Aktivitäten *dominant* zwischen Schulen koordiniert werden“ (Sydow 2010, 36, Herv. i. O.).

³⁹¹ vgl. Gottmann (2010, 33).

³⁹² vgl. Maag Merki (2009, 9).

³⁹³ vgl. Emmerich/Maag Merki (2010, 13).

6.5 Das pädagogische Netzwerkkonzept Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen

Die aktuelle Grundsatzposition der Länder zur „begabungsgerechten Förderung“ (KMK-Beschluss vom 10.12.2009) verweist auf eine wesentlich strukturelle Voraussetzung im Bildungswesen: Die Vernetzung. Auf Seite drei der KMK-Empfehlung heißt es, dass vertikale und horizontale Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen die betreffenden Bildungseinrichtungen unterstützen sollen. Konkret:

„Begabungsgerechte Förderung von Anfang an erfordert die Erarbeitung, Umsetzung und Fortschreibung von Konzepten und die Einrichtung von schulartübergreifenden Netzwerken. Diese sichern die bildungsbiografische Kontinuität im Übergang zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen und gewährleisten Breite und Vielfalt der einzelnen Förderangebote“ (KMK-Beschluss vom 10.12.2009, 3).

Das Implementationsprojekt der Niedersächsischen Landesregierung Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“, das im Folgenden vorgestellt und als Bildungsnetzwerk reflektiert werden soll, hat bereits vor der oben angeführten bildungspolitischen Verlautbarung der KMK mit einer Bildungsoffensive auf defizitäre Strukturen des Bildungswesens reagiert. Im Vordergrund dieser Bildungsoffensive steht die Frage, wie sich die Vielfalt von Voraussetzungen und Lernbedürfnissen in pädagogischen Prozessen erhalten und bildungsbiografisch optimal verwerten lässt und welche Voraussetzungen für eine gestaltende Übergangspädagogik in Bildungseinrichtungen zu belegen sind?³⁹⁴

Ausgehend von der Niedersächsischen EntschlieÙung des Landtags vom 04.09.1996 (Drs. 13/2212) wurde seit der Ausschreibung im Jahr 2001 (Erlass des MK v. 22.11.2001) stufenweise ein differenziertes, auf besonders begabte Schülerinnen und Schüler konzipiertes Schulangebot mit dem Ziel der Flächendeckung ausgebaut. Schulen haben sich regional und schullaufbahnbezogen zu Kooperationsverbünden zusammengeschlossen.

Zum Schuljahr 2009/2010 dokumentiert der Stand 84 Kooperationsverbünde mit 466 Schulen und 90 Kindertagestätten in 30 Verbünden. Das landesweite Netz umfasst insgesamt 339 Grundschulen, 3 Förderschulen, 2 Hauptschulen, 20 Realschulen, 5 Integrierte Gesamtschulen, 9 Kooperative Gesamtschulen, 88 Gymnasien und 90 Kindertageseinrichtungen. Grundschulen und weiterführende Schulen stellen durch gemeinsame Konzepte

³⁹⁴ vgl. „Argumentationspapier Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem“. Niedersächsisches Kultusministerium 19.01.2010, Referat 26 – unveröffentlichtes Dokument.

sicher, „[...] dass besondere Begabungen früh- und rechtzeitig erkannt, anerkannt und verstanden werden“.³⁹⁵ Erfolgreiche Kooperationen zwischen Eltern, Elterninitiativen, Kindertagesstätten und Schulen erfolgen zunehmend zum gegenseitigen Nutzen, der sich an den Bedürfnissen und am Wohl der Kinder orientiert.³⁹⁶ Im Schuljahr 2008/2009 wurden 36.263 Schülerinnen und Schüler gefördert, also 9,3 % der Gesamtschülerschaft.

Die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ folgen dem wesentlichen bildungspolitischen Anliegen der Niedersächsischen Landesregierung, Hochbegabungsförderung als individuelle Entwicklungsförderung anzusehen. Ziel ist die Herstellung der Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler, die sich durch neue, sozial eingebundene individualisierte Lehr- und Lernkulturen nach ihren Interessen und Fähigkeiten entwickeln sollen. Der schulpolitische Auftrag lautet, Begabungsförderung im Zusammenhang der allgemeinen, schulischen Bildung und Erziehung wahrzunehmen. Dabei geht es um das gesamte Spektrum und die Vielfalt von Begabungen.³⁹⁷

Der grundlegende Bildungsansatz der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen konzipiert sich aus einer Anerkennung von Differenz: Ausgehend von einer Dogmatisierung von „Gleichheit“ und Gleichberechtigung, die dann zu neuer Ungerechtigkeit führt, wenn damit die Unterschiedlichkeit aus den Augen verloren und somit die optimale Förderung und Entwicklung der Verschiedenen verfehlt wird, stellt sich die pädagogische Grundfrage, wie sich die Vielfalt von Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen in pädagogischen Prozessen erhalten lässt. Die *Leitziele* der Kooperationsverbünde konstituieren sich wie folgt:

- * Begabungen/Hochbegabungen früh- und rechtzeitig erkennen, anerkennen und verstehen,
- * die Schülerinnen und Schüler individuell fördern und fordern,
- * die Schülerinnen und Schüler lebensnah entwickeln und umfassend integrieren.

³⁹⁵ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2010).

³⁹⁶ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2006).

³⁹⁷ vgl. Stobbe (2002, 167).

Die Schulen, die (bei Grundschulen in Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen) an der Kooperation zur Förderung und Begleitung von Hochbegabung interessiert sind, erarbeiten und schreiben ein gemeinsames *Gesamtkonzept* auf der Basis schuleigener Konzepte fort. Zur Kooperationspflicht, das auf diesem Gesamtkonzept basiert, gehören:

- Die ständige pädagogische und organisatorische Zusammenarbeit zwischen den Schulen (§ 25 NSchG Abs. 1) – diese ist die Grundlage für die Gründung von Kooperationsverbünden sowie Grundlage aller Beratung
- Kriterien und Merkmale für die Schullaufbahnentwicklung
- Abstimmungsprozesse über die Kriterien zur Aufnahme hoch Begabter (§ 63 Abs. 3 Satz 4 Nr.2 NSchG)
- Verteilung der zusätzlichen Ressourcen, Regelung der Verantwortlichkeiten, Festlegung von Evaluationskriterien und Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen der Kooperation.

Begabtenförderung in den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ ist an eine individuelle Entwicklungsförderung gebunden. Die Entwicklungsbedingungen für eine optimale Entfaltung individueller Begabung erfordern nach dem Bildungskonzept der Kooperationsverbünde eine neue Lern- und Lehrkultur. „Begabtenförderung soll so integrativ wie möglich und so differenziert wie nötig erfolgen“ (Stobbe 2002, 168). Differenz wird als Chance und nicht als Hemmnis für Förderung und Entwicklung von Persönlichkeit und Begabung gesehen.³⁹⁸ An dieser innovativen Lern- und Lehrkultur vitalisiert sich ein (veränderter) Bildungsbegriff, der ein Menschenbild des lernenden, sich selbst verantwortenden und einschätzenden Individuums zum Ausgangspunkt hat. Der dem pädagogischen Konzept der Kooperationsverbünde implizite Bildungsbegriff kann als Umformung traditioneller Lehr- und Lernkultur, wie folgt, tabellarisch dargestellt werden:

Traditioneller Bildungsbegriff	Vitaler Bildungsbegriff
begrenzt	begabt
geschlossene, rezeptive Lernarrangements	Beteiligung von Experten
Fördern	Lernentwicklung
Leistungsnorm	Leistungsprodukt, -vergleich

³⁹⁸ vgl. Stobbe (2002, 168).

Wissensübernahme	Wissensausbau
Transmission	Transformation
Defizit	Potenzial
Vorab entwickelte Lerninhalte	Beteiligung der Lernenden
Separation	Integration
Kerncurricula	Individuelles Curriculum
Individuum ist Objekt der Steuerung	Individuum ist Subjekt der Steuerung
Autoritativ	Selbstverantwortung und -konstruktion

Tabelle 2: Traditioneller Bildungsbegriff versus vitaler Bildungsbegriff

Das pädagogische Konzept der Kooperationsverbünde umfasst nunmehr konkret:

1. Mit Hochbegabung wird eine umfassende und zeitlich stabile exzellente Leistungsfähigkeit im Sinne eines Potenzials bezeichnet. Kognitive Intelligenz, personale Voraussetzungen und Umwelteinflüsse wirken zusammen. Underachievement ist als Diskrepanz zwischen Intelligenz und Schulleistung gefasst.
2. Entsprechend sind bei der Begabungsdiagnose neben der kognitiven Leistung motivationale und emotionale Persönlichkeitsvoraussetzungen sowie wesentliche Sozialisationsfaktoren zu erfassen. Die Feststellung von Hochbegabung erfolgt auf der Grundlage eines lernbegleitenden diagnostischen Prozesses. Darauf aufbauende Beratungen sind hochsubjektiv und individualisiert. Kernelemente des Prozesses sind:
 - Pädagogische Diagnostik hoch Begabter durch Lehrkräfte,
 - systematische Beobachtungen und Untersuchungen in Lernsituationen und auch mit informellen Tests³⁹⁹,
 - Beratungslehrerinnen und -lehrer der Schule,
 - Beraterinnen und Berater sowie schulfachliche Dezernentinnen und Dezernenten der Schulbehörde und
 - Psychologische Testdiagnostik durch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen unter Zustimmung der Erziehungsberechtigten.

³⁹⁹ vgl. Stobbe (2002, 169). Hierzu gehören auch die Mitschüler/innen, die im Sinne des Ko-Konstruktivismus an der Diagnostik beteiligt sind.

Die Hochbegabungsdiagnostik liegt in Niedersachsen in erster Linie bei den Lehrkräften und ist somit eine *pädagogische Diagnostik*. Diese stützt sich zunächst auf das Urteil von Lehrkräften und wird für alle Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Ihr zentrales Element sind Gespräche mit ihnen über ihr individuelles Lernen. Grundlage für eine gezielte Förderung von Hochbegabungen ist die Beobachtung des Kindes, gerichtet auf seine Möglichkeiten und die Vielfalt seiner Handlungen, Vorstellungen, Ideen und Problemlösestrategien. Diese Beobachtungen sollen der Bildungsplanung und -dokumentation (Lern- und Entwicklungsplanung) des einzelnen Kindes dienen und sind Basis für individuelle Förderung von Begabungen. Die Fördermaßnahmen umfassen im Wesentlichen solche der *Akzeleration* und des *Enrichment*. Gefordert sind im Rahmen der Hochbegabtenförderung vor allem integrative Maßnahmen des Enrichment, die eine unterrichtliche, außerunterrichtliche, außerschulische, jahrgangs- und schulformübergreifende Erweiterung und Vertiefung des regulären Curriculums ermöglichen. Die benannten Fördermaßnahmen sind an schulische Bindungen und Kooperationen orientiert, welche sich zu *regionalen Kompetenzzentren* zusammenschließen.

3. Auf der Grundlage des § 25 NSchG gehen Schulen der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ eine *Kooperationsvereinbarung* ein. Diese basiert auf Schulentwicklungsvorhaben zur Förderung von hoch begabten Schülerinnen/Schüler und ist im Rahmen eines Schulprogramms zu einem *Gesamtkonzept* zusammengeführt und abgestimmt. An der Koordinierung der Verbünde sollen die Akteure Schulleiterinnen/Schulleiter der zugehörigen Schule, Vertreterinnen/Vertreter der Lehrkräfte oder Beratungslehrkräfte der Schulen, Vertreterinnen/Vertreter des/der Schulträger(s), Vertreterinnen/Vertreter der Schulbehörde (schulfachliche und schulpsychologische), eine Vertreterin oder ein Vertreter der Elternschaft sowie außerschulische Träger von Fördermaßnahmen beteiligt werden.⁴⁰⁰
4. Die Umsetzung des Förderkonzepts der Kooperationsverbünde wird für die jeweiligen Standorte durch Ressourcen in Form zusätzlicher Stunden für Lehrkräfte unterstützt. Diese sind für Fördermaßnahmen vorgesehen. Weitere Unterstützung in Form von Beratungs- und Fortbildungsangeboten im Sinne einer Vernetzung erhält der Aufbau und die Entwicklung von Kooperationsverbünden durch die Landes-

⁴⁰⁰ vgl. Stobbe (2002, 173).

schulbehörde (mit vier Standorten in Niedersachsen) und das Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS).⁴⁰¹

5. Außerschulische Förderprogramme der Kooperationsverbünde richten sich auf Frühstudiengänge, Schülerakademien, Wettbewerbe sowie Stipendienprogramme.
6. Weiteres Ziel ist es, die Zusammenarbeit der regional ansässigen Elterninitiativen mit Kooperationsverbünden zu entwickeln.
7. *Entwicklungsbegleitung und „Controlling“*: Neben der Statistik wird eine *Datenbank* geführt, die der Rechenschaftslegung, Selbstevaluation sowie der Entwicklungsbegleitung und Konsolidierung der bestehenden Kooperationsverbünde dient. Sie bezieht sich auf die Indikatoren (*Schlüsseltabellen*):

- „Verwendung von Lehrerstunden“,
- „schuleigene und gemeinsame Konzeptfortschreibung“,
- „Wahrnehmung von Koordinierungsaufgaben“,
- „Beratungs- und Fortbildungsbedarf“,
- „Evaluation und Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen“ sowie auf
- „Kompetenzen der Schulen und des Verbundes“.

Die Auswertung der Eingaben wird *interpretierend und bewertend, d.h. weniger fachaufsichtlich*, in Zusammenarbeit des Kultusministeriums mit der Landesschulbehörde und dem NiLS durchgeführt. Ziel ist, dass die Schulen lernende Organisationen werden, indem sie die Informationen der Datenbanken zur Reflexion und Weiterentwicklung nutzen.

Die besondere Steuerungsarchitektur der Kooperationsverbünde in Niedersachsen liegt darin, dass die bildungsbiografische Idee „Durchlässigkeit“ unmittelbar an ein regionales sowie systemisches Netzwerkkonzept der verschiedenen Schulen gebunden ist. „Pädagogisches Konzept“ und „Vernetzung“ lassen sich analytisch kaum trennen⁴⁰²; die Kooperationsverbünde Hochbegabung firmieren als *pädagogisches bzw. bildungsbiografisches Netzwerk*, das wie folgt beschrieben wird:

⁴⁰¹ vgl. Stobbe (2002, 174).

⁴⁰² Darum wiederholen sich im nachstehenden Text einige Begrifflichkeiten und Elemente, wie sie für das „pädagogische Konzept“ bereits genannt wurden.

Allgemeinbildende Schulen im Land Niedersachsen erhalten durch Ausschreibung des Kultusministeriums als Aufforderung zur spezifischen Schulprogrammentwicklung die Gelegenheit, sich nach § 25 NSchG einem Kooperationsverbund anzuschließen oder einen neuen Verbund zu gründen.

Der Beitritt in das Schulnetzwerk „Kooperationsverbund“ ist somit freiwillig, bedarf aber einer dezidierten Ausrichtung im Schulprogramm der Einzelschule und eines gemeinsamen Konzepts. Dies ist entscheidend für die Einrichtung eines Kooperationsverbundes „Hochbegabung fördern“ und die Erteilung des *Gütesiegels* durch das Niedersächsische Kultusministerium. Für Fördermaßnahmen zur Hochbegabungsförderung vorgesehene Zusatzstunden für Lehrkräfte werden den einzelnen Schulen auf Vorschlag des Kooperationsverbundes unter Berücksichtigung der jeweiligen Schwerpunktsetzung des Konzepts und der Anzahl zu fördernder hoch begabter Schülerinnen und Schüler von der Landesschulbehörde als zusätzliche Lehrerstunden zugewiesen.⁴⁰³ Das heißt: Die Beziehung zwischen den Verbundschulen pflegen zwar relativ unhierarchische Austauschbeziehungen, deren Voraussetzungen sich allerdings in den hierarchischen Zulieferermitteln wie „Gütesiegel“ und „Personalressourcen“ materialisieren. Der Kooperationsverbund als Netzwerk institutionalisiert sich erst über diese staatlichen Anreizstrukturen.

Die Schulen erarbeiten und schreiben ein *Gesamtkonzept der Kooperation* fort. In diesem Zuge erarbeiten sie individuell für ihren Verbund Kriterien und Merkmale für die Schullaufbahnentwicklung. Alle inhaltlichen und organisatorischen Ziele der Kooperation zwischen den Schulen beziehen sich auf die Entwicklung und Fortschreibung dieses Gesamtkonzepts.⁴⁰⁴

Abstimmungen von Kriterien für die Aufnahmen hoch Begabter gemäß § 63 Abs. 3 Satz 4 Nr. 2 NSchG müssen hierbei berücksichtigt werden. Die Schulen legen mit der *Kooperationsvereinbarung* fest, wie die Zusatzstunden für Lehrkräfte verteilt und die Verantwortlichkeiten geregelt sowie welche Kriterien der Evaluation verabredet sind. Dieses wird jährlich fortgeschrieben. Sie unterliegen weiterhin der Pflicht, die Prozesse und Ergebnisse der Kooperation zu dokumentieren. Damit liegt die Ergebnisverantwortung bei den Schulen, die in ihrem eigenen Interesse „accountability“ wahrnehmen sollen. Die Schulen der Kooperationen kommen ihren Berichtspflichten über spezifische, auf das Projekt „Kooperationsverbünde“ bezogene, *Datenbanken* nach. Damit behält sich die staatliche Aufsicht

⁴⁰³ vgl. Solzbacher (2007b, 188).

⁴⁰⁴ vgl. ebd., 188.

ein „Controlling“ vor, das in eine Form von Selbsteinschätzung und interpretativer Bewertung der „lernenden“ Schulen integriert ist. Diese Feed-back-Kultur soll in einen kollegialen Prozess hinein genommen werden. Die steuerungsstrategische Absicht geht hier von einer Doppelung von Administration (top down) und dem „weichen“ Prinzip der *unteren Verantwortung* (bottom up) aus, da sich mit den Daten der Entwicklungsstand des Verbunds einschätzen lässt, was zugleich Angebote der Qualifikation ermöglicht. Ziele werden auf eine solch *dialogische Innovationsbegleitung* abgestimmt. Die Einführung des Instruments *Entwicklungsbegleitung durch Datenbanken* löst die klassische Rolle der Schulaufsicht ab. Noch zu Beginn der Einrichtung der Kooperationsverbünde in Niedersachsen mussten die Schulen ihr Handeln mittels so genannter *Fragebögen* nachweisen. Gegenwärtig liegen dagegen die Prinzipien Rechenschaft und Spielraum nah beieinander; administrative Haltung wird um einen *Markt von Kompetenzen* auf Seiten der Schulen ergänzt.

Die *Projektkoordination* nehmen die Schulleiterinnen und Schulleiter gemeinsam mit den Vertreterinnen und Vertreter der Schulträger, der Schulbehörde (schulfachliche und schulpsychologische Dezernentinnen und Dezernenten, sowie pädagogische Fachberaterinnen und Fachberater) und den Koordinatorinnen/Koordinatoren (schulische Lehrkräfte) wahr. Die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter sollen gemeinsam mit den Klassen-, Fach- und Gesamtkonferenzen sicherstellen, dass die Qualitätsstandards des Unterrichts sowie Verfahren und Regelungen zur Einlösung der berechtigten Ansprüche auf individuelle Lern- und Leistungsentwicklung entwickelt und eingehalten werden.⁴⁰⁵ Die einzelnen Schulen sind hiermit in ein Verhältnis von Aufsichts- und Leistungsbeziehung staatlicherseits eingebunden.

Zur Bündelung der schulfachlichen, pädagogischen und psychologischen Beratung hat das Kultusministerium Niedersachsen ein *Beratungsteam* (bestehend aus schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten, pädagogischen Fachberaterinnen und Fachberatern sowie fachlichen Vertreterinnen und Vertretern der Schulpsychologie) eingerichtet, welches die Kooperationsverbünde ziel- und ergebnisorientiert unterstützt.⁴⁰⁶

Ein Kriterium für die Genehmigung der Schulen zur Förderung von besonderen Begabungen ist die *Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner* (z.B. andere Schulen, Hochschulen, Elterninitiativen, Vereine, freie Träger von Förderangeboten). Dieses hat für

⁴⁰⁵ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2004).

⁴⁰⁶ vgl. Solzbacher (2006, 91).

die pädagogische Idee des außerschulischen Lernens große Relevanz, es unterstützt die Entwicklung und Umsetzung des Förderkonzepts. Die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (z.B. durch Beratung, Information, Fortbildung, Projekte etc.) wird entsprechend der jeweiligen Gegebenheiten und Bedürfnisse vor Ort eigenverantwortlich von den Schulen geplant und durchgeführt. Die Partner und Institutionen sind nicht festgeschrieben. Zu den außerschulischen Partnern zählen auch die Eltern/initiativen. Sie stellen Erziehungs- und Bildungspartner dar, die nach § 55 NSchG mit der Schule bezüglich der schulischen Entwicklung ihres/eines Kindes im Dialog stehen sollten, um gemeinsam entwicklungsspezifische Problemstellungen frühzeitig erkennen und bewältigen zu können. Für die erfolgreiche Arbeit öffentlicher Schulen und eine optimale Lern- und Leistungsentwicklung hoch Begabter ist es unabdingbar, dass die traditionelle Nachteilsicht der Eltern (z.B. Hochbegabte sind Problemfälle) überwunden wird. In Niedersachsen gibt es derzeit fünf regional tätige Initiativen und Vereine.

Die Kooperationsverbünde qualifizieren sich im Hinblick auf Erkennung und Förderung besonderer Begabungen zunehmend, so dass sie im regionalen Umfeld als *Kompetenzzentren*⁴⁰⁷ wirken können. Sie halten Angebote zur Information, Beratung und Fortbildung in Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen und Fachstellen vor. Begründungsziel der Kompetenzzentren ist ein Regionalkonzept, das die Schulen entwerfen. Es geht um eine lokale Stärkung, die bildungspolitisch nicht mehr angreifbar ist, d.h. die Schulen sollen ihre organisatorische Situation zur individuellen Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern inhaltlich selbst konzeptionieren.

Die Entwicklung der Kooperationsverbünde wird aktiv und verantwortlich vom Niedersächsischen Kultusministerium gemeinsam mit der Landesschulbehörde, den Dezernentinnen und Dezernenten der Dezernate 2 (allgemein bildende Schulen ohne Gymnasien und Sekundarstufe II der Gesamtschulen) und 3 (Gymnasien) begleitet. Regelmäßig finden *Dienstbesprechungen* statt.

⁴⁰⁷ So die offizielle Bezeichnung durch das Kultusministerium.

Im Rahmen dieser *Entwicklungsbegleitung der Kooperationsverbünde* wird von den Schulen Fortbildungs- und Beratungsbedarf geltend gemacht. Diese führen bei der Landes-schulbehörde (LSchB) und dem Niedersächsischen Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) zu entsprechenden Angeboten, die von schulfachlichen und schulpsychologischen Dezernentinnen und Dezernenten, Fachberaterinnen und Fachberatern oder externen Referenten, die das NiLS vermittelt hat, durchgeführt werden. Ein Teil der (regionalen) Fortbildungsveranstaltungen wird von der LSchB verpflichtend angeboten.

Schulische Vernetzung in Form der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen ist Teil der Bemühungen, verschiedene gesellschaftliche und soziale Akteure einer Region unter dem gemeinsamen Fokus schulischer Begabtenförderung zu verbinden. So entstehen *Bildungsregionen*, die nicht nur regionale Angebotsstrukturen fokussieren und vernetzen, sondern auch neue Formen des Bildungsmanagements implizieren (vgl. Kapitel 6) und eine lokale Optimierung suchen.

Nachstehende Grafiken⁴⁰⁸ verbildlichen das Durchlässigkeits- und Netzwerkkonzept der Kooperationsverbünde:



Abb. 3: Durchlässigkeits- und Netzwerkkonzept der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen (I)

⁴⁰⁸ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2006a).

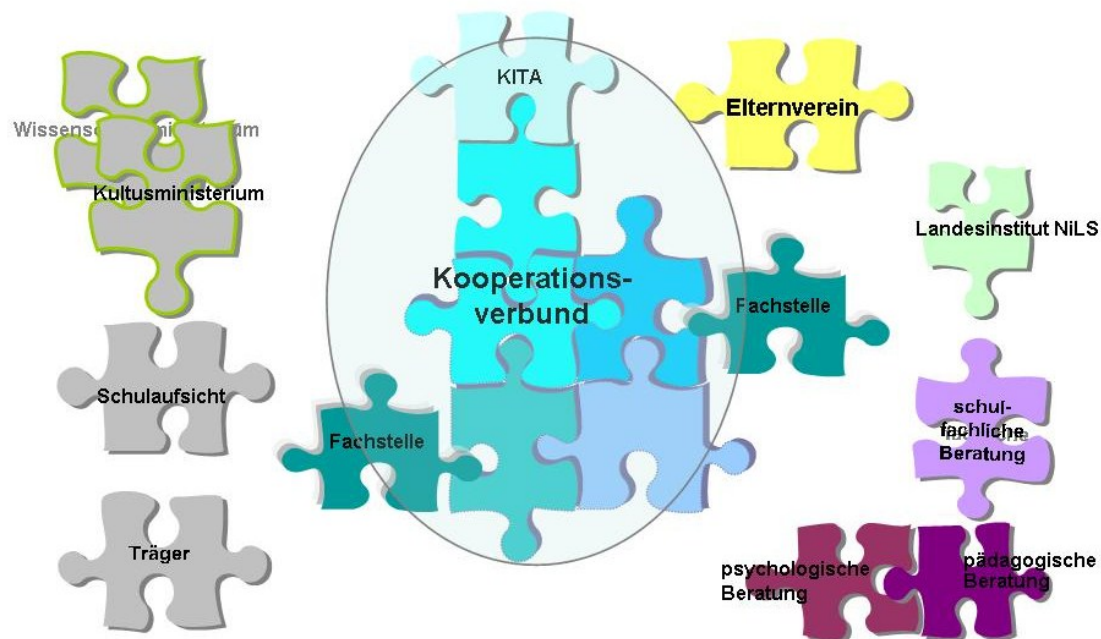


Abb. 4: Durchlässigkeits- und Netzwerkkonzept der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen (II)

Zusammengefasst, vollzieht sich die Koordination der Kooperationsverbünde in folgenden Bereichen:

1. Im administrativen Bereich:
 - Schulleitungen
 - Andere Funktionsträger (z.B. Fachleitungen)
 - Konferenzen der Schulen
2. In Teams und Arbeitskreisen der Lehrkräfte/Beratungslehrkräfte
3. Mit den Eltern
4. Mit den Schülerinnen und Schülern
5. Mit anderen Partnern, z.B.
 - abgebende Schulen
 - Vereine, Verbände, Initiativen
 - andere Anbieter und Fachstellen (z.B. Hochschulen, Museen, Musikschulen, Verbänden, Firmen)
 - Beratungs- und Fortbildungseinrichtungen.

Die Beziehungen zwischen Kultusministerium und den beteiligten Akteuren sind sowohl hierarchisch als auch kommunikativ-konsensual. Semantisch betrachtet, lässt sich eine *Doppelstrategie*⁴⁰⁹ darstellen. Das Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ zeigt – charakteristisch für die Governance-Form „Bildungsnetzwerk“ – dass neben die klassische Hierarchie, die sich an einem traditionellen Lernbegriff orientiert, ein „weiches“ Verständnis von „Steuerung“ tritt:

Klassische „Steuerung“	Komplement ‚weiche‘ „Steuerung“
Maßnahmen	Vorhaben
Technisierung/Mechanisierung	Sinntransformation
Steuerung	Situalität wach rufen
Controlling	Lernendes System
Intervention	Beratung
Aufsicht	Kommunikation/Konsens
Weisung	Dialog
Einzelhandeln	Kollegialität/Team
Direktive	Vereinbarung
Kontrolle	Feedback Kultur
Verantwortungsträger	Verantwortungspartner
Administrative Beziehung	Entwicklungsbeziehung
Ordnung	Freiräume
Regulierung	Interpretation
Ohne Systematisierung	Systematisierung
Sanktion	Fehlermentalität
Effektivitätsorientierung	Kommunikative Orientierung
linear	prozessual/iterativ

Tabelle 3: Umformung der Governance im Kooperationsverbund „Hochbegabung fördern“

Welche Veränderungen mit dieser Umformung der Governance verbunden sind, wird im zweiten, empirischen Teil vorliegender Studie für die Analyse der *Akteure* eingehender untersucht. Hierzu wird die Typik der schulischen Mehrebenenperspektive einschließlich der in ihr stattfindenden linearen und vertikalen Koordinationsbeziehungen akzentuiert.

⁴⁰⁹ Diese *Doppelstrategie* lässt sich als Schlüsselkonzept der empirischen Untersuchung der Kooperationsverbünde feststellen. Vgl. Kapitel 9.

Zweiter Hauptteil: Hochbegabungsförderung aus empirischer Sicht

7 Der empirische Gegenstand der Governance-Analyse: Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen

Aus der Schulentwicklungsperspektive ließe sich fragen, was für eine „Steuerung“ Organisationen bräuchten, um effektive bzw. effiziente Begabungsförderung durchzusetzen? Faktisch hat Niedersachsen das Netzwerk „Kooperationsverbünde allgemein bildender Schulen“ gewählt. Mit dem analytischen Inventar der Governance-Perspektive soll ihre regulierende Praxis rekapituliert werden. Das Implementationsprojekt der Niedersächsischen Landesregierung konstituiert einen geeigneten empirischen Gegenstand deshalb, da es:

- auf eine moderne politische Leitidee zurückgreift, die (Hoch)Begabung heißt.
- eine „Akteurskonstellation“ (Schimank 2007b) im Mehrebenensystem des bundesdeutschen Bildungswesens abbildet.
- aus einer Innovationspolitik entstanden ist, die vermutlich neue Steuerungsansätze aufgreift. Die zu Netzwerken zusammengeschlossenen Schulverbünden weisen auf veränderte Governance-Regimes hin.
- keinen einfachen Modellcharakter hat, sondern ein flächendeckendes Implementationsprogramm im Bundesland Niedersachsen darstellt sowie
- im Rahmen der qualitativen Sozialforschung empirisch zugänglich ist.

7.1 Erster Schritt der Governance-Analyse: Makro-Ebene der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“

In Anlehnung an Schimank (2007b, 232) beginnt die Governance-Perspektive mit einer Makro-Meso-Mikro-Betrachtung ihrer Gegenstände – „[...] was längst nicht immer geschieht oder allenfalls implizit bleibt“ (ebd.). Politikwissenschaftlich geprägte Studien fokussieren vorwiegend die Makro-Ebene und vernachlässigen meist die perspektivische Triangulation mit der Meso-Mikro-Ebene. Von empirischer Evidenz ist deshalb, diese mit einem analytischen Dreischritt herbeizuführen, wie er im vorliegenden Fallbeispiel auf die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ angewandt wird. Ziel ist es, die Muster der Interdependenzbewältigung zwischen Akteuren unter dem Aspekt der intentionalen Gestaltung aus den Daten zu generieren und dabei auch die Grundlogiken der Teilsysteme und ihre Dissense zu berücksichtigen. Die Governance-Forschung stellt in Anlehnung an

Schimank (ebd.) somit eine anwendungsbezogene Theorie sozialer Ordnung dar, welche im Rahmen vorliegender Studie die „Konstellationsdynamik“ in den Blick nimmt, d.h. das Zusammenwirken der an der Begabungsförderung in den Kooperationsverbünden untersuchten Akteure. Die von Schimank (ebd.) genannten drei Ebenen können auf das Fallbeispiel Kooperationsverbünde bezogen, wie folgt, charakterisiert werden:

1. Auf der Makro-Ebene haben Governance-Analysen zu berücksichtigen, dass gesellschaftliche Teilsysteme, differenzierungstheoretisch betrachtet, evaluative Orientierungshorizonte des Handelns darstellen.⁴¹⁰ Dies sind im Rahmen vorliegender Studie teilsystemische Orientierungen der Politik, des Rechts, der Erziehung, sprich Bildung (dazu gehört auch die Bildungsverwaltung) und der Gesellschaft (Eltern, Stiftungen, Verbände, Vereine, Interessensgemeinschaften).
2. Auf der Meso-Ebene organisatorischer und interorganisatorischer Strukturen verortet sich vor allem die intentionale Gestaltung von Governance-Strukturen.⁴¹¹ Deshalb soll der Schwerpunkt des analytischen Fokus besonders auf dieser Ebene liegen.⁴¹² Hierzu gehören die Einzelschulen im Kooperationsverbund und ihr (inter)organisatorischer Kontext, die durch sie gebildeten schulische Netzwerke.
3. Die Mikro-Ebene betrifft die Leistungsproduktion von Individuen und Gruppen.⁴¹³ Ihre Gestaltungsbemühungen stellen eine Randbedingung aller Handlungsaggregationen auf der Meso-Ebene schulischer Organisation dar. So müssen etwa in der Analyse des empirischen Falls Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ die Beziehungen zwischen Schulleitungen und schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten der Landesschulbehörde berücksichtigt werden.⁴¹⁴

Begonnen soll nun mit einer auf verschiedene Ausschnitte fokussierten Betrachtung der Makro-Ebene und ihrer Grundlogiken, der für die Kooperationsverbünde relevanten Teilsysteme „Politik“, „Recht“ und „Bildung“. Das Teilsystem „Bildung“ wird in einem gesonderten Kapitelabschnitt extrapoliert, d.h. es wird unter der dezidierten Beobachtungsperspektive teilsystemischer Orientierungsdissense kontextuell zu den Teilsystemen „Poli-

⁴¹⁰ vgl. Schimank (2007b, 234).

⁴¹¹ vgl. ebd., 234.

⁴¹² vgl. ebd., 237.

⁴¹³ vgl. ebd., 235.

⁴¹⁴ Zur „Leistungsproduktionsgruppe“ der Meso-Mikro-Ebene gehören auch die Lehrkräfte der Einzelschule. Sie finden empirisch Relevanz bei den Koordinatorinnen und Koordinatoren der Kooperationsverbünde, die im Rahmen dieser Studie nicht von vorneherein in das Sampling aufgenommen wurden.

tik“ und „Recht“ in den Blick genommen. Dieser analytische Teilschritt repräsentiert eine spezifische Forschungslogik der Educational Governance, da diese davon ausgeht, dass alle Steuerungs- und Regelungsprozesse stets an „eigensinniges“ Akteurhandeln rückgebunden sind und insbesondere durch Interessensunterschiede bedingte Kontroversen zu Beeinflussungen der Koordinationsleistungen führen.

Die auf die Meso-Ebene ansetzende Governance-Perspektive wird in einem zweiten analytischen Kapitel auf Basis einer aus den empirischen Daten erarbeiteten Typologie analysiert, welche auch die Mikro-Ebene rekonstruiert.

Auf der Makro-Ebene prägen Leitideen bzw. „binäre Codes“ (z.B. Luhmann 1992) das Handeln der einzelnen Akteure in einem spezifischen Geltungskontext. Begabungsförderung ist seit 2001 Gegenstand politischer Steuerung im Land Niedersachsen. Generelle Orientierungsdissense zwischen Teilsystemen kommen bei der Betrachtung von Governance-Regimes zum Tragen, weil die unterschiedlichen „Wertsphären“ (Weber 1934) der Teilsysteme auf Akteure anderer Teilsysteme einwirken. So verbinden Lehrer/innen vermutlich aufgrund ihres pädagogischen Ethos mit Begabungsförderung etwas anderes als Politiker, die beim Wähler Erfolg haben müssen.⁴¹⁵ Beide „Sinnorientierungen“ sind legitim.⁴¹⁶ Zwischen den einzelnen teilsystemischen Orientierungen oszilliert auf der Makro-Ebene die „Interdependenzbewältigung“ (Schimank 2007b). Für das Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen“ bedeutet dies:

7.1.1 Teilsystem Politik: Landespolitische Situation 2003

Die landesweite Einrichtung der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen wurde entscheidend durch die Legislaturperioden ab 1999 geprägt. Eine sozialdemokratische Regierung setzte seinerzeit das bildungspolitische Ziel der Hochbegabungsförderung und gab für die Einrichtung der Kooperationsverbünde Haushaltsmittel des Landes und der Kommunen frei. Mit der Legislatur ab dem Frühjahr im Jahre 2003 reformierte die nunmehrige CDU- und FDP-Regierung die Systeme Verwaltung und schulische Bildung. Sie beabsichtigte den Abbau der Staatsaufgaben und Wiedereinsetzung des Subsidia-

⁴¹⁵ vgl. Schimank (2007, 235).

⁴¹⁶ Mit Rückgriff auf die Systemtheorie ergibt sich hier ein theoretisches Problem: Ob zum Beispiel Bildungsverwaltungen Elemente des Teilsystems Politik oder Erziehung sind, ist in der Systemtheorie nicht expliziert. Anzunehmen ist, dass Bildungsverwaltungen in der Schnittstelle zwischen Politik und Erziehung zu verorten sind und die binären Codes der Teilsysteme verschmelzen.

ritätsgedankens in seine angestammte Funktion.⁴¹⁷ Zentraler Ansatz der damit verbundenen Haushaltskonsolidierung war eine einschneidende Senkung der Personalkostenquote, flankiert mit Verlagerungen von Aufgaben auf die kommunale Ebene. Weiterer Baustein zur Sanierung des Landeshaushaltes sollte ein nachhaltiger Abbau von Subventionen sein. Die neue Koalition strebte eine „Verschlankung des Staates“ durch Bürokratieabbau an, indem mindestens ein Drittel aller Rechtsverordnungen (Erlasse, Gesetze, Vorschriften) innerhalb dieser Legislaturperiode erübrigt werden sollten.

In der Bildungspolitik Niedersachsens wurde aufgrund der Lehren durch PISA das Mitnehmen „lernschwacher“ Schülerinnen und Schüler, die verbesserte Durchlässigkeit der Schulformen und verbesserte Wertigkeit der Bildungsabschlüsse angestrebt.⁴¹⁸ Das Inklusionsangebot der Landesregierung richtete sich auch auf die Hochbegabten: „Für hochbegabte Schülerinnen und Schüler wollen wir ein begabungsgerechtes flächendeckendes Förderangebot. Wir wollen besonders profilierte Gymnasien, damit Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungsschwerpunkten ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können“ (Regierungserklärung des Ministerpräsidenten des Landes Niedersachsen Christian Wulff vor dem Landtag Niedersachsen am 4. März 2003). Mit der Einrichtung der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen“ wurde vor allem der politische Wille eines schulformdurchlässigen, begabungsgerechten, flächendeckenden Förderangebots zum Ausdruck gebracht. Die Schulen stellen durch verbindlich vereinbarte Kooperation sicher, dass die Begabungsförderung bereits in der Grundschule beginnt und sich in der weiterführenden Schule pädagogisch konsequent fortsetzt. Hochbegabtenförderung wird unter dieser politischen Reformsicht als „konsequente individuelle Förderung“ (Bernd Busemann – Regierungserklärung des Niedersächsischen Kultusministers am 15. September 2004) verstanden, für die zusätzliche Landesressourcen von etwa 1.500 Lehrerstunden ab dem Jahr 2004 frei wurden.⁴¹⁹

⁴¹⁷ vgl. Regierungserklärung des Landes Niedersachsen vom 04. März 2003. URL: http://www.nst.de/-media/custom/438_4043_1.PDF?1117602226 [04.01.2010].

⁴¹⁸ vgl. Regierungserklärung des Landes Niedersachsen vom 04. März 2003, 13ff. URL: http://www.nst.de/-media/custom/438_4043_1.PDF?1117602226 [04.01.2010].

⁴¹⁹ vgl. Regierungserklärung des damaligen Niedersächsischen Kultusministers Bernd Busemann im Rahmen der Landtagssitzung am 15. September 2004 mit dem Titel „Qualitätsschule für Niedersachsen – Raus aus dem PISA-Tal“. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/master/0,,C1569642_N12142_L20_-DO_1579,00.html [04.01.2010].

7.1.2 Teilsystem Recht:

a) Grundgesetz

Artikel 2 Abs. 1 GG schützt mit der freien Entfaltung der Persönlichkeit auch die freie Entfaltung der Anlagen und Befähigungen.⁴²⁰ „Hieraus folgt zwar nicht ohne weiteres ein grundgesetzliches Recht auf Bildung; zumindest einige Kernelemente eines Rechts auf Bildung sind aber von Art. 2 Abs. 1 GG erfasst“ (Ennuschat 2008, 16). Unter Beachtung der Art. 2 Abs. 1, 3 Abs. 3 S. 2, 7 Abs. 1 und 20 Abs. 1 GG ist ein Fördergebot abzuleiten. Aus Art. 7 Abs. 1 GG i.V.m. Art. 20 Abs. 1 GG im Zusammenspiel mit den objektivrechtlichen Gehalten des Art. 2 Abs. 1 GG gilt die Vorgabe für die Länder, ein begabungsgerechtes Schulwesen bereitzustellen.⁴²¹ Das Bundesverfassungsgericht formuliert hierzu, dass es Ziel sei, „[...] ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Menschen gemäß ihren Fähigkeiten die den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet“ (BVerfGE 96, 288 (303)).⁴²² Das Grundgesetz benennt aber auch Rechte und Pflichten der Eltern: Ihnen wird in Artikel 6 Abs. 2 und 3 GG das primäre Erziehungsrecht als ihr „natürliches Recht“ und „zuvörderst obliegende Pflicht“⁴²³ zugesprochen.

b) Schulgesetz

1. Grundsätzlicher Bildungsauftrag der Schulen in Niedersachsen

§ 2 NSchG (Niedersächsisches Schulgesetz) enthält den Bildungsauftrag der Schule. Die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistung zu erzielen, sind zu fördern. Die Schülerinnen/Schüler sollen zunehmend selbständiger werden und lernen, ihre Fähigkeiten auch nach Beendigung der Schulzeit weiterentwickeln.

„Die Schule soll Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrages erforderlich sind“ (§ 2 Abs. 2 NSchG).

2. Begabungsförderung als Bildungs- und Inklusionsrecht:

Das Jahr 2003 behielt für das Land Niedersachsen Reformen im Schulgesetz vor. Im Gesetzesentwurf der Fraktionen CDU und FDP zur „Verbesserung von Bildungsqualität und

⁴²⁰ BVerfGE 96, 288 (306).

⁴²¹ vgl. Ennuschat (2008, 16).

⁴²² Mit Rekurs auf Ennuschat (2008, 16f.).

⁴²³ vgl. auch KJHG § 1.

Sicherung von Schulstandorten“ vom 10. März 2003⁴²⁴, wurde in § 54 NSchG Abs. 1 Satz 1-4 der Anspruch auf eine begabungsgerechte individuelle Förderung für alle, einschließlich für die hoch begabten Schülerinnen und Schüler, als Recht auf Bildung wie folgt kodifiziert:

„¹Das Land ist verpflichtet, im Rahmen seiner Möglichkeiten das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. ²Das Schulwesen soll eine begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglichen und eine gesicherte Unterrichtsversorgung bieten. ³Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen. ⁴Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden“.

In der bildungspolitischen Diskussion wird der Begriff eines begabungsgerechten Schulwesens häufig als Gegensatz zur Chancengleichheit verwendet. Das Schulsystem soll danach sicherstellen, dass leistungsstarke *und* leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nach ihrer individuellen Leistungsfähigkeit gefordert und gefördert werden.⁴²⁵ Letztendlich, so kommentieren Bräth/Eickmann/Galas (2009, 242), erweist sich der Grundsatz der Begabungsgerechtigkeit im Lichte des Artikel 7 GG und der ständigen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts als integrierter Bestandteil des Rechts auf Bildung für alle Schülerinnen und Schüler. Er hat in Satz 1 von § 54 NSchG seinen Niederschlag gefunden. In der Kommentierung zu § 54 Abs. 1 Satz 3 NSchG bekräftigen Bräth/Eickmann/Galas (2009, 243) die programmatische Aussage des Satz 2, da der Grundsatz der Begabungsgerechtigkeit mit einem bildungspolitischen „Ausgleich unterschiedlicher Bildungschancen“ (ebd.) in enger Verbindung steht. So ist die Niedersächsische Landesregierung grundsätzlich verpflichtet, wie es Satz 3 formuliert, auch Fördermaßnahmen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler bereit zu stellen. Diese Forderung ist somit eine konkrete Ausformung der Grundsätze aus den Sätzen 1 und 2 (Recht auf Bildung; Begabungsgerechtigkeit).⁴²⁶ Kurz gefasst: Hochbegabungsförderung ist aus bildungspolitischer Sicht ein Inklusionsrecht, das unterschiedliche Bildungschancen ausgleicht und somit Teil begabungsgerechter Schulpolitik Niedersachsens ist, die auf individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler zielt.

⁴²⁴ vgl. Drs. 15/30.

⁴²⁵ vgl. Bräth/Eickmann/Galas (2009, 242, Herv. v. Verf.).

⁴²⁶ vgl. ebd., 241.

3. Kooperationsvereinbarung

Grundlage für die Einrichtung des Kooperationsverbundes ist eine gemeinsame Kooperationsvereinbarung nach § 25 Abs. 1 NSchG.⁴²⁷ Dieser Paragraph nennt die Ziele der ständigen und pädagogischen Zusammenarbeit, die Schulen vereinbaren können. Die Zusammenarbeit ist nicht nur auf Schulen derselben Schulform beschränkt, so dass hierzu auch die Förderung der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen gehört.⁴²⁸

„Schulen können eine ständige pädagogische und organisatorische Zusammenarbeit vereinbaren, um Planung und Durchführung des Unterrichts, insbesondere Lernziele, Lerninhalte und Beurteilungsgrundsätze, aufeinander abzustimmen, auf andere Weise die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen zu fördern oder ein differenziertes Unterrichtsangebot zu ermöglichen“ (§ 25 NSchG Abs. 1).

4. Aufhebung der Schulbezirksgrenze aus pädagogischen Gründen

Der Besuch einer Schule des Kooperationsverbundes kann über die Schulbezirksgrenzen hinaus gestattet werden, wenn dieses im Hinblick auf die jeweilige individuelle Situation der Schülerin oder des Schülers aus pädagogischen Gründen geboten scheint (§ 63 Abs. 3 Satz 4 Nr. 2 NSchG). Nach § 114 Abs. 3 Satz 3 NSchG besteht ein Anspruch auf Beförderung zur Schule unter zumutbaren Bedingungen oder auf Übernahme der Erstattung der notwendigen Aufwendungen für den Schulweg. Über den entsprechenden Antrag zum Besuch einer Schule des Kooperationsverbundes über die Schulbezirksgrenzen hinaus entscheidet nach Nr. 3.6.2. der „Ergänzenden Bestimmungen zur Schulpflicht und zum Rechtsverhältnis zur Schule“ mit Zustimmung der anderen Schule die Schule, die nach den Bestimmungen des § 63 NSchG zu besuchen wäre. Im Falle einer Nichteinigung zwischen abgebender und aufnehmender Schule entscheidet die Bezirksregierung als zuständige Schulbehörde.

5. Prinzip Durchlässigkeit

Weitere schulgesetzliche Grundlagen zur Hochbegabtenförderung resultieren aus der Novellierung des § 59 NSchG Abs. 1 S. 3 im Jahr 2003:

„Die verschiedenen Schulformen sind so aufeinander abzustimmen, dass für Schülerinnen und Schüler ein Wechsel auf die begabungsentsprechende Schulform möglich ist (Prinzip der Durchlässigkeit)“.

⁴²⁷ vgl. NSchG (2007, 17).

⁴²⁸ vgl. Bräth/Eickmann/Galas (2009, 135).

6. Elternrecht und -pflicht

Das Niedersächsische Schulgesetz formuliert in Erweiterung des Grundgesetzes schulische Pflichten gegenüber den Eltern als auch Elternrechte und -pflichten:

„Die Schule führt den Dialog mit den Erziehungsberechtigten sowohl bezüglich der schulischen Entwicklung als auch des Leistungsstandes des Kindes, um entwicklungsspezifische Problemstellungen frühzeitig zu erkennen und gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten zu bewältigen“ (§ 55 Abs. 2 NSchG).

Der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus kommt im Niedersächsischen Schulgesetz durch § 88-99 NSchG eine besondere Bedeutung zu. So sind die Erziehungsberechtigten vor allem im Schulvorstand⁴²⁹ sowie durch Klassenelternräte, den Schulelternrat, Vertreter/innen in Konferenzen und Ausschüssen aktiv an den Entscheidungen der Schule beteiligt. In allen schulischen Konferenzen sind die Eltern durch Stimmrecht vertreten. Das Bundesverfassungsgericht hat ausgeführt, dass der staatliche Erziehungsauftrag dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet sei.⁴³⁰

7. Weitere rechtliche Rahmenvorgaben

Weitere rechtliche Rahmenvorgaben, die für die Begabungsförderung in den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ Niedersachsen“ gelten, finden sich unter anderem in den Durchlässigkeits- und Versetzungsverordnungen, Bestimmungen zur Befreiung vom Unterricht, rechtlichen Grundlagen über Frühstudiengänge auf Basis des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) bzw. in den Verordnungen über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO).

⁴²⁹ Im Gremium des niedersächsischen Schulvorstandes sind 50% Lehrer, 25% Eltern und 25% Schülerinnen und Schüler vertreten. Mit dieser deutlichen Repräsentanz werden erstmals im bundesdeutschen Raum die Eltern in die kontinuierliche Qualitätsentwicklung der Schule einbezogen. Vgl. Busemann (2007, 8).

⁴³⁰ vgl. Bräth/Eickmann/Galas (2009, 57).

7.1.3 Kristallisationspunkte teilsystemischer Orientierungsdissense im Kontext von Politik, Recht und Bildung

Wie bereits in Anlehnung an Schimank (2007b) beschrieben, geht es auf der Makro-Ebene von Begabungsförderung in den niedersächsischen Kooperationsverbünden um relevante Funktionslogiken/„binäre Codes“ (Luhmann)/Orientierungen, die sich diesen Teilsystemen unterstellen lassen. Damit wird der Grundlogik des sozialwissenschaftlichen Konzepts der Governance-Forschung gefolgt, divergierende (bzw. übereinstimmende)⁴³¹ Interessen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens deskriptiv-analytisch zu erfassen. Hinter dieser Forschungslogik steckt eine dezidierte Perspektive auf Prägungen von Steuerungssituationen. Danach besteht immer dann ein Steuerungsproblem, wenn Steuerungssubjekte in divergierende Richtung des „Wollens“ streben oder wenn sich die politische Steuerung den Koordinationsproblemen zwischen zwei oder mehreren gesellschaftlichen Teilsystemen widmet.⁴³² An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass mit der eben beschriebenen Forschungsspezifik ein Unterfangen verbunden ist, das zumeist an der Hyperkomplexität sozialer Systeme scheitert. Für alle Analyseschritte gilt deshalb, dass sie nur eine Annäherung an die Realität bedeuten können. Das System „Bildung“ bildet hierbei einen analytischen Interferenzpunkt hinsichtlich der im Folgenden beschriebenen Orientierungsdissense zwischen den Systemen „Politik“, „Recht“ und „Erziehung (Bildung)“:

Bei der makrotheoretischen Betrachtung der Teilsysteme Politik, Recht und Erziehung in Bezug auf den empirischen Gegenstand Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ wird deutlich, dass die Schule den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag einer begabungsgerechten Förderung aller Schülerinnen und Schüler, wie er mit dem Niedersächsischen Schulgesetz grundgelegt ist, synchronisieren muss mit ihrer eigenen pädagogischen Organisation. Das Anliegen der Politik besteht darin, allen Kindern eine gerechte Bildung zuteil werden zu lassen. Ob ihre Interventionen bis zur Empfängerebene, den individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler vordringen, hängt unter anderem von dem Zusammenspiel der Akteure auf den konkreten Handlungsebenen ab. Hier entscheidet sich letztlich, ob sich der politische Wille in Bezug auf die Begabungsentwicklung des Kindes realisiert.

⁴³¹ Die übereinstimmenden Interessen werden in der Governance-Analyse eher vernachlässigt, weil davon ausgegangen werden kann, dass sie in der Regel nicht mit Problemen der Interdependenzbewältigung einhergehen. Ähnlich verfahren auch andere Forschungsrichtungen: Zum Beispiel finden in der Sozialpsychologie die positiven Vorurteile kaum Beachtung. Sie lösen keine sozialen Konflikte aus.

⁴³² vgl. Schimank (2006, 151).

Schulgestaltung und -entwicklung sind immer an das Recht gebunden und häufig erst durch Änderungen des Schulrechts möglich (zugleich ist das Schulwesen und deren Akteure auf eine angemessene Finanzausstattung angewiesen).⁴³³ Im demokratischen Bildungssystem ist Recht die Grundlage sämtlicher politischen und administrativen Maßnahmen. Es ist – trotz wechselnder Steuerungsstrategien – ebenso wie eine kontinuierliche Finanzausstattung die Konstante der Schulentwicklung.⁴³⁴ Darüber hinaus interveniert Politik (und/oder Recht) in Erziehung, da sie ein Interesse an institutionalisierter Bildung hat und über die dazu erforderlichen Ressourcen (materielle und rechtliche Verfügungsrechte) bestimmt. Andererseits hat Politik (und/oder Recht) nicht die Fähigkeit, Bildungsleistungen wie Begabungsförderung zu erbringen und ist auch nur begrenzt in der Lage, diese zu kontrollieren.⁴³⁵

Politik und Recht intervenieren auch in das Handeln von Kommunen und Eltern, wenn diese zunächst als „fokale“ Akteure eine eigenverantwortliche Rolle in der Gestaltung ihres sozialen Umfeldes einnehmen. Kommunen können mehr oder weniger streng nach rechtlichen Zuständigkeiten regionale Innovations- und Bildungspolitik betreiben: Sie werden durch Zusammenarbeiten mit ‚anderen Akteuren‘ (z.B. Universitäten, lokalen Bildungseinrichtungen, städtische Einrichtungen, lokale Initiativen und Verbände etc.) in der jeweiligen Ausgestaltung ihres kommunalen Bildungssektors beeinflusst – ob sie etwa das lokale Profil „schulische Begabungsförderung“ stärken wollen, indem sie die Gründung eines Kooperationsverbundes zulassen. Im Zusammenhang mit dem Akteur Eltern spielen hier auch marktförmige Einflüsse eine Rolle, da mit einem Schwerpunkt „Begabungsförderung“ Wünschen bildungsnaher Elternklientel entsprochen oder eine Wohnortentscheidung dieser Klientel gefördert werden kann.

Schulisches Handeln selbst ist auf eine gute, förderliche Zusammenarbeit mit Eltern (bzw. Elterninitiativen) angewiesen; die Eltern agieren nicht außerhalb des Systems, sondern genießen zunehmend aktives Recht, das ihnen Beteiligungschancen und Votumsstimmen an schulischen Entwicklungen gewährt. Somit wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schule zur Voraussetzung von Begabungsförderung. Aus akteurtheoretischer Sicht ist diese Bildungspartnerschaft nicht selbstverständlich gegeben, sondern muss von den jeweiligen Partnern auch gewollt sein. Hierzu

⁴³³ vgl. Weishaupt (2009, 219).

⁴³⁴ vgl. ebd., 217ff.

⁴³⁵ An diesem Kontrolldefizit setzt der neue Beobachtungsmodus des Monitorings an. Vgl. Kussau (2007a, 165).

braucht es z.B. die Einsicht der Eltern, dass sie durch den Austausch und die Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen an Zutrauen und an Erziehungs- und Bildungskompetenz gewinnen und Elternarbeit sich nicht einfach „parentokratisch“ entwickelt, also Schule nach den Wünschen der Eltern modelliert wird.⁴³⁶ Auch auf der Seite der Pädagoginnen und Pädagogen verlangt eine Bildungspartnerschaft mit Eltern die positive Haltung, durch die Zusammenarbeit das Verhalten der ihnen anvertrauten Kinder besser zu verstehen, Elternarbeit lernen zu wollen und von der reinen „Problemsicht“ auf die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler zu abstrahieren.

Das pädagogische Verständnis im Konzept der Kooperationsverbünde geht von einem Verständnis aus, das Kinder als „Akteure und Konstrukteure – und Co-Konstrukteure ihrer Lernprozesse“ (Stobbe 2009) wahrnimmt. Zwischen dieser pädagogischen Prämisse, begabungsfördernden Unterricht entsprechend den individuellen Lernmöglichkeiten besonders begabter Kinder zu entwickeln, und dem Grad, wie schulische Akteure dafür notwendige rechtliche Freiräume im Rahmen eines „Interpretationsraums“ nutzen, können Diskrepanzen liegen. Unter bestimmten Bedingungen kann den hoch begabten Schülerinnen und Schülern z.B. die Chance gegeben werden, in einem klassen- und schulübergreifenden Rahmen die eigene Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zu erproben und auszubauen. Die Entscheidungen darüber (etwa die Befreiung vom Unterricht, bei außerschulischen Aktivitäten, Teilnahme an Frühstudiengängen etc.) obliegen nicht dem subjektiven Lerner selbst, sondern überwiegend den Schulleiterinnen/Schulleitern, den zuständigen Lehrkräften bzw. der Hochschule. An dieser Stelle kann es zwischen verschiedenen Akteuren zu „Kulturkonflikten“ kommen, die sich an den unterschiedlichen teilsystemischen Sinnlogiken des Rechts und der Erziehung manifestieren. Zum Beispiel heißt es in § 63 Abs. 3 Satz 4 (2) NSchG, dass der Besuch einer anderen Schule aus „pädagogischen Gründen“ möglich ist. Hochbegabung an sich macht jedoch keinen originär pädagogischen Grund aus. Erst wenn eine besondere Begabung als pädagogischer Grund für einen Schulwechsel interpretiert wird, wird die Rechtsnorm manifest.

Ähnlich ‚divergierende‘ Logiken können sich zwischen Politik und Schule hochspielen. Schimank (2007b, 235) drückt hierzu treffend aus: „Warum reden Lehrer und Politiker beharrlich aneinander vorbei? Warum sind Lehrer so starrsinnig, was bestimmte politische Reformvorstellungen betrifft, trotz massiver Lockangebote?“ Auch wenn Begabungsför-

⁴³⁶ vgl. Stobbe (2009).

derung inzwischen bildungspolitisch anerkannt ist, heißt dies nicht, dass sich alle Lehrkräfte für das schulgesetzlich legitimierte Recht, auch die hochbegabten Schülerinnen und Schüler zu fördern, engagieren. Schimank (ebd.) betont, dass diesbezügliche Erklärungsnotstände nicht auf mangelnde Reflexionsfähigkeiten auf einer der beiden Seiten zurückzuführen seien, wohl aber mit gänzlich anderen, inkompatiblen Relevanzen zu tun haben. Diese können z.B. das Problem für Lehrkräfte meinen, mit einer „inkluisiven“ Differenzierung im Unterricht, die besonders Begabte einschließt, die Förderung der „Schwächeren“ gefährdet zu sehen. Der Orientierungsdissens zwischen Politik und Schule macht sich bemerkbar an den unterschiedlichen Rationalitätskriterien der Teilsysteme. Pädagogisch sind Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulen insgesamt zwar relativ autonom (z.B. didaktische Freiheit), sie (die Lehrkräfte) nehmen aber eine Vetoposition ein.⁴³⁷ Politik besitzt ebenfalls eine Vetoposition, wenn sie Geld oder Zeit restriktiv handhabt, und bedarf keiner formalen Zustimmung zur Programmrealisierung, jedoch einer faktischen Zustimmung durch die Lehrkräfte.⁴³⁸ Das (Implementations-)Dilemma ist:

„Wenn politische und schulische Akteure unterschiedlichen Rationalitätswerten folgen, können in einem strengen Sinn politische Vorgaben nicht pädagogisch umgesetzt werden“ (Kussau 2007a, 173).

Denkbar als Begründung für eine solche „Reformabwehr“ sind auch „Ressourcengrenzen“, da die konkrete Förderung besonders begabter Schüler/innen, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (z.B. Beratung, Fortbildung, Information, Projekte) auch von den für die Schulen zur Verfügung gestellten (materiellen, zeitlichen, personellen etc.) Budgets abhängen. Ähnlich wie bei den oben benannten Vetopositionen, wäre es verfehlt, kontraproduktive Effekte zwischen den Systemen Erziehung und Politik, wie er sich am Beispiel der ‚Starrsinnigkeit‘ der Lehrkräfte gegenüber politischen Reformen deutlich macht, einfach auf eine „Deprofessionalisierung“ oder Reformunwilligkeit auf Seiten der Lehrkräfte zurückzuführen. Zumindest sind Lehrerinnen und Lehrer immer schon an die Aufträge der Politik gebunden (Präferenzidentität). Sie handeln dann autonom, wenn sie als Agents in ihren Präferenzen nicht mit denen des Staates als Prinzipal übereinstimmen.⁴³⁹

⁴³⁷ Das Niedersächsische Schulgesetz spricht nur von „pädagogischer Verantwortung“. Letztlich sind Lehrer/innen weisungsgebundene Beamte, für die es ein Disziplinarrecht gibt.

⁴³⁸ vgl. Kussau (2007a, 176).

⁴³⁹ vgl. Kussau (2008, 219).

Vergleichbare Interferenzen finden sich an diesem Punkt zwischen den Systemen Erziehung und Recht. Auf Begabungsförderung bezogen, die vom Gesetzgeber für Schulen vorgeschrieben ist, könnten bei den Pädagoginnen und Pädagogen allein durch juristische Forderungen nach der Bestimmung von Zielerreichungskriterien Widerstände hergerufen werden. Der Gesetzesgeber gesteht den Lehrkräften hier eine Professionalität zu, die möglicherweise bei der Transformation des Allgemeinen in das Konkrete unterbestimmt bleibt. Einerseits wird durch die Novellierung des Rechts ein Gestaltungsimperativ ausgesprochen, der sich andererseits an den konkreten Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte begrenzt – ohne dass in dieser Begrenzung eine Inkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer liegen muss. Auch verordnete Autonomie muss erst operationalisiert werden. Solche als Kollision erscheinende teilsystemische Orientierungen machen sich auch bei der administrativ postulierten Verpflichtung der Kooperationsverbünde zur Schulprogrammarbeit bemerkbar. Heinrich (2007, 211) beschreibt den durch Schulprogramme reklamierten Zusammenhang von neuer Autonomie und deren Einlösung in einem „eigengesetzlichen“ Programm als Ambivalenz zwischen Weisung und Gestaltungsfreiheit. So ist für die Analyse – am Beispiel Schulprogrammarbeit – zu fragen, wie die Schulen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung die ‚Freiheiten‘ nun tatsächlich nutzen.⁴⁴⁰ Das Schulgesetz setzt qua Definitionsmacht eine Form professioneller Tätigkeit als Pflicht, die „[...] unter Nutzung weiterreichenderer Verfügungsrechte zum Treffen – pädagogisch-didaktischer – Entscheidungen zu erfüllen ist“ (Heinrich 2007, 157). Übertragbarkeiten gibt es in dieser Hinsicht auch bezüglich Spannungen zwischen den Systemen Politik und Erziehung, da bildungspolitisch gewünschte Entscheidungen (hier in Bezug auf die neue Leitidee Begabungsförderung) oder „Steuerungsreformen“ (hier Deregulierungen z.B. in Niedersachsen durch die Einführung der „Eigenverantwortlichen Schule“)⁴⁴¹ von den Akteuren vor Ort explizit in der existierenden Freiheit genutzt werden sollen. Prekär bleibt die Vorgabe dieser Autonomie jedoch, wenn für den Gesetzgeber, die oberen Kultusadministrationen und unteren Schulaufsichtsbehörden die Weisung als Weisung artikuliert wird, aber unklar ist, ob die Aufforderungen auch tatsächlich Veränderungen bewirken.

7.1.4 Forschungsmethodischer Hinweis auf die Akteure

Forschungsmethodisch wird hier ein Kristallisationspunkt erreicht, an dem der zweite Schritt der Governance-Analyse vorliegender Studie einzuleiten ist: Der analytische Blick

⁴⁴⁰ vgl. Heinrich (2007, 210).

⁴⁴¹ vgl. Krohne (2007, 58).

ist auf die Meso-Mikro-Ebene zu erweitern, welche mit den Akteuren der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ im Hinblick auf tatsächlich geschehende oder mögliche multiple Bestrebungen intentionaler Gestaltung gebildet wird. Die Governance-Perspektive beginnt, wie in Anlehnung an Schimank (2007b) beschrieben, bei der Betrachtung der Makro-Ebene. Sie wurde auf das Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ angewandt.

Schimank (ebd., 237) betont in diesem Zusammenhang, dass die intentionale Gestaltung der Governance-Strukturen durch die diversen Akteure stets eine „Kontextsteuerung“ der Leistungsproduktion auf der Meso-Ebene ist. Die Betrachtung der relevanten Akteure im landespolitischen Projekt Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ ist somit von Bedeutung, da sie die Analyse der elementaren Mechanismen sozialer Ordnungsbildung auf der Meso- und Mikroebene vorbereitend akzentuiert. Zugleich wird von Beginn an die für die Governance-Forschung charakteristische Mehrebenenperspektive eröffnet. Bevor also die Frage beantwortet werden kann, welche Einflussnahmen die Akteure im Kooperationsverbund auf Steuerungsmaßnahmen haben bzw. in welchem Ausmaß sie mitgestalten, sollte man wissen, wie die Akteure strukturiert sind und in welchen Beziehungen sie zu anderen Akteuren stehen.⁴⁴² Mit dieser Perspektive ist auch eine Kontur der ‚Regelungsstrukturen‘ angesprochen, die im späteren Gang der Analyse systematisch im Zusammenhang mit Effekten der ‚Leistungsstrukturen‘⁴⁴³ erhoben werden muss.

Die analytischen Grundlagen von Schritt eins und zwei sind bedeutend, um der Forschungsfrage nachzugehen, wie die Entwicklung von schulischer Begabungsförderung „[...] im Zuge eines Interdependenz- und Schnittstellenmanagements einzelner Akteure über formelle Grenzen des Einflussbereiches hinweg erreicht werden kann“ (Brüsemeister/Newiadowsky 2008, 74).⁴⁴⁴

⁴⁴² vgl. Brüsemeister/Newiadowsky (2008, 91).

⁴⁴³ vgl. Mayntz/Scharpf (1995).

⁴⁴⁴ In Anlehnung an Brüsemeister/Heinrich/Kussau (2007).

7.2 Zweiter Schritt der Governance-Analyse: Die Akteure im Kooperationsverbund

Die relevanten Akteure der Kooperationsverbünde in Niedersachsen werden im Kontext Niedersächsischer Verwaltungsstrukturen und -reformen betrachtet. Methodisch wird damit der Prämisse von Governance-Analysen begegnet, die mit dem strategischen Handeln von (korporativen) Akteuren verbundenen Triebkräfte des Wandels, zu berücksichtigen.⁴⁴⁵ Eine formal rechtliche Deskription der Akteure allein genügt nicht, da neben diesen Formalstrukturen auch die „faktischen Verhältnisse im Bildungswesen“ (Fend 2006) zu erheben sind. Dieses forschungsstrategische Postulat soll dadurch erfüllt werden, dass die Akteure der Kooperationsverbünde in Kontexten formaler Struktur und empirischer Realität betrachtet werden.

7.2.1 Öffentliche Akteure: Zentrale Spieler und professionelle Akteure – Kultusministerium, Schulaufsicht und Schule

Das Handeln aller öffentlichen Akteure des Schulwesens ergibt sich formal rechtlich aus der Berechtigung des Landes, durch sein Parlament Bildungsziele und Ressourcen festzusetzen und zu bewilligen. Dies steht im unmittelbaren Bezug zum Grundgesetz Artikel 7 Absatz 1, wonach das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht.⁴⁴⁶ Niedersachsen gehört zu den Bundesländern, welche die Bildungsziele ihrer Schulen nicht in der Landesverfassung, sondern im jeweiligen Schulgesetz festgelegt haben.⁴⁴⁷ Der Schule und Schulverwaltung verpflichtende Bildungsauftrag ist in § 2 NSchG niedergeschrieben. Die umfangreiche Gestaltungsmacht der Schuladministration, die aus der staatlichen Aufsicht erwächst, identifiziert das Kultusministerium als die oberste Managementebene des Schulbetriebs.⁴⁴⁸

Für alle öffentlichen Akteure herrscht das formale Kriterium einer bürokratischen Verwaltung vor: Die legale Herrschaftsausübung mittels gesetzten Rechts.⁴⁴⁹ Eine an Jurisdiktion orientierte Fassung des Mehrebenensystems charakterisiert jedoch nicht die Beziehung von Bildungsverwaltung, (Politik) und Schule, sondern ihre Interdependenz.⁴⁵⁰ In der Schule als eigenständig organisatorische Verwaltungseinheit bleiben Politik und Staat zentrale Spieler. Gleichwohl kann der Staat nicht immer unmittelbar und nicht im Detail einwirken,

⁴⁴⁵ vgl. Mayntz (2008, 46).

⁴⁴⁶ vgl. Bräth/Eickmann/Galas (2009, 40).

⁴⁴⁷ vgl. ebd., 57.

⁴⁴⁸ vgl. Rürup (2007, 28).

⁴⁴⁹ vgl. Weber (1964, 125).

⁴⁵⁰ vgl. Kussau (2007a, 161).

da z.B. Lehrkräfte als professionelle Akteure mit eigenen legitimen Verfügungsrechten ausgestattet sind.⁴⁵¹

7.2.2 Ebene Zentrale: Zwischen Controlling und Beziehung – Kultusministerium

Das kultusadministrative Handeln wird bestimmt durch die Richtlinienkompetenz der Ministerpräsidentin bzw. des Ministerpräsidenten und das Ressortprinzip:

„Die Ministerpräsidentin oder der Ministerpräsident bestimmt die Richtlinien der Politik und trägt dafür die Verantwortung. Innerhalb dieser Richtlinien leitet jedes Mitglied der Landesregierung seinen Geschäftsbereich selbständig und unter eigener Verantwortung“ (Artikel 37 Abs. 1 Niedersächsische Verfassung).⁴⁵²

Das Kultusministerium als staatlicher Hoheitsträger und Exekutiv-Verwaltung hat die Fach- und Ressourcenverantwortung für seinen Verantwortungsbereich. Es ist sowohl (oberste) Aufsichts- als auch (und vor allem) Fachbehörde. Nach dem Grundsatz des § 13 Abs. 1 Satz 1 GGO (Gemeinsame Geschäftsordnung der Landesregierung und der Ministerien in Niedersachsen)⁴⁵³ soll es sich wie alle übrigen Ministerien auf gesetzgeberische und allgemein lenkende Aufgaben sowie auf Aufgaben der Aufsicht, der Planung und Erfolgskontrolle beschränken.

Nicht nur Gesetz und Recht definieren die Verfügungsrechte des staatlichen Hoheitsträgers Kultusministerium. Auch materielle Ressourcen wie der Haushaltsplan, der nach § 2 LHO (Niedersächsische Landeshaushaltsordnung)⁴⁵⁴ Grundlage für die Haushalts- und Wirtschaftsführung ist, bestimmen das exekutive Handeln. Der Haushaltsplan ermächtigt zwar mit § 3 LHO die Verwaltung, Ausgaben zu leisten und Verpflichtungen einzugehen, die tatsächliche Höhe des Budgets wird aber vor Beginn jeden Rechnungsjahres (Haushaltsjahres) durch das Haushaltsgesetz festgestellt (§ 1 LHO). Erst dieses „Budgetrecht als Königsrecht des Parlaments“ ermöglicht die wirtschaftlichen Verfügungsrechte des Kultusministeriums. Durch politische Wendungen oder hauswirtschaftliche Sperren des Finanzministeriums (§ 41 LHO) sind allerdings auch Budgetrestriktionen möglich. Diese Einschränkungen des Verfügungsrechts „materielle Ressource“ kann das Kultusministeri-

⁴⁵¹ vgl. Kussau (2007a, 157).

⁴⁵² vgl. Niedersächsische Verfassung vom 19. Mai 1993 (Nds. GVBl., S. 107), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. November 1997 (Nds. GVBl., S. 480).

⁴⁵³ vom 30. März 2004 – Nds. GVBl. 2004, S. 107; zuletzt geändert durch Beschluss vom 30.11.2004 (Nds. GVBl. 2004, S. 584).

⁴⁵⁴ vgl. Niedersächsische Landeshaushaltsordnung (LHO) in der Fassung vom 30. April 2001. URL: <http://www.nds-voris.de> [12.01.2010].

um kaum kompensieren: So verfügt es zwar über eine exklusive Beteiligung an den Entscheidungsprozessen in länderübergreifenden Politikarenen⁴⁵⁵, wie es das aktuelle Beispiel der KMK-Empfehlung vom 10.12.2009 zur „begabungsgerechten Förderung“ aller Schülerinnen und Schüler deutlich macht. Doch die Bereitstellung von Bundesmitteln zur Finanzierung der Schulentwicklung in den Ländern stellt einen Ausnahmefall dar. Die Finanzierung der Schulen erfolgt in der Regel von den Ländern und den Gemeinden (bzw. Landkreisen) als Schulträger⁴⁵⁶ (vgl. Kapitel 7.2.7).

Materielle und rechtliche Verfügungsrechte bergen insofern ‚Folgekosten‘, da sich bei weitgehend gleich bleibenden Verfügungsrechten des Akteurs Bildungsverwaltung die Funktion der Umsetzbarkeit an den gegebenen Ressourcen und Gesetzen orientiert.⁴⁵⁷

Das Kultusministerium ist Teil der Bildungsverwaltung, die in den letzten Jahrzehnten gravierende Formwandel durchlebt hat. Wie tief die Modernisierungsbemühungen den Verwaltungsapparat verändert haben, wer genau der Akteur „Bildungsverwaltung“ ist und wie er handelt, dazu weiß die Empirische Bildungsforschung bisher wenig.⁴⁵⁸ Der empirische Einblick in das Handeln des Akteurs Kultusministerium innerhalb der Akteurskonstellation „Kooperationsverbund“ kann dazu beitragen, diese Terra incognita zu erhellen. Ein erster Eindruck im Hinblick auf seine konkrete „steuernde“ Tätigkeit im Kooperationsverbund lässt vermuten, dass sich die Arbeit der Kultusbehörde nicht allein aus der hoheitlichen Kontrollbefugnis speist, sondern aus einer Beziehungsnahe ‚nach oben‘, der Unterwerfung politischer Rationalitätskriterien, und derjenigen ‚nach unten‘, der Antizipation schulischer Praxis. Der Hauptmodus des zweiten Teils der Governance könnte hier die *Beobachtung* sein – als Teil von Planung – da die Feinsteuerung durch Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen stattfindet. An dieser Interdependenz politischer Machbarkeit und der auf den eigenen Apparat und die übrigen Schulebenen bezogenen Umsetzbarkeit bzw. Machbarkeit korrelieren reflexiv die Ambitionen der Kultusverwaltung.⁴⁵⁹ Den bildungspolitischen Zielen des staatlichen Principal gegenüber muss Rechenschaft abgelegt werden; dennoch bleibt Raum für eine „interpretative Regulierung“,

⁴⁵⁵ vgl. Rürup (2007, 27).

⁴⁵⁶ vgl. Weishaupt (2009, 223).

⁴⁵⁷ Diese teilsystemische Logik ordnet Brüsemeister (2007b) der Kommunikationsart der Bildungsverwaltung zu.

⁴⁵⁸ vgl. Brüsemeister/Newiadomsky (2008, 73). Zum Akteur Schulministerium in Kontext von Leistungsvergleichsstudien, siehe Tillmann et al. (2008).

⁴⁵⁹ vgl. Brüsemeister (2007b, 79f.) zum Teilsystem und Handlungsorientierung der Bildungsverwaltung.

welche dem Ministerium „hierarchische Selbststeuerung“ (Schimank/Meier 2002)⁴⁶⁰ zugesteht. Staatliche Bildungs- und Erziehungsaufträge werden auf Basis politischer, schulischer und behördlicher Geschehen ausgelegt, entsprechende Umsetzungsstrategien entworfen und darauf basierende Maßnahmen entwickelt und vollzogen.

Dieser Art entspricht das übliche Handeln des Kultusministeriums, da Rechtsnormen grundsätzlich abstrakt sind und einer Exegese bedürfen. In diesem Zusammenhang sind sämtliche Interpretationsvorgänge Teil der Rechtsanwendung. Der öffentlichen Verwaltung sind je nach Regelungstiefe Gestaltungsmöglichkeiten – in Folge der induktiven Anwendung von Rechtsnormen – vorbehalten. Daneben bleiben die Anforderungen aus der Politik, vorbereitend gesetzgeberisch und allgemein lenkend tätig zu sein sowie zentrale Aufgaben der Aufsicht, Erfolgskontrolle und Planung wahrzunehmen, gleichberechtigt bestehen. Forschungen⁴⁶¹ haben ergeben, dass bundesdeutsche Kultusministerien das Schulrecht mal mehr, mal weniger, also unterschiedlich zur Kommunikation visionärer Vorstellungen nutzen. Dies bedeutet, dass nicht zwangsläufig die Rechtsverordnungen selbst, sondern die Verwaltungskommunikation von Kultusministerien und Schule das eigentlich Neue abbildet.⁴⁶² Im Falle der Kooperationsverbünde charakterisiert sich die Kommunikation zwischen Bildungsverwaltung und Schule als Konzeptbeziehung – in der Balance von Anspruch, Weisung, Erlass und Controlling sowie der Unterstützung der Schulen. Hierin, also im (de)regulierend kultusministeriellen Handeln, könnte sich empirisch eine Mischform „kommunikativen Führungsstils“ und „administrativen Führungsstils“ (Brüsemeister/ Newiadomsky 2008) wiederfinden.

Das Kultusministerium orientiert sich sowohl am konventionell administrativen Verwaltungshandeln als auch – und das ist neu für traditionell bürokratische Steuerungspolitik – an dem Wegfall der Detailsteuerung, welche insbesondere die schulischen Akteure hinsichtlich ihrer eigenverantwortlichen Entscheidungen entmündigen würde. Das Ministerium schreibt im konkreten Fall nicht mehr vor, was genau zu tun ist, sondern lässt in einem iterativen Prozess (des Kontraktmanagements, wie es das Neue Steuerungsmodell vor-

⁴⁶⁰ Im Rahmen der Förderinitiative „Science Policy Studies“ des BMBF haben Schimank/Meier (2002) Reformen der Governance-Muster und ihre Auswirkungen auf die Forschung an Hochschulen expertisiert. Dazu zählen die „staatliche Regulierung, Außensteuerung, Akademische Selbstorganisation, Konkurrenzdruck und Hierarchische Selbststeuerung“.

⁴⁶¹ vgl. die Studie von Matthias Rürup (2007) über die Ausbreitung der Politikidee „Schulautonomie“ im bundesdeutschen Ländervergleich.

⁴⁶² vgl. Rürup (2007, 122).

sieht)⁴⁶³ schulische Organisation sowie Verantwortung von unten entwickeln. Nach dieser Formel erfolgen Delegationen durch Deregulierung. Dies bedeutet, dass Kompetenzübertragungen mit einer stärkeren Eröffnung von Entscheidungsmöglichkeiten auf dezentralen Ebenen einhergehen.⁴⁶⁴ Diese Entlastung von vorgegebenen Regelungen realisiert im besten Sinne das Subsidiaritätsprinzip.⁴⁶⁵ Im Beispiel Niedersachsen wurden aus der Liste der geltenden Rechtsbestimmungen, der sogenannten „VORIS-Liste“, die „Überregulierungen“ herausgenommen:

„Diese 92 Erlasse wurden in einer ersten Stufe der Deregulierung in den Blick genommen. Davon sind inzwischen 15 Erlasse außer Kraft getreten und werden nicht erneuert. 19 Erlasse werden mittels einer Rechtsvorschrift zum 1.8.2007 ganz oder teilweise in die Entscheidungsbefugnis der Schulen übertragen. [...] Mit neun weiteren Erlassen, die den Status von Handreichungen haben, sind 50% der in der Schule unmittelbar wirksamen Erlasse in die erste Stufe der Deregulierung einbezogen worden“ (Krohne 2007, 59).

Deregulierung meint, dass die Schulen ihre Arbeit mehr als bisher an staatlichen Qualitätsvorgaben (zentrale Abschlussprüfungen u.a.) ausrichten sollen und für ihre Qualitätsentwicklung in erster Linie selbst verantwortlich sind. Grundüberlegung dieser im Rahmen der Einführung der „Eigenverantwortlichen Schule“ in Niedersachsen durchgeführten Aktion ist, dass die Schule am besten weiß, auf welchen Wegen sie die vorgegebenen Ziele erreichen kann und deshalb ihre Freiräume erheblich erweitert werden.⁴⁶⁶

7.2.3 Intermediäre Ebene: Doppelter Habitus – Landesschulbehörde

Die Landesschulbehörde ist die dem Kultusministerium nachgeordnete Schulbehörde.⁴⁶⁷ Gemeinsame Aufgabe von Kultusministerium und Landesschulbehörde ist die Entwicklung, Planung und Gestaltung des Schulwesens. Sie üben die Fachaufsicht über die Schulen aus und gewährleisten die Beratung und Unterstützung der Schulen.⁴⁶⁸ Die Landesschulbehörde als nachgeordnete Schulbehörde ist zuständig, soweit nichts anderes durch Rechts- oder Verwaltungsvorschrift bestimmt ist.

Ihre Aufgaben werden im Erlass des Kultusministeriums zur „Organisation der Landesschulbehörde“ vom 17.09.2007 (Nds. MBl., S. 1157) benannt. Dieser Erlass basiert auf

⁴⁶³ vgl. KGSt-Bericht (2007).

⁴⁶⁴ vgl. Rürup (2007, 124).

⁴⁶⁵ vgl. Krohne (2007, 58).

⁴⁶⁶ vgl. ebd.

⁴⁶⁷ vgl. § 119 Abs. 2 NSchG.

⁴⁶⁸ vgl. § 120 Abs. 1, 3, 6 und § 120 NSchG.

dem Abschlussbericht „Reform der Schulaufsicht und der Schulverwaltung“ vom Juli 2007, in dem Vorschläge entwickelt wurden, wie die nach der Einführung der Eigenverantwortlichen Schule „veränderten Anforderungen an Steuerungsunterstützung und Dienstleistung neu gestaltet werden können“.⁴⁶⁹ Kernstücke der entsprechenden Aufgabenbeurteilung waren „Beratung und Unterstützung der Schulen, Gestaltung und Steuerung des Schulwesens, Controlling und auch Intervention“.⁴⁷⁰

Resümierend lässt sich konstatieren, dass gemeinsam mit der Ebene des Kultusministeriums die administrativen Akteure der Landesschulbehörde „Regulatoren, Kontrolleure, Implementeure“ (Jann/Wegrich 2008) sind als auch „Berater“ und „Unterstützer“. Die Beratungsaufgabe ist der Schulaufsicht schon traditionell zugeschrieben, wird gegenwärtig jedoch direkt in Bezug zur Eigenverantwortung (Autonomie) der Einzelschule gesetzt. Damit rückt die Aufgabe Beratung innerhalb der Auflistung der Einzelaufgaben der Schulaufsicht (Rechtsaufsicht, Fachaufsicht, Dienstaufsicht) nach oben.⁴⁷¹

Der Antragsweg zur Aufnahme eines Kooperationsverbundes geht „from the bottom to the top“. Er beginnt in der Schule selbst (Gremien, Konzept), setzt sich bei dem kommunalen Schulträger fort, der politischer und fachlicher Partner der Schulen ist und Zutritte in den Verbund befürwortet/nicht befürwortet sowie für die Rahmenbedingungen „Ausstattungen“ und „Schülerbeförderung“ sorgt.⁴⁷² Damit kommt dem regionalen Entwicklungsstand und den kommunalen Trägern eine hohe Bedeutung zu.

Die Landesschulbehörde prüft die Antragskonzepte der Schulen und gibt eine schulfachliche Stellungnahme. Der Antrag geht weiter an das Kultusministerium, das den Einrichtungserlass herausgegeben hat und mit Zustimmung zur Einrichtung des Kooperationsverbundes eine bleibende Verantwortung für die Konzeptfortschreibung übernimmt.

Auf der Ebene Landesschulbehörde konstituieren sich im Rahmen der Governance der Kooperationsverbünde *Beratungsteams*, die sich an vier Standorten jeweils aus zwei Dezernentinnen und Dezernenten der Landesschulbehörde und zwei Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Fachberaterinnen und Fachberatern (Lehrkräfte, die sich in den Themen Begabungsförderung fortgebildet haben) zusammensetzen. Der Beratungsbedarf soll möglichst von Seiten der Schulen artikuliert werden. Mit der Entwicklungsbeglei-

⁴⁶⁹ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2007, 2).

⁴⁷⁰ vgl. ebd.

⁴⁷¹ vgl. Rürup (2007, 170).

⁴⁷² vgl. RdErl. d. MK v. 6.9.2005 – 81 633/4, SVB1 10/2005, S. 527f.

tung durch die Datenbanken (vgl. Kapitel 6.5) geben die Schulen z.B. an, welchen Beratungs- und Fortbildungsbedarf sie konkret haben. Die Schulaufsicht charakterisiert sich durch einen doppelten Habitus und absolviert einen Spagat zwischen Aufsicht und kommunikativ-konsensualer Dienstleistung. Das Beratungsteam setzt auf den Mechanismus Vertrauen zwischen steuernder Einheit der Aufsicht (Landesschulbehörde) und den Schulen. Darüber, ob die Schulen ihrerseits auch das Vertrauensverhältnis wahrnehmen und nutzen und sich nicht von der weiterhin noch bestehenden „Rute im Fenster“ (Mayntz/Scharpf 1995, 29) irritieren bzw. zurückziehen lassen, sagt die empirische Forschungslage kaum etwas aus. Ebenso wenig ist geklärt, ob sich Reibungsstellen zwischen der Kommunikationsform Beratung und der Kommunikationsform Aufsicht bzw. Kontrolle auf tun.⁴⁷³

Die Kommunikationsform der Landesschulbehörde könnte eine solche Wirkung haben, dass die Selbstregulierung durch die Schule zunimmt, ohne dass sie von herrschaftlich bestimmten Anforderungen, wie sie in früheren Governance-Regimes von Bildungssystemen institutionalisiert waren, wirklich frei wird. In dem Muster „Herstellung einer kontinuierlichen Beziehung“ erfolgte so eine Interdependenzbewältigung zwischen den Ebenen. Faktisch liegt der Handlungsanreiz für diese wechselseitige Beeinflussung in der gemeinsamen und spezifischen Leistungserbringung für das „individuelle Kind in dieser Schule“. Die Entwicklungsbeziehung geschieht personell über die schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten sowie Fachberaterinnen und Fachberatern als auch instrumentell über die Datenbanken der Kooperationsverbünde. Aufsichts- und Beziehungsverhältnis liegen hier dialektisch nebeneinander. Da Kultusministerium und Landesschulbehörde Dienstleister für Schulen und Politik sind, intensiviert sich das „Außenverhältnis“ (Bogumil/Jann 2009, 240), sieht Schülerinnen und Schüler, Eltern und Gesellschaft sowie Schulen als Kunden. Gleichwohl stößt die Selbststeuerung der Schule an Grenzen: Das Dienstleistungsprinzip von Beratung und Unterstützung widerspricht dem Prinzip der Eigenverantwortung von Schulen dann, wenn der vorgedachte Weg durch die Landesschulbehörde selbst gefundene Lösungen der Schulen invariant macht. Schulen als lernende Organisationen können nur in einer Beziehung entstehen, die „loslässt“ und ein Gleichgewicht von Fördern und Fordern herstellt. Dies ist vor allem deshalb nötig, da Schulaufsicht fern der konkreten unterrichtlichen und schulischen Praxis steht und – auch wenn sie wollte – dahingehend nur eingeschränkte Interventionsmöglichkeiten hat.

⁴⁷³ vgl. Brüsemeister (2007b, 83).

7.2.4 Intermediäre Ebene: Schulpsychologinnen und Schulpsychologen

Schulpsychologische Dezernentinnen und Dezernenten sind Personal der Landesschulbehörde. Im Rahmen des Niedersächsischen Projekts der Kooperationsverbünde tragen sie Verantwortung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation psychologischer Tests. Voraussetzung für diesen Diagnosevorgang ist, dass die Zustimmung der Erziehungsberechtigten vorliegt.

Schulpsychologische Dezernentinnen und Dezernenten sind Teil des *Beratungsteams* der Landesschulbehörde.

7.2.5 Intermediäre Ebene: Dienstleister – Fachberaterinnen und Fachberater für besonders begabte Schülerinnen und Schüler

Die Fachberaterinnen und Fachberater sind Lehrkräfte und Teil des *Beratungsteams* der Landesschulbehörde (vgl. Kapitel 6.5 und 7.2.5) und bilden eine zentrale Schnittstelle zu den Schulen. Einmal sind sie regional zuständig und schließlich noch für die Generallinie eines Standortes. Die Fachberaterinnen und Fachberater verfügen über eine pädagogisch-psychologische Fachkompetenz und übernehmen besondere Verantwortung im Rahmen der Förderkonzepte schulformübergreifender Beratung. Sie geben innerschulisch Hilfe zur Selbsthilfe und fördern die Fähigkeit der Beratungspartner, auftretende Probleme in eigener Verantwortung zu bewältigen. Des Weiteren sind sie wichtiges Bindeglied zwischen der einzelnen Schule und der Schulpsychologie und verfügen über Kenntnisse der regional vorhandenen außerschulischen Beratungsdienste und -einrichtungen. Der Schwerpunkt ihrer Aufgabe liegt in der Beratung, Fortbildung und Begleitung der Kooperationsverbünde und ihre Entwicklung zu regionalen Kompetenzzentren. Sie haben keine fachaufsichtliche Direktive, arbeiten extraterritorial und sind in erster Linie Dienstleister.

7.2.6 Intermediäre Ebene: NiLS

Die Aufgaben des NiLS (Niedersächsisches Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) sind die Durchführung der Ersten und Zweiten Staatsprüfungen in allen Lehrämtern, die Initiierung und Unterstützung von Qualitätssicherung in Schule und Schulsystem sowie die Unterstützung landesweiter Evaluationsvorhaben.⁴⁷⁴ Das NiLS unterstützt den Aufbau, die Entwicklung und Weiterführung der Kooperationsverbünde zur Begabungsförderung im Sinne einer Vernetzung durch das Beratungs- und Fortbildungsangebot (auch der Lan-

⁴⁷⁴ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: www.mk.niedersachsen.de [01.12.2009].

dessschulbehörde). Schulinterne, kollegiale Beratungs- und Unterstützungskräfte sollen so gestärkt werden, dass sie auf Nachfrage flexibel abrufbar und verfügbar sind.⁴⁷⁵

7.2.7 Intermediäre Ebene: Schulträger

Die Schulträger der Grundschulen sind die Gemeinden, die Samtgemeinden und die öffentlich-rechtlich Verpflichteten in gemeindefreien Gebieten. Für die übrigen Schulformen sind die Landkreise und die kreisfreien Städte die Schulträger.⁴⁷⁶ Nach dem Niedersächsischen Schulgesetz haben die Schulträger das notwendige Schulangebot und die erforderlichen Schulanlagen vorzuhalten.⁴⁷⁷

Die Schulträger regeln die Schulbezirksangelegenheiten und geben ihr grundsätzliches Einverständnis für die Gründung eines Kooperationsverbunds. Nach § 114 NSchG sind sie Träger der Schülerbeförderung. Die kultusministeriale, verwaltungsinterne Durchgriffssteuerung (welche bei wesentlich finanziellen und -ausstattungsbezogenen Sachverhalten eintritt), endet hier. Das verfassungsrechtlich garantierte Selbstverwaltungsrecht der Kommunen steht nämlich über der administrativen Entscheidung des Staates. Falls Irritationen in der Antragsstellung der Schulen auftreten, ist die Landesschulbehörde gefragt, politische Lösungen zu finden.

7.2.8 Schulebene: Ambimediäre Handlungsansprüche – Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Leiterinnen bzw. Leiter der Schule tragen die Gesamtverantwortung für die Schule und für deren Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.⁴⁷⁸ Sie sind als „transformational leader“ (Wissinger 2000) bedeutsam für die Wirksamkeit und Entwicklung der Einzelschule. Aktuelle Studien zur Schulentwicklung heben die Relevanz von Schulleitungen besonders im Hinblick auf den angestrebten kontinuierlichen Verbesserungsprozess in Schulen hervor.⁴⁷⁹ In Niedersachsen zeigt sich die spezifisch ambimediäre Rolle von Schulleiterinnen bzw. Schulleitern, die sich im Spannungsfeld von administrativem Qualitätsmanagement und Autonomiediskurs der Einzelschule lokalisiert: In den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ sind die Schulleiterinnen/Schulleiter in spezifisch auf Begabungsförderung ausgerichtete Regelungen der schulischen Qualitätssicherung eingebunden

⁴⁷⁵ vgl. Stobbe (2002, 167ff.).

⁴⁷⁶ vgl. § 102 Abs. 1 und 2 NSchG.

⁴⁷⁷ vgl. § 101 Abs. 1 NSchG.

⁴⁷⁸ vgl. § 43 Abs. 1 NSchG.

⁴⁷⁹ vgl. Huber (2008, 100).

(vgl. Kapitel 7.2.8). Zugleich haben sie die Freiheit zur unterrichtlich-didaktischen Gestaltung und schulischen Koordination von Begabungsförderung. Aufgeladen wird dieses Spannungsverhältnis durch die landespolitische Reform der Einzelschulen, die „Eigenverantwortliche Schule“ in Niedersachsen. Bei allen (pädagogischen) Freiheitsgraden, die staatlicherseits vergeben werden, fühlen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter als „Administratoren“ schulischer Qualitätsprozesse eingeengt. Aus der Perspektive der adressierten Schulleiterinnen und Schulleiter kann eine solche Koinzidenz von Ermöglichungs- und Anforderungsstrategien als Zusammentreffen inkommensurabler Steuerungsimpulse wahrgenommen werden.

Hiermit deutet sich eine Steuerungsperspektive an, welche Effekte von Deregulierungen aufweisen, wie sie in Niedersachsen im Rahmen der „Eigenverantwortlichen Schule“⁴⁸⁰ vorgenommen wurden. Die Bildungsreform gibt Anlass für die aktive Gestaltung von Freiheitsräumen, die jedoch durch Imperative an die Administration durch Schulleiterinnen/Schulleiter wieder zurück gefordert werden. Delegierungen von Entscheidungen nach unten können in eine Erhöhung der Administrationsanforderungen an die Schule umschlagen.⁴⁸¹ Die empirische Beobachtung muss daran anschließen und fragen, ob sich solche Belastung auf die praktische Koordinierung von Begabungsförderung auswirkt? Im Rahmen der Kooperationsverbünde ist es ihre Aufgabe, gemeinsam mit den Klassen-, Fach- und Gesamtkonferenzen sicherzustellen, dass die Qualitätsstandards des Unterrichts sowie Verfahren und Regelungen zur Einlösung der berechtigten Ansprüche auf individuelle Förderung und Forderung entwickelt und eingehalten werden.⁴⁸²

7.2.9 Schulebene: Bürokratische Profession versus „pädagogische Freiheit“ der Profession von Lehrerinnen und Lehrer

„Für die Ebene der Lehrkräfte ist zunächst zu bemerken, dass hier die eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems liegt“ (Brüsemeister 2007b, 85).

Lehrerinnen und Lehrer stehen als Agierende im Zentrum von Innovationsfähigkeit. Nicht nur diese lässt sich mit moderner Bildungsforschung betonen, auch das Gegenteil, der Wi-

⁴⁸⁰ Seit dem 01.08.2007 sind alle Schulen in Niedersachsen eigenverantwortlich. Die Eigenverantwortlichkeit als bildungspolitisches Ziel des Landes wurde im Schulgesetz, NSchG §32, verankert: Mit der Novelle des Schulgesetzes vom Juli 2006 ist eine grundsätzliche Gestaltungsreform von Eigenverantwortlicher Schule, externer Evaluation (Niedersächsische Schulinspektion), neuer Schulaufsicht und neuen Unterstützungssystemen verbunden. Diese veränderte Steuerungsarchitektur zielt auf die Qualitätsverbesserung des Niedersächsischen Schulsystems. Vgl. Brockmann (2007).

⁴⁸¹ vgl. Altrichter (1992, 559).

⁴⁸² vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2004).

derstand gegen Innovationen bzw. Reformen.⁴⁸³ Hinsichtlich der Realisierung der (Reform)Idee „Begabungsförderung“ im Kooperationsverbund ist der Zusammenhang zwischen dem Wollen, dem institutionellen Sollen und dem Können zu berücksichtigen. Denn das „Können“ entwickelt sich zum Teil erst im Prozessgeschehen der Modernisierung.⁴⁸⁴ Lehrkräfte sind allerdings nicht Hindernis, sondern Chance für Schulentwicklung, weil sie gemeinsam mit anderen Akteuren Transformatoren auf der operativen Ebene sind.⁴⁸⁵

In den Kooperationsverbünden nehmen die Lehrkräfte primär die Rolle ein:

- Begabungsförderung als Leitidee kollegial-verständigend und didaktisch mitzutragen,
- Lernarrangements herzustellen hinsichtlich einer individuellen Lern- und Leistungsentwicklung,
- unterrichtsentwickelnde Begabungsförderung im schulischen Kerngeschäft zu implementieren sowie
- Begabungen frühzeitig zu erkennen und zu entwickeln.

Im Gesamtarrangement zwischen der Ebene Zentrale (Kultusministerium und Bildungspolitik) und den Lehrkräften zeigt sich die Eigenart einer „antagonistischen Kooperation“ (Brüsemeister 2007b, 88), die ein tiefgreifendes Nichtverstehen impliziert: „In der Arbeitsorganisation ist nicht Verstehen Voraussetzung, sondern das Befolgen von Dienstanweisungen“ (ebd.). Erzwungene Loyalität, die das Arrangement der Arbeitsorganisation aufrecht erhält, und Sanktionen über die Personalaufsicht stehen konträr zu den Freiheiten eigener Interpretationen als Professionelle des Unterrichts. „Unabhängige Dritte“ wie Schulinspektionen und evaluationsbasierte Steuerungen schauen an ihrer Stelle nach der Qualität der Schule, beeinflussen sie durch massive, staatliche, indirekte Beobachtung. Es besteht ein Patt zwischen zentraler Ebene und Lehrkräften, da wegen der Principal-Agent-Beziehung Lehrkräfte die Freiheiten der Profession haben.⁴⁸⁶ Die Verfügungsrechte von Lehrkräften zum Treffen von Entscheidungen werden also von dem pädagogischen Gestaltungsfreiraum bemessen, der für die Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages erforderlich ist. Bräth/Eickmann/Galas (2009, 225) kommentieren hierzu:

⁴⁸³ vgl. Brüsemeister/Eubel (2003, 307).

⁴⁸⁴ vgl. ebd., 310.

⁴⁸⁵ Rolff (2007, 36) betont sogar, dass Lehrkräfte die einzige Chance für Schulentwicklung sind.

⁴⁸⁶ vgl. Brüsemeister (2007b, 85ff.).

„Es besteht keine ungebundene, der Schule insgesamt quasi vorgelagerte Freiheit. Es handelt sich vielmehr um eine pflichtgebundene Freiheit, die ihren Grund und ihre Rechtfertigung in der Erziehungsaufgabe der Lehrkräfte findet. Es handelt sich nicht um eine personale, sondern um eine insbesondere auf den Bildungsauftrag bezogene Freiheit“.

Substanziell haben sich die Verfügungsrechte von Lehrkräften bislang noch nicht verändert.⁴⁸⁷

Den Akteur Bildungsverwaltung sehen die Lehrkräfte als bürokratische Organisation, die fern von eigenen professionellen Aufgaben liegt. Ob neue Formen einer manageriellen Verwaltung auf diese Sichtweise Einfluss haben, ist in der empirischen Governance-Forschung noch zu rekonstruieren.⁴⁸⁸

7.2.10 Schulische Ebene: Selbststeuerung mit eingeschränkten Sanktionsrechten – Steuergruppe und schulische Koordinatorinnen und Koordinatoren

In der Organisationsform „Schulische Steuergruppen“ fungieren die Gremienmitglieder als Berater für die Schulleitung. Ferner koordinieren sie Maßnahmen und Vorhaben. Die Gesamtverantwortung bleibt gleichwohl bei der Schulleitung.⁴⁸⁹ Lediglich ein Teil der Koordinierungsaufgaben wird delegiert. Mit der Einführung (u.a. in Niedersachsen) des neuen Akteurs „Schulische Steuergruppe“ soll die Schule organisatorisch gestärkt werden. Ihre konkreten Aufgaben sind Prozesse der Zielklärung, Strategieentwicklung (insbesondere von Unterricht) und Wahrnehmung der Aufgaben des Projektmanagements.⁴⁹⁰ Schulische Steuergruppen sind intermediäre Akteure, die sowohl durch Elemente der Profession (Mitglieder des Kollegiums) als auch von Funktionen (Schulleitung) gekennzeichnet und in diesem Kontext über Aushandlungsprozesse „lose“ gekoppelt sind.⁴⁹¹ In den Kooperationsverbünden haben schulische Steuergruppen die Funktion der Koordinierung, Implementation, Beratung sowie Unterstützung der kontinuierlichen Kooperation von Begabungsförderung zwischen den Schulen. Die Entscheidung zur Koordinierung von Begabungsförderung in Steuergruppen obliegt den Schulen selbst, ist also nicht von außen vorgegeben.

⁴⁸⁷ vgl. Brüsemeister (2007b, 93).

⁴⁸⁸ vgl. ebd., 82.

⁴⁸⁹ Oldenburg/Mörking (2008, 73).

⁴⁹⁰ vgl. Berkemeyer/Feldhoff/Brüsemeister (2008, 160f.).

⁴⁹¹ vgl. ebd., 161ff.

Die schulischen Koordinatorinnen/Koordinatoren bilden spezifisch einen für die Governance der Kooperationsverbünde geschaffenen neuen Akteur. Als Lehrkräfte koordinieren sie die Schnittstellen der Begabungsförderung an einem spezifischen Verbund. Ihnen kommen in der Regel keine Leitungsfunktionen zu. In den Grundschulen vertreten sie allerdings die Schulleitung. Schulische Koordinatorinnen und Koordinatoren sind Ansprechpartner für die Kooperationsverbünde, Multiplikatoren, die in unmittelbaren Kontakt mit Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium, den Schulleiterinnen und Schulleitern, den Eltern sowie den Fachberaterinnen und -beratern stehen. Ihnen kommt auch die wichtige Aufgabe der Kooperation außerhalb des Verbundes zu, z.B. in der Hinzuziehung außerschulischer Fachexperten. Mit ihnen werden regelmäßig Dienstbesprechungen durchgeführt. Fortgebildet werden sie zu Themen schulischer Begabungsförderung durch Initiative und Organisation des NiLS.

Koordinatorinnen und Koordinatoren sind nicht mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet. Sie sind zwar Träger einer Funktion, also einer rollengebundenen Aufgabenzuweisung, besitzen jedoch keine formalen Steuerungs- und Interventionsmöglichkeiten. Governance vollzieht sich auf dieser Ebene vorwiegend über Selbststeuerung der Akteure, die keine Sanktionsrechte besitzen.

7.2.11 Schulische Ebene: Subjekte eigener Lernentwicklung – Schülerinnen und Schüler

Die hoch begabten Schülerinnen und Schüler sind seit der Novellierung des Niedersächsischen Schulgesetzes 2003 explizit in das Recht auf eine begabungsgerechte individuelle Förderung des Niedersächsischen Schulwesens eingeschlossen.⁴⁹² Dem Projekt der Kooperationsverbünde liegt ein pädagogisches Verständnis zu Grunde, das Schülerinnen und Schüler als subjektive Lerner betrachtet, die gemäß einer konstruktivistischen Lehr- und Lernauffassung ihre Lernentwicklung selbst verantworten, planen und ordnen und denen die strukturellen, administrativen, formellen, curricular-didaktischen Rahmenbedingungen der Kooperationsverbünde entsprechende Freiräume bieten. Schülerinnen und Schüler sind demnach keine „Klienten“, die eine Form der Psychiatisierung durch Schule erfahren, sondern „autonomous learner“, deren Individualität im Vordergrund aller Bemühungen optimierter Lern- und Leistungsbiografie steht. Sie sind die eigentlichen „Subjekte der Steuerung“.

⁴⁹² vgl. § 54 Abs. 1 Satz 4 NSchG.

7.2.12 Ebene der Zivilgesellschaft: Die Politikmacher – Eltern

Eltern sind nach dem Niedersächsischen Schulgesetz befugt, in der Schule mitwirkend vertreten zu sein (vgl. Kapitel 7.1.2). Sie sind in ihrem Handeln freier als die zentralen und intermediären Akteure, da sie nicht an einen öffentlichen Bildungsauftrag wie Begabungsförderung gebunden sind (Allerdings: Als Mitwirkende im Schulvorstand bzw. in schulischen Gremien – in Niedersachsen z.B. die Klassenelternschaft oder der Elternrat – müssen sich die Eltern an den Bildungsauftrag bzw. an das Niedersächsische Schulgesetz halten).⁴⁹³

Mit der Aufhebung der Schulbezirke aus „pädagogischen Gründen“ (vgl. Kapitel 7.1.2) – die besonders begabten Kindern Maßnahmen der individuellen Förderung ermöglicht – wird bei den Eltern eine erhöhte Wahlmöglichkeit und damit Kundenorientierung angestrebt. Dies entspricht der Integration des Dezentalisierungsansatzes schulpolitischer Steuerung in ein erweitertes Konzept einer ‚neuen‘ Steuerung.⁴⁹⁴

Im landespolitischen Projekt „Kooperationsverbund“ sucht das Kultusministerium mit den Eltern eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.⁴⁹⁵ Eltern bzw. Elterninitiativen vertreten besonders begabte Kinder meist advokatorisch. Hierzu formieren sich, überwiegend auf der regionalen Ebene, Aktivitäten von Eltern, Elternvereinen, -verbänden und -initiativen als *Gemeinschaften*. In allen Arten von Gemeinschaften kommen relativ symmetrische Einflussbeziehungen als ordnungsbildender Mechanismus zum Tragen.⁴⁹⁶ Ihre jeweiligen Interessen beziehungsweise belief systems sind sehr heterogen, so dass sie verschiedene Felder im Feld Begabungsförderung okkupieren. Zum Beispiel kann das anwaltschaftliche Handeln von Elternvereinen nicht nur den Schülerinnen und Schülern mit besonderer Begabung, sondern auch deren Eltern gelten. Ambition ist etwa, der (zivil)gesellschaftlichen, politischen und schulischen Öffentlichkeit, gelungene Bildungsbiografien zu demonstrieren. Hochbegabung wird aus dieser besonderen Sicht als akutes Anliegen gefasst, Bildungssituationen für hoch begabte Kinder zu verbessern. Das Thema besitzt aber auch Permanenz, deren ‚Verursacher‘ das defizitäre Eingehen des Bildungswesens auf Kinder mit besonderen Begabungen und deren Eltern ist. Da Schule keine Antwort auf die Bedürfnisse der Eltern gibt und diese Vertrauensbrüche erfahren haben, wird eine empathi-

⁴⁹³ vgl. Gliederungspunkt „Elternrecht und -pflicht“ in vorliegender Dissertation – Kapitel 7.1.2.

⁴⁹⁴ vgl. Weishaupt (2009, 219).

⁴⁹⁵ Hier bezieht sich das Kultusministerium auf das Niedersächsische Schulgesetz, das im § 55 Abs. 2 NSchG den Dialog mit den Eltern vorsieht. Die entsprechende Formulierung „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ findet sich in Power-Point-Konzepten, die das Kultusministerium als zentrales Beratungsmittel für die Fachberaterinnen/Fachberater, Schulpsychologinnen/Schulpsychologen und schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten z.B. auf internen Tagungen einsetzt.

⁴⁹⁶ vgl. Schimank (2007, 39).

sche Perspektive für den Akteur Eltern eingenommen. Zentrales Motiv ist in diesem Beispiel das Wissen, dass das Schulsystem grundsätzlich in der Lage ist, Lösungen für die Förderung von besonderen Begabungen bereitzustellen.

Andere Elterninteressen wiederum nehmen zum Beispiel weniger die „Problemperspektive“ ein, sondern betonen vielmehr die konstruktive, gemeinsame Verantwortung zum Thema Begabung. Der gegenwärtige Zeitgeist der Enttabuisierung, welcher „über Begabung sprechen lässt“, öffnet aus dieser Beispielperspektive Chancen für das konkrete Handeln und Gestalten.

Interessensgemeinschaften zwischen Eltern, in Form von „Vereinen“ oder „Initiativen“, bemühen sich derzeit, offensiver mit dem Thema „Hochbegabtenförderung“ in Schule und Gesellschaft umzugehen und streben regionale Ausweitungen sowie (inter)nationale Verflechtungen an. Wenn allerdings in der Elternschaft verschiedene Handlungsrationitäten „zum Wohle des Kindes“ konkurrieren; können diese potenziell in der Schnittstelle Schule-Eltern Irritationen und Kollisionen auslösen (wenn z.B. konstruktive Sichtweisen der Eltern über Hochbegabung mit nichtkonstruktiven konkurrieren; etwa im ersten Fall ein gemeinsames und kommunikatives Problemlösungshandeln in Form von Bildungspartnerschaften mit den Schulen angestrebt wird, während sich im zweiten Fall die Eltern darauf konzentrieren, die Schulen mit dem besonderen „Einzelfall“ zu konfrontieren und einseitig in einer Kritikhaltung gegenüber der Schule zu verbleiben). Es treten aber auch Konfliktlinien zwischen ‚den Eltern‘ und ‚der Schule‘ hervor, wenn Eltern argumentativ und zum Teil konfrontativ aufrüsten, indem sie Rechtspositionen einnehmen, Nachteilsausgleiche suchen oder eine Anerkennung der Begabungsdiagnostik ihres Kindes anstreben. Die in Kapitel 7.1.3 genannten teilsystemischen Orientierungsdissense, welche schon in den unterschiedlichen Logiken des Handelns der Akteure Eltern, Politik und Schule angelegt sind, würden sich an diesem Punkt verstärken.

Die wachsende Popularität des Themas Hochbegabung schürt den Interessenskonflikt von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren. Hochbegabung, das ehemals ein bildungspolitisch marginalisiertes Phänomen war, um das sich vor allem die Eltern als Betroffene bemühten, gerät zur Konfliktarena verschiedenster Interessensvertretungen, die um die spezifische Form ihrer Dienstleistung ‚streiten‘.

Von einem Common sense über das, was Eltern für ihre Kinder von einem Bildungssystem erwarten, ist per se nicht auszugehen. Dieser Fakt kann Schule-Elternkonflikte verschärfen,

da Eltern qua Recht und schulischer Modernisierung erweiterte Verfügungsrechte haben (z.B. wurden in Niedersachsen mit dem Gremium des „Schulvorstandes“ partizipative Strukturen eingeführt) und – anders als in traditionellen Koordinationsformen – in die Schulgestaltung auch formell eingebunden werden. Der Akteur „Eltern“ erhält eine neue Einflussgröße, welche Indikator für Beobachtungen im Rahmen der Empirischen Bildungsforschung sein sollte. Neue Einflussgrößen der Eltern bestimmen jedoch nicht allein das zuweilen angespannte Verhältnis zwischen Schule und Eltern.

7.3 Zwischenfazit: Die Akteure des „Kooperationsverbunds“ im Kontext der Transformation von Governance

Kursorisch kann zusammengefasst werden, dass:

- * die zentrale Ebene „Bildungsverwaltung“ (Kultusministerium) ihr Handeln qua legitimer Herrschaft rechtfertigt und sich dabei an der „Machbarkeit“ ausrichtet. Das Legitimationsdach liegt auf dieser Makro-Ebene (z.B. durch juristische Ermöglichung). Verfügungsrechte (z.B. Recht, Ressource) bleiben zentral, wenn die Verwaltung diese nicht an die unteren Handlungsebenen abgibt. Der staatliche Akteur Kultusministerium nutzt „reflexives Recht“ (Teubner/Willke 1984) als Steuerungsinstrument und erweitert substanzielle Entscheidungskriterien für die Regulierung schulischer Begabungsförderung mit Verhandlungssystemen, in deren Rahmen Selbststeuerungen respektive autonome Interessensverfolgungen möglich sind.⁴⁹⁷ Die staatliche Aufsicht wird durch eine *Kultur des Dialogs und des Dissens* ergänzt.
- * nicht mehr nur bürokratische Herrschaftsformen die Beziehungen der Bildungsakteure bestimmen, sondern demokratisierende Politikprozesse in Form von Verhandlungskulturen, Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie partizipative Modi. Aus ihnen evozieren veränderte Governance-Muster, die ‚weiche‘ „Politikverflechtungen“ (Mayntz/Scharpf 1995) befördern. Solche Steuerungsmodi setzen an einem Ideal von *good governance* an, das zwischen den Ebenen des Bildungswesens und innerhalb der Ebenen auf Verhandlung, Fairness und Vertrauen abstellt. Der duale Governance-Modus von ‚weich‘ und ‚hart‘ kann eine Schlüsselstrategie der Verwaltungsreform sein, da Kooperati-

⁴⁹⁷ Schimank (2006, 125) führt das „reflexive Recht“ als Instrumentarium der Kontextsteuerung (Willke 1983; 1987; Teubner/Willke 1984) an. Dies hat die Funktion, Verselbständigungstendenzen der Teilsysteme zu restringieren, so, dass politische und rechtliche Steuerung als „Konditionierung der Selbststeuerung“ funktionaler Teilsysteme (Willke 1987b, 6) funktioniert.

onsstrukturen der staatlichen Akteure untereinander, aber auch staatlicher und nichtstaatlicher Akteure, mit fortschreitender Modernisierung zunehmend evident werden. Deren Aszendenz ist nicht Ausdruck einer politischen Schwäche, sondern ein Formwandel staatlicher Machtausübung, der staatlichen Akteuren auch in manchen traditionellen Regelungsfeldern neue Einflussmöglichkeiten eröffnet. Wie die jüngste politikwissenschaftliche Diskussion erkennt, kann von einem resignierten Rückzug des Staates nicht die Rede sein. Vielmehr hat sich das Spektrum der nebeneinander existierenden Regelungsformen verbreitert.⁴⁹⁸

- * eine ‚weiche‘ Form von hierarchischer Koordination einen erhöhten Anteil an Selbstregelung auf allen anderen Ebenen voraussetzt. Solche Regelungen, die häufig im „Schatten der Hierarchie“ (Mayntz/Scharpf 1973) verlaufen bzw. sich häufig neben der „Rute im Fenster“ (Mayntz/Scharpf 1995) zeigen und den Ablauf von Verhandlungsprozessen meist indirekt beeinflussen⁴⁹⁹, schaffen einerseits Kooperationsanreize. Sie können divergierende Interessenslagen unterschiedlicher Akteure in ein Verhandlungssystem bringen. Andererseits sind unter denselben Bedingungen gegenläufige Anreize zur Kooperation denkbar.⁵⁰⁰ Optional stellen sie eine Chance dar, sowohl Effektivität als auch Legitimität von Verhandlungssystemen zu steigern.⁵⁰¹ In jedem Fall verfügt der staatliche Akteur zum Einen über ausschlaggebende *direkte* Interventionsmöglichkeiten durch ‚harte‘ Steuerungsmittel, welche traditionelle Verfügungsrechte (wie Recht, Ressourcen) bereitstellen. Zum Anderen verfügt er, wie am Beispiel von Recht via Interpretation beschrieben, über *indirekte*, ‚weiche‘ Steuerungsinstrumentarien, die die Resonanzfähigkeiten der Akteure antizipieren. Vermutlich tritt ‚neue‘ Steuerung koexistent neben traditionelle Prozeduren der Schulverwaltung. Die Ambiguität, wie sie sich z.B. in der Doppelfunktion der schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten widerspiegelt, könnte eine Gelingensbedingung für das Steuerungskonzept der Kooperationsverbünde zu sein.
- * sich die Heterogenität der Partikularinteressen verschiedener Akteure auf den ‚unteren‘ Ebenen der Akteurskonstellation Kooperationsverbund verdichtet. So können Schnittstellenmanagements zwischen Politik sowie Verwaltung und dezentraleren Kommunikationseinheiten von Fachberaterinnen und Fachberatern,

⁴⁹⁸ vgl. Mayntz (1996, 283f.).

⁴⁹⁹ vgl. Benz/Lütz/Schimank/Simonis (2007a, 18).

⁵⁰⁰ vgl. Börzel (2008, 126).

⁵⁰¹ vgl. ebd., 125.

Lehrkräften, Koordinatorinnen und Koordinatoren, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und Eltern konstraintentional werden – gerade weil das Verwaltungshandeln überwiegend eine „kooperative Kontrolle“ (Wegrich 2006, 169; 233) leisten muss. Wahrscheinlich ist in diesem Zusammenhang ein häufigeres Nebeneinander verschiedener Arten solch kollektiver Regelung.⁵⁰² Die Tendenzen zur Deregulierung könnten strategisch neue politische Steuerungsmöglichkeiten eröffnen, da aufgrund eines aktiven staatlich-administrativen Steuerungsverzichts nicht intendierte Entwicklungen bewusst riskiert werden.⁵⁰³ Den Akteuren wird Selbstregulierungspotenzial eingeräumt, das aber auch die Entscheidungsarenen und Entscheidungsverfahren neu ordnen muss. Letztlich ergibt sich die Arbeitsweise sozialer Systeme nicht durch eine „invisible hand“, sondern durch die Auseinandersetzung interessengeleiteter Akteure.⁵⁰⁴

In der Politik der Verwaltung der Kooperationsverbünde Niedersachsen lassen sich Transformationen von Governance identifizieren, welche die „konservative Transformation“ (Brüsemeister 2004, 448) – im Sinne eines Verwaltens statt Gestaltens – aufweicht. Die neue Governance der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ enthält Elemente der Generalstrategie des New Public Managements: Dessen von Schedler/Proeller (2000, 41ff.) genannte Grundprämissen wie „optimistisches Menschenbild“, „Staat und Verwaltung sind notwendig“, „Politik und Verwaltung sind lernfähig“ sind empirisch auffindbar. Die anderen drei von den Autoren (ebd.) aufgeführten Konstituenten des NPM wie „das zu lösende Problem der Verwaltung ist Effizienz und Effektivität, nicht Rechtsstaatlichkeit und Demokratie“, „rationales Management ist möglich“ und „Wettbewerb führt zu mehr Effizienz und Effektivität als Planung und Steuerung“ lassen sich in den Kooperationsverbünden bislang nicht explizit benennen oder erkennen. Analytisch wäre es jedoch mit diesem Befund zu einfach, die Governance der Kooperationsverbünde in Niedersachsen auf ein normatives Modell, das Mischformen des NPM bzw. „moderner Steuerung“ (Altrichter/Maag Merki 2010) enthält, zu reduzieren. Vielmehr wird es im weiteren forschungsstrategischen Gang darum gehen, in den Kooperationsverbünden Niedersachsens vorfindbare ‚Steuerungsmodi‘ vor dem Hintergrund konkurrierender gesellschaftlicher und politischer Zielbestimmungen zu interpretieren und (kritisch) mit ihrer tatsächlichen Umsetzung und Wirkung zu vergleichen. „Eine solche Ideologie-, Umsetzungs- und Wirkungskritik

⁵⁰² vgl. Mayntz (2008, 45).

⁵⁰³ vgl. Rürup (2007, 132).

⁵⁰⁴ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 33).

gehört nach unserem Verständnis zum Aufgabenbereich von Governance-Studien“ (ebd., 32).

Die Frage also, wie die Ko-Produktion der Leistung der relevanten Akteure in der Konstellation Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ aussieht, soll mittels vertieften empirischen Wissens beantwortet werden. Die Auswirkung der vorstehend benannten „Dynamiken von „Regelungsstrukturen““ (Schimank 2007b, 232) auf die „Leistungsstrukturen“ (Mayntz/ Scharpf 1995, 17) sind gemäß dem Selbst-Anspruch von Governance-Studien auf mögliche Zugriffspunkte von politischen und organisatorischen Gestaltungsakteuren auf die Leistungsproduktion im jeweiligen Sektor zu beobachten. Entscheidend für die Umsetzbarkeit und Wirkung der Regulierungen wird sein, ob die Beziehungen der unterschiedlichen Akteure Leistungs- oder „Störbeziehungen“ (Brüsemeister 2007b, 79) sind. Während also bis zu diesem Abschnitt der Analyse die Akteure im Kooperationsverbund im Vordergrund standen, gelten die nachfolgenden Ausführungen dem Verstehen seiner Tiefenstrukturen. Das Bildungsnetzwerk „Kooperationsverbünde“ konfiguriert die Anfangsstruktur, die es in einem Interpretationsprozess „objektiver Hermeneutik“⁵⁰⁵ (Oevermann 1993) zu rekonstruieren gilt. Dies entspricht in der Methodologie einer Governance-Analyse im Sinne der Grounded Theory: Zu entdecken sind die Interdependenzen der Handlungen und Entscheidungen verschiedener Akteure im Kooperationsverbund als Ausdruck sozialer Strukturen. Damit sind die Methoden „Objektive Hermeneutik“ und „Grounded Theory“ nicht streng getrennt. Erstere fragt nach der objektiven Bedeutung einer beobachteten Handlung. Letztere denkt zwar auch in Strukturen und in Interaktionen, muss aber im wechselseitigen Prozess der Datenerhebung und -analyse eine Kodierarbeit machen, die die spezifischen Bedingungen mit den spezifischen Interaktionen, Strategien und Konsequenzen in Verbindung bringt.⁵⁰⁶ Eine aus diesen Daten entwickelte Theorie, die der (alltäglichen) Wirklichkeit des untersuchten Gegenstandsbereich (Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen) gerecht wird und von empirischen Daten abgeleitet ist, führt zu einem induktiven und kumulativen Erkenntnisgewinn, dessen Implikationen sich auch in der praktischen Anwendung bewähren soll.

⁵⁰⁵ Ulrich Oevermann entwickelte in den 70er Jahren die objektive Hermeneutik, die inzwischen zu einem etablierten Instrument für die Auswertung qualitativer Daten entwickelt ist. Die objektive Hermeneutik interessiert sich vor allem für Handlungs- und Entscheidungsprozesse hinter denen Regeln und Strukturen stecken, welche die Handlungen und Entscheidungen motiviert haben. Vgl. Brüsemeister (2008a, 199ff.).

⁵⁰⁶ vgl. Strauss (1994, 161).

8 Methodisches Forschungsdesign

8.1 Gegenstandsangemessenheit: Methode der Grounded Theory

Qualitative Sozialforschung bemüht sich um eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Komplexität sozialer Wirklichkeit.⁵⁰⁷ Diese Argumente sprechen dafür, den Forschungsfokus zu kontextualisieren, also *context rich* anzulegen.⁵⁰⁸ Eine derartige komplexe Gegenstandskonzeption im Forschungsdesign bedarf einer überlegten methodologischen Indikation. Bei dem Untersuchungsgegenstand Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen handelt es sich um einen Bereich Empirischer Bildungsforschung, der bislang nur wenig exploriert ist. Daher verlangt die methodische Strategie eine „Entdeckung von Theorie aus – in der Sozialforschung systematisch gewonnenen und analysierten – Daten“ (Glaser/Strauss 2005, 11). Vorstehendes Zitat der Autoren Glaser/Strauss lehnt an das Grundprinzip der Grounded Theory an, die sich als klassische Theorie entdeckende qualitative Methode bezeichnen lässt. Sie wurde von den oben genannten Autoren in den 70er Jahren (1974) in einer vergleichenden Untersuchung US-amerikanischer Krankenhäuser programmatisch (1967 (dt. 1998); 1979) entwickelt.⁵⁰⁹ Die Grounded Theory weist ein mittleres Niveau von Beschreibungsgehalten und theoretischer Generalisierbarkeit auf.⁵¹⁰ Sie eignet sich für eine empirisch fundierte Governance-Analyse, da sie an der Herausarbeitung einer in Daten gegründeten Theorie interessiert ist, welche soziale Prozesse erklären soll. Eine Erforschung sozialer Zusammenhänge im Mehrebenensystem Schule erfordert die Anerkennung sowohl der Intentionalität der Akteurperspektive als auch die Funktionalität einer strukturorientierten Sichtweise. Governance-Studien müssen sich also sowohl mit Akteuren als auch mit Strukturen befassen⁵¹¹, aus deren „Daten“ induktiv eine Theorie für das Verstehen der „Zusammenhänge zwischen Bedingungen; Bedeutung und Handeln“ (Strauss/Corbin 1996, 9) generiert. Das mit den vorgenannten Erläuterungen zum Ausdruck kommende, den gesamten qualitativen Forschungsprozess leitende Prinzip der Gegenstandsangemessenheit besagt, dass die Methode auf den Gegenstand angepasst werden muss und nicht umgekehrt.⁵¹² Auf den Forschungsgegenstand Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ bezogen bedeutet dies, dass er Fragestellungen implizieren sollte, bei denen es um das Entdecken grundlegender Prozesse geht, die Wandel bewirken. Vordergründig steht schließlich die Forschungsfrage, welche

⁵⁰⁷ vgl. Kelle (2010, 101).

⁵⁰⁸ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 31).

⁵⁰⁹ vgl. Brüsemeister (2000, 189).

⁵¹⁰ vgl. ebd., 190.

⁵¹¹ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 29).

⁵¹² vgl. Flick (1996, 13).

Veränderungen respektive ‚impacts‘ die Leitidee (Hoch)Begabung hinsichtlich der Handlungskoordinationen der relevanten Akteure bewirkt? Dabei fungiert die Begründung der Methode der Grounded Theory mit der Prämisse, dass die Handelnden strukturellen Determiniertheiten nicht ausgeliefert sind, sondern Wahlmöglichkeiten wahrnehmen und auf dieser Grundlage Entscheidungen treffen.⁵¹³ Von dieser Erkenntnislogik gehen auch grundsätzlich Governance-Analysen aus: Akteure der Bildungsverwaltung und der Schule müssen Innovationsideen spürbar und selbsttätig aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen („rekontextualisieren“).⁵¹⁴ Für deren Analyse ist zu beachten, dass die angewandte Methode eine offene ist, da über das reale Handeln der „Steuerleute“ in den Kooperationsverbünden bislang kein empirisches Wissen zur Verfügung steht. Ebenso wenig verfügt Bildungsforschung in diesem Bereich Erklärungen über die Dynamiken der Akteurskonstellationen, die an der sozialen Koordination von Begabungsförderung in den Kooperationsverbünden mit durchaus unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen mitwirken. Genau diese sind entscheidend dafür, ob und wie sich die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern auf der Leistungsebene schulischer Organisation manifestiert. Die Methode der Grounded Theory auf den Gegenstand „Kooperationsverbünde“ anzuwenden umfasst also zu entdeckende Prozesse sozialer Einheiten, „[...] vom Individuum bis hin zur Organisation“ (Hildenbrand 2004, 32).

8.2 Samplestrukturen

8.2.1 Vorabsampling

Entsprechend dem in vorliegender Studie formulierten governancetheoretischen Anspruch sind in Kapitel 7 die Akteure der Kooperationsverbünde unter Berücksichtigung des gegebenen Mehrebenencharakters in ihrer Grundlogik analysiert worden. Im Rahmen dieser Studie, die dem methodologischen Primat der qualitativen Sozialforschung nachkommt, werden – wie untenstehend weiter ausgeführt wird – governancetheoretisch streng genommen nicht alle relevanten Akteure empirisch untersucht. Eine Vollerhebung unter Berücksichtigung aller Kontextfaktoren und der ihnen verbundenen Akteure/innen würde für das Untersuchungsdesign eine Überforderung darstellen.⁵¹⁵ Entsprechend musste eine Auswahl zentraler Ebenen gemäß den Kriterien der in dieser Studie angewandten Methode der Grounded Theory getroffen werden. Vor dem Hintergrund der leitenden Forschungs-

⁵¹³ vgl. Hildenbrand (2004, 32f.), in Bezug auf die Methodologie der Grounded Theory begründende Schlüsselthemen.

⁵¹⁴ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 23).

⁵¹⁵ vgl. Heinrich (2007, 105).

frage, ob neue Steuerungssysteme die Leitidee (Hoch)Begabung – hinsichtlich der Ausgestaltung von Inklusion – berücksichtigen und wie sich diese in schulischer Praxis realisiert, lässt sich die gegenstandsorientierte Auswahl der folgenden Ebenen/Akteure wie folgt argumentieren⁵¹⁶:

1. Der Akteur Kultusministerium in Niedersachsen als Zielbestimmer, Auswahl- und Ressourcengeber, zentraler Entwicklungsbegleiter.
2. Schulfachliche Dezernentinnen und Dezernenten der Landesschulbehörde an vier Standorten in Niedersachsen als intermediäre, außerschulisch beratende Akteure (zwischen Kultusministerium und den Schulen).
3. Schulleiterinnen und Schulleiter der Kooperationsverbünde als vermittelndes Glied zwischen Schulbehörde und Kollegium und andererseits als interpretativer Impulsgeber für Begabungsförderung in der Schule selbst.

Damit stellt dieses Sampling eine „Halbierung“ des Gegenstandes dar. Unter governancetheoretischer Hinsicht müssten die Ebenen bis zu den Schülerinnen und Schülern, den „Subjekten der Steuerung“, heruntergebrochen werden und auch die intermediären Akteure (z.B. Fachberaterinnen/Fachberater, Koordinatorinnen/Koordinatoren) sowie Lehrkräfte, welche an der operativen sowie koordinierenden Umsetzung von Begabungsförderung mitwirken, berücksichtigen. Die Auswahl konzentriert sich jedoch auf diejenigen Akteure, welche im Wesentlichen zur Verbreitung und Implementation der Leitidee (Hoch)Begabung beitragen. Dies wird dem Komplexitätsanspruch der Fragestellung dieser Studie gerecht, in der es um die Disseminierung einer Politikidee geht. Genauer formuliert gilt für die Operationalisierung der leitenden Forschungsfrage, ob und wie sich die Leitidee (Hoch)Begabung im Handeln der relevanten Akteure realisiert, folgender Untersuchungsaspekt: „In den Daten“ sind Transaktionsprozesse zu entdecken, welche nicht im klassischen Verständnis plandeterminierter Bildungsreformen ‚top down‘, sondern als „intentionale Gestaltung“ (Schimank 2007b) ‚in between‘ von „Systemsteuerung“ stattfinden. Im Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ ist dies verbunden mit der Analyse der Implementationswirkung, welche die Frage impliziert, in welcher Weise die Leitidee (Hoch)Begabung zu einem Inklusions-‚impact‘ auf individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung in Netzwerken führt. Unter diesem Fokus treten die Schlüssel-

⁵¹⁶ Zur Gegenstandsangemessenheit als Kriterium und Gütekriterium qualitativer Forschung siehe Brüsemeister (2000, 33ff.); Steinke (2004, 326).

akteure der Ebenen Kultusministerium, Landesschulbehörde und Schule hervor, welche die zentrale analytische Aufmerksamkeit erhalten sollen.

Für weitere, zukünftig sich an vergleichbaren Fragestellungen orientierende Governance-Studien ist noch zu beachten, dass das methodische Sampling verstärkt auf die Meso-Mikro-Ebene hin ausgeweitet werden sollte. Allgemein wird bislang in politikwissenschaftlich geprägten Governance-Forschungen das mikrofundierte (Koordinations-) Handeln wenig thematisiert. Um jedoch die Wirkung von neuen Politikideen, wie im vorliegenden Beispiel (Hoch)Begabung, zu erforschen, ist im Sinne eines hier vorgenommenen Forschungsauftrages auf „Regulierungsstrategien“ zentral getroffener Entscheidungen und deren Interdependenz zu evidenten Ebenen des schulischen Mehrebenensystems abzustellen. In diesem Zusammenhang soll die schulische Ebene eine hervorgehobene Bezugsgröße erhalten, welche in Form einer Typologie die Wechselwirkungen zwischen dem Handeln der Akteure in der Organisation (bzw. Bildungsnetzwerk Kooperationsverbund) und den Systembeiträgen der übergeordneten Ebenen der Bildungsverwaltung (Kultusministerium und Landesschulbehörde) erfasst. Auf diese Weise kann die für Governance-Forschungen typische Suche nach „institutionalisierten Fassungen systematischer Grenzüberschreitungen“ (Altrichter/Heinrich 2007, 68f.; Herv. v. Verf.) erfolgen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass gemäß der Forschungslogik der Grounded Theory Entdeckungen das Ziel sind und deshalb die Datenerhebung und das damit verbundene Sampling so strukturiert werden müssen, dass Entdeckungen möglich sind. Einerseits ist also Offenheit die Spezifität, welche die anfängliche Sampling-Auswahl leitet.⁵¹⁷ Andererseits gibt es gute Gründe, wie in diesem Fall, in dem die „Kooperationsverbünde“ als Akteurkonstellation eines spezifischen Ausschnitts des schulischen Mehrebenensystems begriffen werden, ganz bestimmte Personengruppen bzw. Ebenen zu untersuchen. Die qualitative Forschung ist also an einer theoretisch begründeten Stichprobenauswahl interessiert und weniger an einer statistisch repräsentativen.⁵¹⁸ Im Rahmen dieser Studie geht es vor allem darum, Handlungsmuster relevanter Akteure der „Kooperationsverbünde“ und die theoretischen Bausteine, die aus ihnen entwickelt werden, breit genug zu streuen, so dass das untersuchte Phänomen genügend erklärt werden kann. So wie für die Vorauswahl der oben genannten „relevanten“ Akteure, die Repräsentanten (de)zentraler Ebenen darstellen, bei denen sich typische Handlungsmuster erwarten lassen, gilt auch für das Sampling der

⁵¹⁷ vgl. Strauss/Corbin (1996, 152f.).

⁵¹⁸ vgl. Brüsemeister (2008, 173).

einzelnen Schulen – die sich zu einem je spezifischen Kooperationsverbund gruppieren –, dass es die soziologische Fragestellung erlaubt, das Sample vorab festzulegen. Ein solches, vorab festgelegtes Achten auf spezifische Fälle bezieht sich in vorliegender Studie auf im Feld „auffallende“ Schulen⁵¹⁹, auf politisch wichtige Fälle und auf Fälle, die unter pragmatischen Gesichtspunkten ausgewählt wurden. Wenn also, wie eben beschrieben, ein Vorabsampling gewählt wird, widerspricht diese methodologische Entscheidung nicht der offenen Forschungslogik qualitativer Studien.

Das Sampling-Verfahren ist eng verknüpft mit dem Prozess der theoretischen Sensibilisierung.

8.3 Theoretische Sensibilität

Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine konzeptionell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln. Sie verleiht den Daten Bedeutung, trennt Wichtiges vom Unwichtigen und entspringt einer Vielzahl von Quellen. Im vorliegenden Fall waren dies: Fachliteratur über das Thema Hochbegabung (z.B. das Buch von Mönks/Ypenburg (2005) „Unser Kind ist hochbegabt“), bildungspolitische Dokumente (z.B. die Broschüre des BMBF (2004) „Begabte Kinder finden und fördern“), Biografien (z.B. über die außergewöhnlichen Begabungen von Albert Einstein) und Internetseiten (z.B. über die regionalen und landespolitischen Innovationen Hinblick auf Begabungsförderung). Aus diesen Studien und Recherchen heraus ergaben sich persönliche Gespräche und Telefonkontakte z.B. mit lokalen gymnasialen Lehrkräften, mit von der Bezirksregierung des Landes Nordrhein-Westfalen⁵²⁰ eingesetzten Koordinatorinnen und Koordinatoren zur Begabungsförderung und mit lokalen Oberstufenleiterinnen/-leitern, Konrektorinnen und -rektoren sowie Schulleiterinnen und Schulleiter. Noch bevor das formelle Verfahren zur Promotion begonnen hatte, nahm die Forscherin also Kontakte mit dem lokalen und regionalen Feld ihres Wohnortes auf und gewann so eine zunehmende Sensibilität für den Forschungsgegenstand schulische Begabungsförderung. Dieser Hintergrund an Vorerfahrungen auf Forscherseite wurde durch den analytischen Prozess selbst komplettiert. Von besonderer Bedeutung ist die theoretische Sensibilität, da sie das Verweben der Datenauswahl mit der Datenanalyse so wichtig werden lässt und dabei die Einsicht und das Erkennen der Parameter der entste-

⁵¹⁹ Dieser besondere „Fall“ wurde zu Beginn des Feldeintritts „entdeckt“, d.h. er wurde zu einer Zeit in das Vorabsampling aufgenommen, als dieses noch in der Phase der Überlegungen zum (weiteren) methodischen Vorgehen war – nachdem im ersten Schritt die Entscheidung zur Anwendung der qualitativen Methode der Grounded Theory gefällt war.

⁵²⁰ Die Autorin dieser Studie stammt aus Nordrhein-Westfalen. Entsprechend setzte von diesem geographischen Bezugspunkt aus – wie oben beschrieben – die theoretische Sensibilisierung ein.

henden Theorie steigert.⁵²¹ Damit hebt die theoretische Sensibilität auf ein wesentliches Gütekriterium qualitativer Forschung ab, die „prozedurale Verlässlichkeit“ bzw. „Verfahrensrationaltät“ (Flick 1996, 252) d.h. die Prozesslogik, die Schritte der Forschungsarbeit mit all ihren Überraschungen und Wendungen.⁵²² „Eine Grounded Theory ist kein perfektes Produkt, sondern in permanenter Entwicklung begriffen“ (Glaser/Strauss 2005, 41). Der Forschungsprozess beginnt damit, hinlänglich theoretisch sensibel zu sein, um eine aus den Daten hervorgehende Theorie zu konzeptualisieren und zu formulieren.⁵²³

Der nachfolgende Abschnitt befasst sich mit den Quellen theoretischer Sensibilität, die im konkreten Forschungszusammenhang anzuführen sind.

8.3.1 Quellen theoretischer Sensibilität

Eine wichtige theoretische Sensibilisierung im Rahmen vorliegender Studie entstand durch einen in der *wissenschaftlichen Literatur* formulierten bildungspolitischen Aufmerksamkeitsimpuls: Der Sekretär des „World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)“, Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin (2007, IX), hebt im Vorwort der Schrift von Heller/Ziegler (2007) „Begabt sein in Deutschland“ hervor, dass „[...] Germany has attained the international level of research and development on giftedness, it may well be considered as one of the leading nations in this domain“. Das Thema Begabungsförderung hatte also in 2007 in der Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland Hochkonjunktur. Gleichzeitig fiel der Autorin beim Studieren wissenschaftlicher Reputationen zum Thema Hochbegabung auf, dass die Umsetzung der Leitidee in schulische Entwicklung und Praxis, ihre „Steuerung“ und Regulierung, weit hinter den bildungspolitischen Maximen zurückstand. Das bundesdeutsche Schulsystem, so ein weiterer Befund aus der Literatur (vgl. z.B. Ziegler 2006; 2008), mit Stand „Jahr 2007“, hielt anscheinend noch keine in die Schulpraxis übersetzte Bildungsidee bereit, die systematisch eine optimale Förderung und Entwicklung von besonderen Begabungen – als Teil des Spektrums der Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler – unterstützte. So sieht es allerdings die Empfehlung der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK 2004, 127-129) für die allgemeine Schulpolitik vor.

Eine weitere bedeutende Quelle theoretischer Sensibilität rekrutierte aus der *biografischen Erfahrung* und aus der *Elternerfahrung* der Autorin im Kontext schulischer Begabungs-

⁵²¹ vgl. Strauss/Corbin (1996, 25ff.).

⁵²² vgl. Brüsemeister (2000, 38f.).

⁵²³ vgl. Glaser/Strauss (2005, 54).

förderung. Die Forscherin engagierte sich in Gremienarbeit an dem Gymnasium ihrer drei Kinder, das eine integrative Begabungsförderung zum Profil hatte. Dort wirkte sie unter anderem in einer Arbeitsgruppe für Begabungsfragen mit anderen Eltern, Lehrkräften und Stufenleiterinnen bzw. Stufenleitern mit.

Weitere persönliche Erfahrungen entsprangen aus Verbindungen zu Einrichtungen von Begabungsförderung an Universitäten im regionalen Umfeld (etwa im Zusammenhang mit Frühstudiengängen, schulischen Wettbewerben in Kooperation mit Universitäten, spezifischen Programmen und Angeboten von Hochschulen für besonders begabte und interessierte Schülerinnen und Schüler) und nicht zuletzt aus der Reflexion mit betroffenen Schülerinnen und Schülern, Eltern und den eigenen Kindern. Persönliche Kontakte bestanden auch zu Interessensvertretungen wie Elternvereinen und Elterninitiativen. Auffällig war schon zu diesem Zeitpunkt, dass das Feld der Begabungsförderung heterogen, kontrovers und mit monolithischen „Identitäten“ besetzt war. Die Leitidee (Hoch)Begabung schien nicht nur auf der Politikebene umstritten, sondern auch auf der schulischen Ebene und hier insbesondere bei den Lehrkräften sowie bei den Eltern. Begründungen dafür schienen in den Identitätsdiskrepanzen der unterschiedlichen Akteure zu liegen, die für sich je eine andere „Logik der Situation“ (Esser 1999) definierten und woraus Spannungen im Verhältnis zwischen Schule und Eltern resultierten. Innerhalb dieser beobachteten Konflikte im Feld schulischer Begabungsförderung, die sich in Form historisch gewachsener Kommunikationsbarrieren zeigten, fiel ein Wandlungsaspekt auf: Die Akteure begannen allmählich „miteinander zu sprechen“, d.h. ihre Interessen auszutauschen, über Stigmatisierungen bzw. „Gefährdungen“ hinsichtlich der Themen „Leistungsexzellenz“ und „Elite“ zu debattieren (z.B. bezogen auf die neuralgischen Punkte „Identifikation von besonderen Begabungen“ bzw. „Diagnostik“ oder „Integration versus Segregation“), Schülerinnen und Schüler in ihren Lern- und Entwicklungsbedürfnissen stärker wahrzunehmen – und dabei die Eltern einzubeziehen –, gemeinsame Foren zur Diskussion zu gründen (z.B. kommunale Foren mit Schulleitungen, (Schul-)Psychologinnen und (Schul-)Psychologen, Eltern, lokalen Vereinen und Medienvertretern) oder im Binnenraum von Schule über spezifische Profile zur Begabungsförderung und deren Umsetzung in Schulentwicklung nachzudenken.

Angesichts dieser „Tuchfühlungen“ und Sensibilisierungen zeigte sich, dass die Forscherin in spürbare Auf- und Umbruchstimmungen des Politikfelds „(Hoch)Begabungsförderung“ geraten war. Das Interesse für die Probleme und Chancen schulischer Begabungsförderung war in dieser „Promotionsvorphase“ somit nachhaltig entfacht. Nach dem Übergang in die

formelle Phase der Promotion, die nahezu parallel zum Feldzugang verlief (vgl. Kapitel 8.4), steigerte sich die theoretische Sensibilität der Forscherin durch Kongressteilnahmen und Gespräche mit Experten aus Wissenschaft, Schule und Bildungsadministration. Insgesamt zeigten sich insbesondere die defizitären Strukturen des Bildungswesens in schulischer Begabungsförderung respektive die Diskrepanzen zwischen den bildungspolitischen Zielsetzungen wie „die Ausschöpfung aller Begabungsreserven“ (KMK 2006, 5)⁵²⁴ und dem Einlösen einer solchen begabungsgerechten Teilhabe auf. In den vergleichenden Beobachtungen wurde deutlich, dass die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Strategien zur Implementation von Begabungsförderung entwickelten. Einige Impulse gingen dabei von den Hochschulen aus, einige wiederum von den Ministerien. Ein länderübergreifender Austausch fehlte zu diesem Zeitpunkt völlig.

Mit dem Wahrnehmen dieser Differenz entstand das Forschungsinteresse der Forscherin, nach Präzedenzbeispielen einer im Sinne von Altrichter/Maag Merki (2010) markierten „produktiven Steuerung“ von Begabungsförderung zu suchen.

Hierfür boten die *Internetauftritte der Kultusministerien der Länder* einen geeigneten Pool, da sie komparative Studien zum Implementationsstand von schulischer Begabungsförderung zuließen. Neben dem Aspekt, dass sich die föderalen Politiken der einzelnen Länder stark unterschieden (vgl. Kapitel 3.2), fiel das Land Niedersachsen mit dem für die Bundesrepublik Deutschland einmaligen, flächendeckenden Konzept Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ auf: Eine integrierte, durchlässige Begabungsförderung im Kontext schulischer Netzerkennungen, die das Mehrebenensystem des Bildungswesens expressis verbis zur Profitierung einer Bildungsidee (Reform) ausschöpft und an der Individualität und Entwicklung der Person orientiert ist, impliziert als Ausgangspunkt eine veränderte Form des „Regierens“ bzw. des *policy making*, des Politikmachens. Mit anderen Worten: Das derzeit immer noch gültige Konzept der niedersächsischen Verbundkonstruktion lehnt an die Idee von Begabungsförderung an, die den einzelnen Schülerinnen und Schülern ihre Lernbiografie innerhalb der individuellen Voraussetzungen und Interessen – ihrer Begabung und Begrenzung – selbst verantwortet und schulische Angebote von Vernetzung, Kooperation und Offenheit bereitstellt, die dieser individuellen Entwicklung dienen.

⁵²⁴ Mit dem Titel: „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“.

Für den weiteren Forschungsgang ist von Bedeutung, dass das im gesamten Prozess des theoretischen Sensibilisierens gesammelte Vorwissen während der Datenauswertung mental eingeklammert sein soll, weil die theoretischen Zusammenhänge, so weit es geht, aus den Daten selbst entwickelt werden sollen. Ein solches Vorgehen zu Forschungsbeginn ist maßgeblich für die Grounded Theory und wird nach Strauss (1984) als „open coding“ bezeichnet.⁵²⁵ Damit ist für den vorliegenden Zusammenhang deutlich hervorzuheben, dass der Leitidee (Hoch)Begabung zum Zeitpunkt der theoretischen Sensibilisierung und des Feldeinstiegs eine bildungspolitische Brisanz inhärent war: Nicht ohne Konkurrenz und auch nicht selbstverständlich (und ebenso wenig einheitlich) schien sie das schulische Handeln zu bestimmen. Dieses aus der persönlichen und fachlichen Erfahrung geronnene Vorwissen der Forscherin galt es auf die „mentale Hinterbühne“ (Brüsemeister 2008a) zu befördern. Zugleich bedeutete es seine Präsenz, da es für theoretische Konzepte im Prozess des offenen Kodierens sensibilisieren sollte.

8.4 Dokumentation des Forschungsprozesses

8.4.1 Erhebungsmethoden

Der Analyseprozess unter dem Forschungsprimat der Grounded Theory beginnt damit, dass der Forscher ein geringes Quantum an Daten erhebt und an dieses Material Fragen stellt.⁵²⁶ Hierzu ist ein Zugang zum Untersuchungsfeld notwendig, das im Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ auf zweifache Weise Daten liefert:

1. Das Untersuchungsfeld der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen umfasst einen Totalausschnitt aus dem Mehrebenensystem Schule. Die Akteure, welche die Politikidee „(Hoch)Begabung“ verbreiten sind Experten, also Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte.⁵²⁷ Sie sind Spezialisten für die Konstellation Kooperationsverbund. Die Experten (Kultusministerium, Landesschulbehörde, Schulleitungen, Fachberaterinnen und -berater, Koordinatorinnen und Koordinatoren) sind das Medium, durch das die Forscherin Wissen über die Kooperationsverbünde Hochbegabung erlangen will. Als Experten haben sie eine exklusive Rolle in dem zu untersuchenden sozialen Kontext. Anhand dieser Merkmale ergibt sich die Indikation für das methodische In-

⁵²⁵ vgl. Brüsemeister (2008a, 157).

⁵²⁶ vgl. Hildenbrand (2004, 36).

⁵²⁷ vgl. Gläser/Laudel (2009, 12).

strument *Experteninterview*, das in Forschungen eingesetzt wird, in denen soziale Prozesse oder Situationen rekonstruiert werden sollen.⁵²⁸

“Die Experteninterviews haben [...] die Aufgabe, dem Forscher das besondere Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierten Menschen zugänglich zu machen“ (Gläser/Laudel 2009, 13).

2. Aus einer Teilnahme am sozialen Feld ergibt sich die Datensammlung. Die Teilnahme stellt in der Regel eine interaktive Face to Face-Beziehung dar. Der direkte Kontakt zum zu untersuchenden Feld ist nur durch intensive Kommunikation in der teilnehmenden Beobachtung zu verwirklichen;⁵²⁹ genau dieses Prinzip – „Forschung als Kommunikation“ (Lamnek 2005, 573) – wird bei der teilnehmenden Beobachtung in der schulischen Lebenswelt „Kooperationsverbund“ realisiert und spielt eine bedeutsame Rolle für den Feldzugang.

Der methodischen Prämisse der Grounded Theory „theoretische Sensibilität“ folgend, ergibt sich die Vorgehenslogik, mit dem Feldzutritt respektive mit Datenerhebungen im Niedersächsischen Kultusministerium zu beginnen.

8.4.2 Der erste Adressat im Feld: Das Niedersächsische Kultusministerium

Zwei Gründe sind in besonderer Weise hervorzuheben, warum das Niedersächsische Kultusministerium den ersten Adressaten im Forschungsfeld abbildet:

1. Das Kultusministerium hat die zentrale staatliche und politische Verantwortung im schulischen System inne. Somit ist es einerseits der zentrale „Steuerungsakteur“ im Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“, andererseits zuständig für die Genehmigung des Forschungsvorhabens im spezifischen Untersuchungsfeld des empirischen Falls. Ohne diese staatliche Genehmigung sind in Niedersachsen keine Umfragen und Erhebungen an Schulen zulässig.⁵³⁰
2. Die fachliche Verantwortung für das Gesamtkonzept der Kooperationsverbünde kommt einer *Schlüsselakteurin* im Niedersächsischen Kultusministerium zu. Sie nimmt eine entscheidende Rolle für den Zugang zum Untersuchungsfeld „Bildungsverwaltung“ mit seinen entsprechenden Experten in den oberen und subsidia-

⁵²⁸ vgl. Gläser/Laudel (2009, 12).

⁵²⁹ vgl. Lamnek (2005, 573).

⁵³⁰ vgl. Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums v. 05.12.2005 – 24–81 402 – VORIS 22410 zur Genehmigungspflicht von Umfragen und Erhebung in Schulen.

rischen Hierarchieebenen ein. Lamnek (2005, 605) betont, dass der beste Weg, Zugang zu einer zu untersuchenden Gruppe zu finden, über die Schlüsselakteurin führt.

Im Juli des Jahres 2007 nahm die Forscherin telefonischen Kontakt mit der Schlüsselakteurin im Niedersächsischen Kultusministerium auf. In diesem Gespräch, das sich als anregender Austausch über die Bildungsoffensive in Niedersachsen entwickelte, stellte die Forscherin ihre Forschungsidee vor. Das Interesse zu einer Fortführung des Dialogs war beiderseits geweckt und das Telefonat mündete in eine Einladung zum persönlichen Gespräch vor Ort. Im nachfolgenden Monat August kam es zur gemeinsamen Auftaktsitzung mit drei weiteren Vertreterinnen und Vertretern des Niedersächsischen Kultusministeriums.⁵³¹ Fazit des intensiven Gesprächs war ein Konsens über das Bildungsverständnis, wie es im Konzept der Kooperationsverbünde angelegt ist.

Von Anbeginn der Forschungsphase fertigte die Forscherin *Memos* an; schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen. Diese stellen (wie Diagramme, theoretische oder methodische Notizen) ein ergänzendes Verfahren der Grounded Theory dar und enthalten Vergleiche, die mit Kategorien angestellt werden, sowie die Diskussion tragfähiger Hypothesen.⁵³² Zwecks Beobachtungen in einem komplexen Forschungsprozess dienen sie der Erinnerung und können in einem *Forschungstagebuch* notiert werden, wie es die Autorin tat. Gleich das erste Memo vom 07.06.2007, zum Auftakttelefonat mit dem Kultusministerium Hannover, spiegelt die Bildungsidee wider, die die Kooperationsverbünde als Implementationsprojekt der Landesregierung Niedersachsen abbilden und über die dessen Hauptverantwortliche einen Partner ‚hermeneutischer Verständigung‘ suchte:

Es geht um eine Bildungsidee, die einen Schwenk vom normativen System zur Subjektebene macht. Die Gesellschaft ist auf das Subjekt angewiesen und braucht lernende Subjekte, die sich selbst beurteilen und organisieren. In diesem anspruchsvollen Bildungsprinzip, das einem vitalen Bildungsbegriff Grund legt, wird ein Bildungssystem gefordert, das Fehlermentalität besitzt, d.h. mit dem eigenen Irrtum umgehen kann. Neben den technischen Lösungen wie Evaluation oder Kontrollsysteme, die auf Organisationen übertragen werden, sollte die Erprobung der eigenen Leistung stehen, die Bewährung

⁵³¹ Die genannten Vertreterinnen und Vertreter des Niedersächsischen Kultusministeriums und die ihnen zugeordneten Referate werden an dieser Stelle aus Gründen der Anonymisierung nicht genauer benannt. Die detaillierten Absprachen mit der Schlüsselakteurin des Niedersächsischen Kultusministeriums werden im Kapitel „Ethik des Forschungsprozesses“ expliziert.

⁵³² vgl. Brüsemeister (2008, 167); Strauss/Corbin (1996, 169ff.).

und Entfaltungskonstruktion des Individuums. Dies braucht vergrößerte Freiräume, eine Systematisierung und eine Lernordnung.

In diesem Memo sind bedeutsame theoretisch sensibilisierende Konzepte vorhanden, die auf zwei Produkte deduktiven und induktiven Denkens hinweisen:

1. Dem „Steuerungskonzept“ der Kooperationsverbünde liegt eine vitale Bildungsidee zugrunde, die im pädagogischen Bereich so mit Heterogenität umgeht, dass ihr eine allein „bürokratische Steuerung“ nicht genügt. Sie ist in erster Linie durch ein Konzept der Schule zu realisieren, das ein lernendes Individuum und eine lernende Organisation verwirklichen will und an einen individuellen Bildungskanon anlehnt.
2. Die Aussage im Memo konturiert eine zentrale Frage der Strukturentwicklung: Wie lassen sich diese „Formen“ (Simmel 1908) – d.h. vitaler Bildungsbegriff und „Steuerung“ – zusammenbringen bzw. welchen Einfluss hat die vitale Bildungsidee, welche die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schüler in einem bildungsbiografisch durchlässigen und integrativen „Netzwerkssystem“ meint, auf die „Steuerung“ und vice versa?

Deutlich wird an dieser Stelle, dass gemäß der Forschungslogik der Grounded Theory bereits die allerersten Beobachtungen und Aufzeichnungen eine Bedeutung für den Entwicklungsaspekt der Theorie spielen und schon *Konzepte und Kategorien*⁵³³ enthalten.

Im nächsten Schritt des Feldzugangs ging es um das formale Einverständnis zum gesamten Forschungsvorhaben. Hierzu – und auch aus Gründen der formalen Einleitung des Dissertationsvorhabens an der FernUniversität in Hagen – legte die Forscherin dem Kultusministerium Hannover ein Exposé über ihr Erhebungs- und Dissertationskonzept vor. Nach der Einsicht und dem Einvernehmen verschiedener Referate sprach das Kultusministerium sein Einverständnis am 07.09.2007 aus.

Das Genehmigungsschreiben für vorliegende Forschung nimmt Bezug auf ein besonderes „Verständnis“, das sich als Ausgangspunkt und Basis einer kontinuierlichen, wertschätzenden, vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Kultusministerium und Forscherin erwies und bis heute andauert. Neben der für die gesamte Kooperation im Untersuchungsfeld „Kooperationsverbünde“ ausschlaggebenden Voraussetzung der *Sinnverständigung*

⁵³³ *Konzepte* sind nach Strauss/Corbin (1996, 43) konzeptionelle Bezeichnungen, die einzelnen Ereignissen oder Vorkommnissen für Phänomene zugeordnet werden. *Kategorien* stellen eine Klassifikation von Konzepten dar, die durch Vergleichsprozesse gruppiert und unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengesetzt werden. Vgl. (ebd.).

(über das niedersächsische Konzept zur Hochbegabungsförderung und seiner Steuerungsabsicht) ergab sich die positive Erwartung des Akteurs Kultusministerium an die Forschungsergebnisse:

„Das Exposé geht von einem fachlich fundierten Verständnis des niedersächsischen Konzepts zur Hochbegabungsförderung und seiner Steuerungsabsicht aus. Erwartet werden kann ein Beitrag zur Optimierung, darüber hinaus können sich aus der Analyse der Handlungen der Beteiligten (Ansatz des Governance Konzepts) grundsätzliche Hinweise für Regelungs- und Gestaltungsstrukturen ergeben“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 07.09.2007).

Der nächste Schritt im Feldzugang erforderte einen weiteren formalen Akt. Die laut Exposé in Aussicht genommenen empirischen Untersuchungen bedurften einer gesonderten Erlaubnis.⁵³⁴

Das für das Forschungsvorhaben überlegte theoretische Sampling, als Verfahren zur Auswahl der Fälle, sah eine Vollerhebung (mittels Experteninterviews) von zwei Kooperationsverbünden vor, die sich je aus einer Grundschule und drei Gymnasien zusammensetzte. Die identische Struktur der beiden Verbünde hinsichtlich der Zusammensetzung der Schulformen sollte der vergleichenden Analyse, die das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht, dienen. Vergleichbarkeit der Fälle besteht auch hinsichtlich der Größenordnung in der Zusammensetzung der Verbünde.

Strauss/Corbin (1996, 150) postulieren für das Forschungsprimat der Grounded Theory: „Zum größten Teil muss theoretisches Sampling gut durchdacht werden: eher geplant als zufällig, aber immer mit einem gewissen Maß an Flexibilität“ (Herv. v. Verf.). Der Faktor Flexibilität richtet sich auf die Offenheit für datenrelevante Situationen im Feldaufenthalt, demnach Untersuchungsbereiche verfolgen zu können, die nicht vorgesehen waren oder solche Zugänge zu wählen, die den größten theoretischen Ertrag bringen.⁵³⁵ Daran lehnt auch der Passus an, wie ihn die Autorin im Antragsschreiben vom 14.02.2008 an die Niedersächsische Kultusverwaltung verfasste:

„An den genannten Einzelschulen beabsichtige ich jeweils ein Experteninterview mit der zugehörigen Schulleiterin bzw. dem zugehörigen Schulleiter durchzuführen. Eine Inanspruchnahme von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften oder Erziehungsberechtigten ist bislang nicht vorgesehen; mit einer

⁵³⁴ Niedersächsischer Erlass d. MK v. 05.12.2005 – 24–81 402 – VORIS 22410 zur Genehmigungspflicht von Umfragen und Erhebung in Schulen.

⁵³⁵ vgl. Strauss/Corbin (1996, 150).

Ausnahme, dass sich durch die gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews neue/weitere Steuerungsakteure erschließen sollten“.

Aufgrund dieser Prämisse ist oben stehende Auswahl als Vorabsampling zu verstehen, das – je nach Auffälligkeiten in den „frühen“ Daten und Kontrastierungen der Fälle – durch eine schrittweise Festlegung des Sampling ergänzt, respektive umgestellt, wird. Ziel ist es, der zu entwickelnden Theorie Breite und Tiefe zu geben, was sich auch aus folgender Grundüberlegung ergibt:

„Je enger sich eine Untersuchung an vorhandenen Theorien orientieren kann, desto mehr Möglichkeiten gibt es für eine Vorab-Festlegung von Samplestrukturen. Je eher die Fragestellung dagegen neue oder neu zusammengestellte Wissensgebiete berührt, desto fruchtbarer kann eine schrittweise Fallauswahl sein, die erst innerhalb der Forschung festgelegt wird“ (Brüsemeister 2008a, 177).

8.4.3 Fallkontrastierungen

Eine vergleichende Analyse im Methodenkontext der Grounded Theory berücksichtigt – neben der Vergleichbarkeit des Samplings, im Sinne von minimalem Kontrast – auch die Unterschiede. Sampling bedeutet demnach maximale bzw. minimale Kontraste aufzufinden und ist eng verknüpft mit dem axialen Kodieren. Dies ist ein Verfahren der Erstellung von Verbindungen zwischen Kategorien, so dass die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Im dritten Schritt der Governance-Analyse (vgl. Kapitel 9) soll dieses Verfahren, besonders unter Einsatz des sogenannten *Kodierparadigmas* eingesetzt werden, das aus Bedingungen, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht.⁵³⁶

Empirische Forschungsstrategie in der Fallauswahl zum Untersuchungsgegenstand Kooperationsverbünde war es, Kontrastierungen durch die *Diversität der Schulformen* Grundschule und Gymnasium einzubringen sowie durch den *regionalen Unterschied*: Verbund I siedelte sich in der Zone „städtischer Bereich“, Verbund II im „ländlichen Bereich“ an. Ein weiterer Kontrast ergab sich direkt aus der Situiertheit im Feld: In einer „beiläufigen“ Kommunikationshandlung zwischen Kultusministerium und Forscherin erwähnte die Schlüsselakteurin, dass es einen vorbildhaft guten Verbund gäbe, der das niedersächsische Steuerungskonzept in besonders treffender Weise umsetzen würde. Im Prozess des offenen Samplings tauchen solche zufälligen Feldbeobachtungen oft unerwartet auf. Wichtig ist es, solchen Auffälligkeiten Gewicht zu verleihen, da sie analytische Bedeutsamkeit haben

⁵³⁶ vgl. Strauss/Corbin (1996, 75).

können oder auch nicht. Bei der Ausgangsfrage der Forschung (vgl. Kapitel 1) geht es um einen Aspekt von „produktiver Steuerung“, d.h. ob und wie (gut) sich die Leitidee (Hoch)Begabung in schulischer Praxis realisiert. Demzufolge war es zu dem Zeitpunkt interessant, den als ‚gut‘ propagierten Verbund in das Sampling aufzunehmen und ihn zu kontrastieren mit einem ‚unauffälligen‘.

Ein weiteres kontrastierendes Auswahlkriterium ergab sich aus der *Profilbildung der Gymnasien*: Das Gymnasium aus Verbund I zeichnete sich durch den Ruf der „Eliteförderung“ aus, welche vor allem die Medienöffentlichkeit als solche etikettierte. In der Semantik des Schulprogramms ist allerdings nicht von Eliteförderung die Rede, sondern vielmehr von einem „anspruchsvollen Curriculum“, das mit einem altsprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt die Schülerinnen und Schüler individuell und humanistisch bilden will. Dennoch existiert ein Zusammenhang zwischen der Spezifik des Schulprogramms und dem öffentlichen Ruf „Elitegymnasium“, der vor allem durch die Elternwahl provoziert ist: Seit Generationen zieht dieses Gymnasium ein traditionsbewusstes Bildungsbürgertum an, das für seine Kinder den altsprachlichen Zweig bevorzugt. Ein Interviewausschnitt dokumentiert:

„Und wir haben dadurch eine bestimmte Schülerklientel, die auch leistungsbereit, leistungsbewusst und auch leistungsfähig ist“ (I08-slko06-hn4, 169-171).

Der Eliteruf des Gymnasiums aus dem Sampling (Verbund I), den vor allem die Eltern wahrnehmen, wird durch die Elternwahl zusätzlich befördert:

„Dann sind natürlich Eltern, die ein hochbegabtes Kind zu Hause haben, auch schon bereit, dann zu sagen, da soll es hin. Da scheint ja besonders gefordert, aber dann eben auch vielleicht gefördert zu werden“ (ebd., 178-181).

Die Schulstatistik des betreffenden Gymnasiums spiegelt das Wahlverhalten der Eltern wider und zeigt einen, im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt (etwa 2-3%), sehr hohen Anteil an hoch begabten (IQ-getesteten) Schülerinnen und Schülern, etwa 10%.

Das Gymnasium im Verbund II kontrastiert dagegen mit einem Profil, das sich deutlich gegen „Exzellenzförderung“ absetzt: Es formuliert in seinem Schulprogramm den Inklusionsanspruch, alle Schülerinnen und Schüler, auch die „Schwächeren“ individuell zu fördern, wie nachstehender Interviewauszug hervorhebt⁵³⁷:

„Also ich könnte nicht nur Begabtenförderung machen und sagen, um die Schwächeren kümmere ich mich nicht mehr. Für mich ist es immer ein Teil der individuellen Förderung insgesamt. Jeder Schüler bestmöglich“ (I08-sl04-no3, 933-936).

Für das Sampling vorliegender Studie spielen diese Kontrastierungen insofern eine Rolle, da es in der Forschungsfrage um eine Leitidee und ihre Differenzierung geht: Bildungspolitisch betrachtet, von der Eliteförderung zur Inklusion aller, welche auch die hoch Begabten einschließt. Die Gymnasien aus dem Verbundsampling I und II repräsentieren diachrone Paradigmen in der schulischen Begabungsförderung; Exzellenzbildung versus Inklusion aller als Teil einer individuellen Förderung insgesamt.

Ein fünfter Kontrast in der Fallauswahl wurde durch die *besondere politische Ausgangssituation der Kooperationsverbünde Niedersachsen* aufgenommen: Einer der Verbünde im Sampling bildete bereits vor Einrichtung der Kooperationsverbünde einen inzwischen abgeschlossenen und wissenschaftlich reflektierten Modellversuch ab, der als Ursprung der integrierten Hochbegabungsförderung in Niedersachsen gilt. In einem Modellversuch werden, anders als in neu eingerichteten Verbünden, „naive“ Erfahrungen mit dem Thema Hochbegabung gemacht. Die beteiligten Akteure im Modellversuch können nicht auf Vorerfahrungen, Routinehandlungen, erprobte gemeinsame Deutungsmuster oder – in zeitlicher Dimension – auf ausgedehnte Wissenshorizonte in der Koordination und Vernetzung von Begabungsförderung zurückgreifen. Insofern stellt das Sampling „Modellversuch“⁵³⁸ auf einen Kontrast gegenüber solchen Verbünden ab, die nicht von der Landesregierung mit einem „Politikprogramm“ instruiert und beobachtet werden. Möglicherweise haben diese unterschiedlichen Bedingungsstrukturen, wie sie in den minimalen und maximalen Kontrastierungen enthalten sind, Auswirkungen auf die pädagogische Umsetzung von Begabungsförderung in der Praxis. An dieser Argumentation wird erkennbar, dass das theore-

⁵³⁷ Aus Gründen der Anonymisierung wird an dieser Stelle statt des Schulprogramms ein Interviewauschnitt zitiert. Im vorstehenden Abschnitt wurde aus demselben Grund nicht auf die Quelle des Schulprogramms hingewiesen.

⁵³⁸ Diese Grundschule aus dem Modellversuch in Niedersachsen zeichnete sich durch eine hohe Heterogenität der Schülerschaft aus.

tische Sampling eine durch vorläufige Hypothesen gesteuerte Auswahl der Auswertung von Fällen ist.⁵³⁹

Für die Erhebungen der Ebenen „Kultusministerium“ und „Landesschulbehörde“ war keine weitere schriftliche Erlaubnis erforderlich; Gültigkeit hierfür hatte die dem Feldzutritt vorausgegangene Einverständniserklärung des Kultusministeriums.

Im Rahmen des Vorabsamplings lässt sich nun folgende Erhebungseinheit im Überblick darstellen:

Ebene	Akteur	Erhebungsinstrument	Anzahl
Kultusministerium	<i>Schlüsselakteurin</i>	Experteninterview/teilnehmende Beobachtung	Ein Interview/teilnehmende Beobachtung d. Dienstbesprechungen
Landesschulbehörde	Schulfachliche Dezernentinnen und Dezernenten (in der teilnehmenden Beobachtung auch an den Teamsitzungen partizipierenden Koordinatorinnen und Koordinatoren)	Experteninterview/teilnehmende Beobachtung/Gesprächsprotokoll	Drei Interviews und ein Gesprächsprotokoll an den vier Standorten der LSB in Niedersachsen/ teilnehmende Beobachtung der Teamsitzungen.
Schule	Schulleiterinnen und Schulleiter (Grundschule und Gymnasium), Koordinatorin/Koordinator	Experteninterview Gesprächsprotokoll	Sieben Interviews (pro Schule im Verbund; davon eins mit Schulleitung und Koordinatorin zusammen) Ein Gesprächsprotokoll (mit Schulleiterin/Schulleiter einer Grundschule)

Tabelle 4: Erhebungseinheit und -methoden im Vorabsampling

Hinsichtlich der minimalen und maximalen Kontrastierungen in der Vorauswahl der Fälle ergibt sich für die Erhebungseinheit Schulen in den Kooperationsverbünden I und II folgende Matrix:

⁵³⁹ vgl. Brüsemeister (2008a, 156).

Verbund I	Verbund II	Kontrast
• Städtischer Bereich • Teilnahme am Modellversuch	• Ländlicher Bereich • Keine Teilnahme am Modellversuch	• Regionaler Unterschied • Freiwilliges und ‚aufoktroiertes‘ Politikprogramm Begabungsförderung
• ‚unauffälliger‘ Verbund hinsichtlich Kooperation und Begabungsförderung	• Verbund mit „Vorbildcharakter“	• Good Governance im Sinne des staatlichen Impulsgebers (Kultusministerium)
• Zusammensetzung aus 3 Grundschulen und 1 Gymnasium mit Profil „Elitförderung“ • Verbund mittlerer Größenordnung	• Zusammensetzung aus 3 Grundschulen und 1 Gymnasium mit Profil: „Inklusion aller Begabungen“ • Verbund mittlerer Größenordnung	• Minimaler Kontrast in der Größenordnung und Schulformzusammensetzung der Verbünde; • Maximaler Kontrast durch besonders kontrastive Teilgruppen Grundschule und Gymnasium. • Die beiden Gymnasien der Verbünde kontrastieren hinsichtlich ihrer Leitidee: „anspruchsvolles Bildungskonzept“ versus „begabungsgerechte“ Förderung aller Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 5: Matrix zum minimalen und maximalen Vergleich – Erhebungseinheit Schulen in den Kooperationsverbünden I und II

8.4.4 Teilnehmende Beobachtung

Der vorstehende Überblick zum Erhebungsinventar (damit sind die Erhebungseinheiten und -instrumentarien gemeint) nennt den Einsatz teilnehmender Beobachtung auf unterschiedlichen Ebenen der Bildungsverwaltung und ihrer Schnittstellen zu schulischen Akteuren. Wie Lamnek (2005, 573) bemerkt, spielt die Kommunikation bei der Methode der teilnehmenden Beobachtung in qualitativer Hinsicht eine bedeutsame Rolle für den Feld-eintritt. Im Untersuchungskontext der Kooperationsverbünde war die in Kapitel 8.4.5 beschriebene Kontaktaufnahme insbesondere zur Schlüsselakteurin, die dem sozialen Feld der Untersuchung eine gewisse Garantie für die Authentizität gibt und den Zugang zu unterschiedlichen Hierarchieebenen ermöglicht, ein wesentlicher Schritt. Nachteilig kann dabei allerdings sein, dass sich informelle Wege zu bedeutenden Akteuren im Feld nicht so schnell auftun. Insbesondere dann nicht, wenn die Schlüsselakteurin die einzige „Türöffnerin“ zu Informations- und Beobachtungskanälen im Feld wäre. Außerdem ist anzunehmen, dass sich nicht nur in der formellen, sondern auch in der informellen Begegnung mit Akteuren aus dem Feld wichtige Deutungs- und Handlungsmuster erschließen lassen. Explizit diese sind im Rahmen von qualitativen Studien zu entdecken und zu rekonstruieren.⁵⁴⁰ Ein weiterer Nachteil lässt sich mit perspektivischer Verschränkung zu den Beobachteten her-

⁵⁴⁰ vgl. Brüsemeister (2008a, 49).

stellen: Diese könnten aufgrund der Tatsache, dass die Forscherin die Feldzugänge überwiegend ‚durch‘ die Schlüsselakteurin erhält, eine dominierende Assoziation zum „Kultusministerium“ empfinden und so verstärkt in der Haltung und Rede gegenüber der „offiziellen Politik“ reagieren. Theoretisch sind diese Bedenken im Rahmen der Feldforschung, insbesondere bei Beobachtungsprozessen in bildungspolitischen Hierarchieeinheiten, von evidentem Bestand. Forschungspraktisch konnte jedoch ein ‚neutralisierender‘ Modus zum Tragen kommen, der die genannten Nachteile in Grenzen hielt: Die Forscherin nahm im Zuge ihrer Beobachtungen grundsätzlich eigenständige Kontakte zu den beobachteten Personen auf. Außerdem hielt sie Kontakt zu Feldakteuren in „Mischfeldern“ wie z.B. Foren, Tagungen und Kongresse, an denen sich unsystematische Beobachtungen ergaben. Diese Kontakte abseits des offiziellen Beobachtungsfeldes erwiesen sich als gute Gelegenheit, auf persönlicher und informeller Ebene zum Austausch zu kommen und so nicht nur als Vertreterin der Interessen „offizieller Politik“ zu erscheinen.

Teilnehmende Beobachtung erfüllt die methodologische Voraussetzung der Grounded Theory von Offenheit und Flexibilität, weil sich erst in der Beobachtung im sozialen Feld die Gegenstände und Perspektiven der Beobachtung entwickeln. Außerdem gibt sie einen natürlichen und authentischen Einblick in die originäre Lebenswelt der beobachteten Akteure.⁵⁴¹ Insbesondere vor dem Hintergrund der in Kapitel 8 beschriebenen Komplexität des Untersuchungsfeldes im empirischen Kontext einer Governance-Analyse kann das Erhebungsdesign von teilnehmender Beobachtung, Dokumentenanalyse und Experteninterviews die Generierung von Theorie aus den Daten triangulieren. Außerdem gilt für qualitative Studien die Typik, Interviewerhebungen mit Beobachtungen zu kombinieren. Ist der Fall eine Organisation – wie hier im weitesten Sinne der „Kooperationsverbund“ – können daneben Dokumentenanalysen notwendig sein.⁵⁴²

Entsprechend der hier eingesetzten vorwiegend unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung gibt es vorab kein explizit einsetzbares Beobachtungsschemata. Die Teilnahme im Feld ist nicht systematisch, d.h. es existieren vorab keine genaueren Angaben über Art, Umfang und Zeit der Beobachtung.⁵⁴³ Dem diesen qualitativ, offenen Forschungsvorgehen implizite Vorwurf mangelnder Kontrollierbarkeit durch fehlende Beobachtungskriterien weist Girtler (1984) mit dem Argument der Perspektivflexibilität zurück. Hypothesengenerierung im Sinne der Grounded Theory heißt danach, sie im empirischen Material zu verankern. Im Rahmen der Feldforschung werden sie in vivo entdeckt; d.h. der Forscher sieht

⁵⁴¹ vgl. Lamnek (2005, 575).

⁵⁴² vgl. Brüsemeister (2008a, 56).

⁵⁴³ vgl. Lamnek (2005, 630).

buchstäblich, wie sie entstehen. Gerade dieses „wirkliche Leben“ verdient im Zusammenhang mit der Governance-Analyse besondere Aufmerksamkeit. Wie Glaser/Strauss (2005, 49) betonen, ist dieses „wirkliche Leben“ für die Generierung von Theorie ein Trumpf. Brüsemeister (2008a, 79) stellt außerdem heraus, dass unsystematische, d.h. in diesem Fall zufällige und nicht planmäßig vorgenommene Beobachtungen, nicht unbedingt für theoretische Interpretationen weniger gehaltvoll als systematische Beobachtungen seien, sofern sie nicht aus Sicht eines falsch verstandenen Objektivitätsanspruchs selbst abgewertet würden.

Rückblickend ist festzuhalten, dass folgende Beobachtungsfelder eingenommen wurden⁵⁴⁴:

Teilnehmende Beobachtung	Ebene	Anlass/Ort	Anzahl/Zeitraum
	Kultusministerium	Persönliche Gespräche im Kultusministerium	Regelmäßig zwischen 08/07 und 08/10
		Sitzung der Steuergruppe im Kultusministerium	In viertel- bis halbjährlichen Routine-Rhythmus der Steuergruppe zwischen 03/08 und 09/10
		Klausurtagung im Kultusministerium	03/08; 07/09
		Steuergruppensitzung zur Auswertung der Datenbanken	11/08
	Kultusministerien der Bundesländer; Stiftung	„Fachforum Ministerien“, initiiert durch die Karg-Stiftung, in Ochsenfurt	09.-10. Juni 2009
	Kultusministerium; Fachberater/innen; Koordinator/innen; NiLS	Tagung der „Kooperationsverbünde“ in Niedersachsen	12/08
	Landesschulbehörde	Teamsitzung an drei verschiedenen Standorten der Landesschulbehörde	09/08; 11/08; 09/08

Tabelle 6: Übersicht zu den teilnehmenden Beobachtungen

⁵⁴⁴ Brüsemeister (2008a, 72ff.) unterscheidet systematisch geplante und unsystematisch, zufällig sich ergebende Beobachtungen. Diese lokalisiert der Autor (ebd., 72) in einem weiteren Unterscheidungsfeld zu teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtungen. In vorliegender Studie liegt eine Kombination vor: Die teilnehmenden Beobachtungen lassen sich als vorwiegend unsystematisch charakterisieren, da sie nicht von vornherein in Form eines Beobachtungsplanes festgelegt wurden. Andererseits gestalteten sie sich *auch* als planmäßig, da sie auf die Ebenen und Anlässe bezogen (nicht aber von den Zeitpunkten her) mit der Schlüsselakteurin im Kultusministerium mit Beginn der ersten Steuerungssitzung abgestimmt waren.

Einen markanten Beobachtungspunkt in den genannten Auflistungen bildete das „Fachforum Ministerien“ vom 09. bis 10. Juni 2008 in Ochsenfurt, das durch die Karg-Stiftung initiiert wurde. Anlässlich dieses Fachforums wurde die Forscherin durch die Schlüsselakteurin des Kultusministeriums gebeten, einen Vortrag zum „Steuerungskonzept der Kooperationsverbünde aus der Sicht der Educational Governance-Forschung“ zu halten. Im Fokus sollte hierbei die aktuelle politische Bewertung des niedersächsischen Implementationsprojekts „Hochbegabung fördern“ stehen.

Im Rahmen des Forums ließen sich insbesondere die Repräsentationen des Landes Niedersachsen mit denen anderer Bundesländer und ihre Reaktionen aufeinander vergleichen. Faktisch erhielt das niedersächsische Konzept zur individuellen Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ eine hohe Akzeptanz. Die Länder zeigten zudem ein großes Interesse an einem intensiveren Austausch und pointierten jeweils unterschiedliche bildungspolitische Strategien zum Thema Begabungsförderung. Länderkonsens bestand ferner in der Erkenntnis, dass es große Wissensdefizite im Bereich der Begabungsforschung und -förderung gäbe, notwendige Ressourcen sichergestellt sein müssten und der Ausbildung von Lehrkräften verstärkt Gewicht in Bezug auf schulische Begabungsförderung verliehen werden müsste. Kontroversen wurden dagegen für den Bereich Diagnostik genannt. Vor allem die Lehrkräfte wünschten ein systematische(re)s Wissen und verlässliche(re) Kriterien über die Identifikation von besonderen Begabungen. Eine solche Fokussierung, die im Feld der Begabungsförderung zu Diskursstreitigkeiten über die Angemessenheit, die Indikation, die Art und Relevanz von Methoden der Diagnostik führe, könnte bereits im Professionalitätsverständnis von Lehrkräften begründet sein, betonten einige Länder.

Ergänzt wurden die teilnehmenden Beobachtungen durch nicht-teilnehmende Beobachtungen und Dokumentenanalysen, die wie folgt tabellarisch dargestellt werden:

Nicht-teilnehmende Beobachtungen	Anlass	Thema/Akteur	Anzahl/Zeitraum
	Tagungen; Kongresse	- „Karg-Forum 2008 – im Dialog mit Eltern“ - Jubiläumskongress – 30 Jahre DGhK in Essen - 3. Münsteraner Bildungskongress „Individuelle Förderung multipler Begabungen,, in Münster - (internationaler) özbF-Kongress 2008 „Begabt – Begabend - Verausgabt?“	25.-27.11. 08 20.09.08 09.-12.09.09 06.-08.11.08
	Persönliche Gespräche und Telefonkontakte	Schulleitungen einzelner Kooperationsverbünde, die nicht zum Sampling gehören; Elterninitiativen und -vereine, Stiftungen	04/08-12/09
Dokumentenanalysen		Material	Zeitraum
		- Kommentar zum Niedersächsischen Schulgesetz - bildungspolitische Schriften (z.B. der KMK; des BMBF; Landtagsentschlösungen in Niedersachsen zum Thema Hochbegabung) - kultusadministrative Erlasse und Handreichungen - Schriftwechsel des Kultusministeriums mit den Kooperationsverbünden - wissenschaftliche Kontroversen in Fachzeitschriften zum Thema Hochbegabung - Internetforen zu nationalen und internationalen Entwicklungen in den Bundesländern und europäischen Ländern	03/08-07/10

Tabelle 7: Übersicht zu den nicht-teilnehmenden Beobachtungen und Dokumentenanalysen

Diese nicht-teilnehmenden Beobachtungen sowie Dokumentenanalysen dienten dazu, Kenntnisse über die aktuellen Entwicklungen und Veränderungen in den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Arenen zu fundieren. Wichtig war, relevante Akteure im Feld der Begabungsförderung auch außerhalb des Samplings der Kooperationsverbünde zu beobachten und somit Verobjektivierungsprozesse zu ermöglichen. Summa summarum ist für den vorliegenden Forschungskontext festzuhalten, dass die Forscherin mithilfe der nicht-teilnehmenden Beobachtungen und Dokumentenanalysen intendierte, ihren analyti-

schen Spiegel hinsichtlich der „Steuerung“ und Entwicklung der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ zu erweitern.

Die während den unterschiedlichen Beobachtungsarten notierten sozialen Interaktionen und Interpretationen der sozialen Wirklichkeit wurden als Feldnotizen in Memos protokolliert.

8.4.5 Erste Sozialisation: Wege ins Feld

Der Eintritt in das Feld konstituierte sich, wie oben beschrieben, als Doppelung von Herstellung einer Beziehung zwischen Schlüsselakteurin und Forscherin (via Sinnverständigung) und formal rechtlichen Akten. Der erste Teil dieses Feldzugangs war eindeutig der schwierigeren, da sich Forscherin und Schlüsselakteurin vor der Kontaktaufnahme im Jahr 2007 nicht bekannt waren. Insofern beeinflusste zunächst nicht nur eine mit Offenheit zur fachlichen Auseinandersetzung besetzte Haltung der Schlüsselakteurin die anfängliche Beziehungsform, sondern auch ihre Skepsis gegenüber dem Forschungsvorhaben. Schließlich ging es um ein besonderes und einmaliges „Projektgut“, das die Hauptverantwortliche der Forscherin mit ihrer Bewilligung anvertraute. Markant zeichnete sich der Initiatorstatus der Schlüsselakteurin in den Feldkontakten, insbesondere in den persönlichen Gesprächen und in den Interviews ab, wie beispielhafte Auszüge zeigen:

*„[...] und gehörte einer Arbeitsgruppe an, die eben diesen Landtagsauftrag oder die aus der Unter-
richtung des Landtages sich ergebenden Aufträge umsetzen sollte“ (I07-ms10-mk, 143-146).*

*„Also wir haben einerseits ein Grundkonzept erarbeitet. Daran haben hier zu dem Zeitpunkt bereits
alle Schulformreferate im Hause mitgearbeitet. Ich habe eine Arbeitsgruppe gebildet. Die Schulpsy-
chologie war beteiligt, da war ich damals selbst in diesem Bereich als Sprecherin [...]“ (I07-ms10-
mk, 343-350).*

Oder:

*„Aber ich glaube es ist interessant noch mal zu sehen, welche Motive ich ganz persönlich hatte [...]“
(I08-ms10-mk, 135f.).*

Noch deutlicher zeigte sich der Initiatorstatus der Schlüsselakteurin anlässlich des „Fachforums Ministerien“, das vorstehend im Kontext der teilnehmenden Beobachtung bereits beschrieben wurde. Bei dieser Gelegenheit stellte Niedersachsen seine bildungspolitischen Strategien zur Einrichtung der Kooperationsverbünde vor. In diesem Zusammen-

hang referierte die Schlüsselakteurin, dass sie seit dem Jahr 2000, also vier Jahre nach der Landtagsentschließung von 1996 (vgl. Kapitel 7.1.1), die Aufgabe übernommen und ein Gütesiegelprojekt daraus gemacht hätte. Grundlage dieses Projekts war, Leistung als einen produktiven Prozess zu betrachten, der abseits von Normen und Leistungsvergleichen liegt. Auf Basis eines zur Verfügung stehenden Ressourcenvolumens von 94 Lehrerstunden schrieb schließlich das Ministerium unter Federführung der Schlüsselakteurin mit einem traditionellen Erlass Leitziele sowie Kriterien zur Einrichtung von Kooperationsverbünden im Niedersächsischen Schulverwaltungsblatt⁵⁴⁵, nachdem zum 01.08.2002 bereits die ersten Kooperationsverbünde an 16 Standorten eingerichtet worden waren.

Mit der Schlüsselakteurin wurde, wie das theoretische Sampling indizierte, das erste Experteninterview durchgeführt. Hierzu musste ein Leitfaden vorbereitet werden.

8.4.5.1 Erstes Interview im Kultusministerium: Nähe und Distanz

Um dem offenen Forschungsprinzip der Grounded Theory im Rahmen der Feldstudie Rechnung zu tragen, empfiehlt sich das Leitfadeninterview als ein Typ halbstandardisierter Interviews, bei dem der Interviewer eine vorbereitete Liste offener Fragen (der Leitfaden) zur Grundlage des Gesprächs macht. Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens wird dadurch realisiert, dass im Leitfaden die aus der Untersuchungsfrage und den theoretischen Vorüberlegungen abgeleiteten Themen und Hypothesen in Form von Fragen ausgewiesen werden.⁵⁴⁶

So bezieht sich der Fragekomplex des ersten Experteninterviews auf die Variablen:

- Die Bildungsoffensive und ihre politische Entstehung
- Realisierungsphase: Aufgaben und Kooperation des Kultusministeriums im Kontext Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“
- Die Leitidee (Hoch)Begabung und ihre Beziehung zum Handeln des Kultusministeriums
- Zielsetzungen und Ergebniserwartungen des Kultusministeriums bezüglich der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“.

⁵⁴⁵ Siehe: RdErl. vom 23.08.2002 – 304-81633/4; SVBl. 10/ 2002, S. 386.

⁵⁴⁶ vgl. Gläser/Laudel (2009, 73f.).

Zur Vorbereitung des ersten Interviews im Kultusministerium, das für den Monat Oktober 2007 avisiert war, wurde der Schlüsselakteurin auf Wunsch ein *strukturierter Leitfaden* vorab zugeleitet. Diesem war eine Passage der *informierten Einwilligung* („informed consent“)⁵⁴⁷ beigelegt. Dieses Prinzip fordert die Unterrichtung über das Ziel der Untersuchung, über die Rolle, die das Interview zur Zielerreichung spielt, sowie die Aufklärung über den persönlichen Datenschutz und die Sicherung der Anonymisierung.⁵⁴⁸ Da das Interview auf einem Tonträger aufgezeichnet werden sollte, wurde vorher noch einmal eine ausdrückliche Genehmigung eingeholt. Vor dem eigentlichen Gespräch äußerte die Interviewperson die ausdrückliche Bitte *planmäßig* vorzugehen. Planmäßigkeit und Strukturiertheit (sichtbar daran, dass das Gespräch entlang einer spezifischen Auswahl von Aktenordnern logierte), prägten auch die gesamte erste Interviewsituation im Kultusministerium. In ihren Memos notierte die Forscherin die These, dass hiermit wahrscheinlich eine für die oberste Schulbehörde habituelle Haltung eingehalten werden sollte: Durch das Einhalten von Formalität und ‚Bürokratie‘ sollte die Beziehung zwischen Forscherin und Kultusministerium versachlicht sein – schließlich betrat erstmalig eine Forscherin, also eine Externe, das ‚soziale Feld‘ Kooperationsverbünde. Auf die Eigentümlichkeit der Feldforschung bezogen, kommt hier ein typisches *Dilemma zwischen Identifikation und Distanz* zum Tragen:

Bei dem Einstieg ins Feld steht in der Regel vorrangig die Frage, welche soziale Rolle der Forscher anstreben soll. Im Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ kam aus der Sicht des Kultusministeriums noch hinzu, welche fachliche Rolle die Forscherin einnehmen würde. Gleich zu Beginn des Feldeinstiegs nimmt die Forscherin eine Doppelrolle ein, die von der unverfänglichen Zuschauerrolle bis zur Rolle als Wissenschaftler/Forscher reicht. Der Beobachter muss zugleich Forscher sein. „Diese Personalunion ist wegen der Einmaligkeit der Beobachtungssituationen und wegen des fehlenden Beobachtungsschemas zwingend“ (Lamnek 2005, 630). Eine Problematik ergibt sich somit daraus, dass Identifikation das Element der Teilnahme und des Verstehens ist (eines sozialen Feldes, über das der Forscher weder über die Erfahrung noch aus der Literatur genügend Hypothesenwissen hat) und Distanz das Element der Beobachtung und der Prüfbarkeit (der Hypothesen).⁵⁴⁹ Am

⁵⁴⁷ vgl. Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1993, I B2. URL: <http://www.soziologie.-de/index.php?id=19> [11.11.2010].

⁵⁴⁸ vgl. Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1993, I B2. URL: <http://www.soziologie.-de/index.php?id=19> [11.11.2010].

⁵⁴⁹ vgl. Lamnek (2005, 634).

konkreten Beispiel dieser Studie signalisiert die beschriebene Situation im ersten Interview einerseits eine Haltung von Versachlichung auf Seiten der Interviewpartnerin, die sich im Modus *Strukturierung* ausdrückt. Andererseits charakterisierte sie auch Nähe bzw. Offenheit: Die Gesprächsatmosphäre war positiv und die Interviewpartnerin stellte ein großzügiges Kontingent an Zeit zur Verfügung.

Ebenso zeigte die Forscherin eine betont professionelle Haltung im Interview. Damit bestand zwar die Gefahr, dass ein zu starkes Herauskehren des Wissenschaftlichen die Natürlichkeit des Interviews beschränkt. Gleichwohl ist es angesichts des Feldeinstiegs und der Herstellung einer Vertrauensbeziehung grundsätzlich wichtig, sich als Forscherperson zu präsentieren, die ein professionelles Anliegen hat. Schließlich war es expliziter Wunsch des Interviewpartners, einleitend ausführlich über die Intention des Interviews und seinen wissenschaftlichen Hintergrund informiert zu werden. Wie Gläser/Laudel (2009, 172) betonen, soll der Forscher vom Interviewpartner in seiner Rolle als Forscher wahrgenommen und anerkannt werden. So entsprach die Einführung der Forscherin über ihre wissenschaftliche Intention nicht den üblichen Interviewregeln einer klar verständlichen Alltagssprache, bewies jedoch Empathie für den Interviewpartner, welcher großen Wert auf Kommunikationsvariablen wie fachliche Kompetenz und Informiertheit legte. Dass es gelang, bei der Interviewperson eine Erzählgenerierung anzuregen, zeigt der Interviewverlauf, der primär im Modus des aktiven Zuhörens auf Seiten der Forscherin verlief.

In der beschriebenen Fassung von Nähe und Distanz setzte sich der professionelle Gesprächsmodus auch im zweiten Interview (zwei Monate später) fort, das den unabgeschlossenen, letzten Teil des Leitfadens im ersten Interview aufnehmen sollte. Deutlich war auch hier der Wunsch auf Seiten der Interviewpartnerin, das Vorhaben zu *systematisieren* und in *geplanter Struktur* zu verfahren. In Veränderung zum Beginn der Forschung hatte sich jedoch eine Tendenz zur Offenheit eingestellt. Je mehr fachlicher Informationsaustausch zwischen Forscherin und Forschungssubjekt stattfand, desto selbstverständlicher wurde die Feldsituation; so verabschiedeten sich Forscherin und Interviewpartnerin nach dem zweiten Interview mit der Sicht auf eine engere Zusammenarbeit im neuen Jahr.⁵⁵⁰

Die Gefahr eines „going native“, welches eine unzulässige Identifikation mit dem Forschungssubjekt darstellt⁵⁵¹, wurde dadurch vermieden, dass Forscherin und Schlüsselakteu-

⁵⁵⁰ Alle Notizen zur Kontaktaufnahme und Interviewsituation sowie zum Gesamteindruck vom Gespräch nach der Transkription dokumentierte die Forscherin in „Interviewtranskriptionsköpfen“ (und Memos), die in die Datensammlung eingegangen sind. Diese Interviewtranskriptionsköpfe stellen einen Authentizitätsnachweis dar. Vgl. Dittmar (2004, 91).

⁵⁵¹ vgl. von Wolffersdorff-Ehlert (1995, 388).

rin ihre professionellen Haltungen im gesamten Forschungsprozess bewahrten. Diese Persistenz von bewusster Rollendefinition erwies sich als Grundstein für den Aufbau eines Anerkennungsverhältnisses – ein dialogischer Austausch, das den *akzeptierten* Feldzugang der Forscherin zu anderen hierarchischen Ebenen in der Regel wesentlich erleichterte.

8.4.5.2 Zweites Interview im Kultusministerium: Erste Kategorien

Das zweite Interview im Kultusministerium diene der Vervollständigung (vgl. Kapitel 8.4.5.1). Deshalb wurde kein neuer Leitfaden erstellt. Der Interviewpartner formulierte im Vorgespräch den Wunsch, die Forscherin mit der *Struktur* der Kooperationsverbünde *vertraut zu machen*.⁵⁵² Die Intention der Forscherin wiederum, „faktische“ Daten mittels eines Experteninterviews zu sammeln, schien zunächst nicht „so willkommen“. Weiterhin gestaltete sich die Situiertheit des zweiten Experteninterviews so, dass die Interviewperson auf die schriftliche Bitte der Forscherin im vorbereitenden E-Mail-Austausch einging, *relevante Dokumente* einsehen zu dürfen. Die Forscherin erhielt sodann die Gelegenheit, eine Stunde vor dem anvisierten Interview Materialien und Schriften, vor allem zu bildungspolitischen (z.B. Forum Bildung) und rechtlichen Grundlagen (Auszüge aus der Kommentierung des Niedersächsischen Schulgesetzes) von schulischer Begabungsförderung, einzusehen.

Im Vorgespräch ergab sich ferner auf Anregung der Schlüsselakteurin, dass das Thema *Recht* und *Strukturmerkmale* das Interviewgespräch inhaltlich leiten sollte. Entsprechend dem methodologischen Primat der Grounded Theory, während der Phase des offenen Kodierens theoretische Kategorien in vivo zu generieren, formulierte die Forscherin folgende Hypothese: Anhand der Kategorien *Recht* und *Struktur* lässt sich eine zentrale Steuerungsabsicht der Schlüsselakteurin entdecken. Die Anwendung der Rechtsvorschriften sichert den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ die Bedingungen der Kooperation schulgesetzlich zu, sie bilden den *Rahmen* hierfür.⁵⁵³ Der rechtliche Rahmen ist einerseits Teil eines strukturellen, administrativen Bedingungsgefüges, andererseits Grundlage einer kommunikativen Entwicklungsbeziehung zwischen Bildungsverwaltung (Kultusministerium und Landesschulbehörde) und Schulen, „[...] *damit es gelingt, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wieder rückzubinden in das öffentliche Schulsystem*“ (I07-ms12-mk, 190-192).

⁵⁵² vgl. I07-ms12-mk, 10-12.

⁵⁵³ vgl. I07-ms12-mk, 15-16.

Eine zentrale Technik der Grounded Theory liegt im systematischen Vergleich. Durch Vergleiche werden in der Phase des offenen Kodierens eine Vielzahl neuer Hypothesen erstellt, die im Vergleich mit Daten des gleichen Falls oder, horizontal, zwischen verschiedenen Fällen generiert und dann verglichen werden. Alle aus den Daten entwickelten Theorien besitzen demnach den Status von Hypothesen, die induktiv verifiziert werden.⁵⁵⁴ Dieser Prozess beginnt damit, dass der Forscher jedes Vorkommnis in seinen Daten in sinnvolle Analysekatégorien überführt, d.h. kodiert. Damit werden zugleich die Katégorien und die auf sie passenden Daten greifbar.⁵⁵⁵ Die Katégorie *administrativer Rahmen* (als staatlich ambitioniertes Ziel des Kultusministeriums) trat insbesondere in der Spiegelung mit der Katégorie *Strukturgebilde* (Wahrnehmung dieses *administrativen Rahmens* durch die Standorte der Landesschulbehörde und die Schulen) deutlich hervor. Dem systematischen Vergleich vorausgesetzt, ist der Prozess der Transkription der Interviewdaten:

8.4.5.3 Interviewtranskription

Im Untersuchungskontext der Fallstudie Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ wurden alle erhobenen Interviews und Gesprächsprotokolle von der Forscherin vollständig und im zeitlich nahen Bezug zur Feldsituation transkribiert. Als technisches Hilfsmittel diente die Software „F-4-audio“, ein digitales Programm zur Audiotranskription.⁵⁵⁶ In diesem Arbeitsschritt wurden die Interviews anonymisiert, d.h. so verändert, dass weder am Dateinamen noch am Text erkennbar wird, mit wem das Interview geführt wurde. Die Durchführung der Transkription der ersten beiden Interviews orientierte sich in adaptierter Anlehnung an den Regeln der GAT, ein gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. In erster Linie dient dieses Verfahren der Erforschung von Gesprächen und stellt eine Weiterentwicklung der konversationsanalytischen Einheiten dar.⁵⁵⁷ Für das vorliegende Forschungsdesign war vor allem die Unterscheidungsmöglichkeit der GAT in „Basistranskript“ und „Feintranskript“ anwendungsfreundlich und dem vom Allgemeinen zum Besonderen fortschreitenden Forschungsprozess förderlich.⁵⁵⁸ Die hier angewandte Basistranskription enthält die Wiedergabe des Wortlautes der Sprecherbeiträge und eine minimale prosodische Transkription, die nötig ist, um Missverständnisse hinsichtlich der semantischen Struktur im Gesprächskontext zu erschließen. Alle Wiedergaben der Diskursab-

⁵⁵⁴ vgl. Brüsemeister (2008a, 158), in Anlehnung an Strauss/Corbin (1996, 90).

⁵⁵⁵ vgl. Glaser/Strauss (2005, 111).

⁵⁵⁶ Im Internet kostenloser Download unter: <http://www.audiotranskription.de> [23.02.2010].

⁵⁵⁷ vgl. Dittmar (2004, 151 und 160).

⁵⁵⁸ vgl. ebd.

schnitte der folgenden Interviews wurden in adaptierter Anlehnung an Dresing et al. (2006)⁵⁵⁹ einheitlich bearbeitet. Die Autoren (ebd.) haben bewusst ein schnell erlernbares Transkriptionsregelsystem entworfen, dass die spätere Auswertung am Computer berücksichtigt. Dabei wurden häufig genutzte Transkriptionssysteme verwendet und geeignet modifiziert.⁵⁶⁰ Nach Gläser/Laudel (2009, 193) ist in rekonstruierenden Untersuchungen Detailtreue nicht notwendig, so dass weniger aufwändige Transkriptionssysteme eingesetzt werden können. Eine Transkription nach den Regeln von Dresing et al. (2006) reichte damit aus, um der klaren Nachvollziehbarkeit bei der Generierung schriftlichen Datenmaterials sowie den wissenschaftlichen Ansprüchen im Rahmen vorliegender Studie zu genügen.⁵⁶¹ Dass die Transkriptionsregeln im Prozess der Erhebung gewechselt wurden, lag auch daran, dass mit dem zweiten Verfahren nach Dresing et al. (ebd.) die Kodierbarkeit und Lesbarkeit der Daten besser gewährleistet schien. Zum Beispiel entwickeln sich häufig bereits während des Interviews und beim Abhören der digitalen Aufnahme Auswertungsideen und Hypothesen, die in Form von Memos, die man über das Interview schreibt, festgehalten werden können.

Da die Forschungslogik der Grounded Theory besagt, dass jeder Untersuchungsschritt zugleich Analyse ist, gilt auch für die Arbeitseinheit Transkription, sensibel für theoretische Konzepte und Hypothesen zu sein und diese in Memos bzw. Kodiernotizen schriftlich zu fixieren. Im Zuge der weiteren Analysen pendelt der Forscher zwischen induktivem und deduktivem Denken hin und her, folgt einem Wechselspiel von Aufstellen und Prüfen. Diese Rückwärts- und Vorwärts-Bewegung ist es, welche die Theorie gegenstandsverankert macht.⁵⁶² So wurden am Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ Techniken des axialen und selektiven Kodierens eingesetzt, womit Subkategorien zu einer Kategorie in Beziehung gesetzt und in die gesamte interpretative Arbeit integriert werden. Im Zentrum dieses analytischen Verfahrens, das an die Phase des offenen Kodierens anschließt, steht die Auswahl einer Kernkategorie.⁵⁶³

Technisch unterstützt wurde die Auswertung der Daten durch eine computergeleitete Analyse mit dem Programm ATLAS.ti 5.0.⁵⁶⁴ Dieses bietet verschiedene Funktionen, um Text-, Audio-, Bild- und Graphikdateien qualitativ sortieren und interpretierend analytische

⁵⁵⁹ In: Kuckartz (2007, 43); Kuckartz et al. (2007, 27).

⁵⁶⁰ vgl. Kuckartz (2007, 43).

⁵⁶¹ Siehe Dittmar (2004, 51); Kuckartz et al. (2007, 27).

⁵⁶² vgl. Strauss/Corbin (1996, 89).

⁵⁶³ vgl. ebd., 92 und 117.

⁵⁶⁴ Atlas.ti, 1989-1992 entstanden, ist eines der weltweit führenden Programme zur computergestützten Analyse qualitativer Daten wie Texten, Bildern und Videos. Die aktuelle Version 5.0 ist 2004 erschienen.

Ideen erarbeiten und verwalten zu können. Der Einsatz solcher computergeleiteten Instrumente sollte vom methodischen Mehrwert geführt werden. Denn selten stimmen die Anforderungen des jeweiligen Forschungsprojektes mit den Möglichkeiten des gewählten Programms überein. Aus diesem Grund setzte die Forscherin die Programmfunktionen reflektiert, kreativ und flexibel ein. Hierzu wählte sie den *Netzwerkeditor*, mit dem die semantischen Beziehungen von Codes grafisch gestaltbar werden. Eine solche grafische Übersichtlichkeit in Form eines Diagramms der „Bedingungen, Strategien, Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996) hilft insbesondere, die Komplexität des axialen und selektiven Kodierens zu reduzieren und systematisch „core categories“ (Strauss 1984, 31) zu einer zentralen Kategorie zu integrieren.⁵⁶⁵

Jedes Interview wurde mit einem Interviewtranskriptionskopf versehen, der eine Art ‚Brückenkopf‘ zwischen der ‚authentischen‘ Kommunikationssituation und dokumentarischer Verschriftlichung der Interviewsituation darstellt. Er enthält wichtige Hintergrundinformationen über:

- die Kontaktaufnahme,
- die Interviewsituation,
- den Gesamteindruck vom Gespräch
- und über den Gesamteindruck vom Gespräch nach der Transkription.

Der Interviewtranskriptionskopf dient also dem Authentizitätsnachweis der Interviewsituation sowie der Möglichkeit, elementare bzw. auffällige Daten aus dem „Feld“ möglichst objektiv festzuhalten.⁵⁶⁶

8.4.5.4 Die weiteren Erhebungseinheiten – Feldzugang, Kodierungen, Kontraste

Der Feldzugang zu den Akteuren außerhalb des Kultusministeriums gestaltete sich je nach Ebene unterschiedlich:

Feldzugang zur Landesschulbehörde:

Den Zugang zu den Akteuren der Landesschulbehörde bereitete das Kultusministerium: Die Forscherin wurde gebeten, im Rahmen einer Dienstbesprechung im Kultusministerium ihr Dissertationsprojekt vorzustellen. Dies hatte den Vorteil, dass sich die schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten sowohl die Forscherin als auch ihr Forschungsthema kennen lernten. Für spätere Feldkontakte erwies sich dieser erste Prozess der Herstellung

⁵⁶⁵ Kernkategorien sind solche, die übrig bleiben, wenn man diejenigen Kategorien wegstreicht, die für den Untersuchungsgegenstand nicht wesentlich sind. Vgl. Brüsemeister (2008a, 170).

⁵⁶⁶ vgl. hierzu Dittmar (2004, 91f.).

von Vertrauen als hilfreich. Die Forscherin war schon bekannt, und auch der verstehende Zugang der Personen im Feld zu dem nicht wenig komplexen Analysefokus der Governance-Forschung gelang relativ leicht. Als Nachteil ist jedoch zu nennen, dass angesichts des beschriebenen Auftaktes die Forscherin eine solch hohe Resonanz an Angeboten der teilnehmenden Beobachtung in den Teamsitzungen der Landesschulbehörde erhielt, dass es praktisch kaum möglich war, alle Möglichkeiten zu nutzen. Bereits während und auch nach der Sitzung signalisierten die anwesenden schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten Offenheit, sowohl für Interviewgespräche als auch für Fragen zur Verfügung zu stehen. So stellte sich einerseits eine Atmosphäre positiver Kooperation ein, der sich im gesamten Feldkontakt auf der Ebene Landesschulbehörde verstetigte. Auch der Gesprächsaustausch in Telefonaten, gemeinsamen Sitzungen und Interviews verlief stets sachlich, freundlich, offen und unterstützend. Die Beobachteten schienen gerne Wege zu ebnen und zu öffnen, die sie über das lange tabuisierte Thema Hochbegabung sprechen ließen. Sie sahen, wie auch andere interviewte Personen, das von der Forscherin eingenommene Untersuchungsfeld als Chance, sich selbst im Zusammenhang mit dem Forschungsbereich „Hochbegabung“ aus den Verkrustungen seiner bildungspolitischen Geschichte und Marginalisierung herauszuheben. Andererseits musste die Forscherin in ihren Beobachtungspunkten logistische und praktikable Aspekte berücksichtigen und erweckte möglicherweise bei den Untersuchten den Eindruck, bestimmte Orte bzw. Personen zu bevorzugen. So kam es, dass aus Gründen von Terminüberschneidungen ein in den Blick genommenes Interview durch ein Gesprächsprotokoll im Rahmen einer fernmündlichen Befragung ersetzt werden musste. Dieser logistisch bedingte Kompromiss trat jedoch als einzige Ausnahme auf, alle anderen Praktikabilitätsnachteile ließen sich im Zuge von klärenden und persönlichen Absprachen ausräumen.

Die Konzeption des Interviewleitfadens orientierte sich an den theoretischen Analyse kategorien der Governance-Forschung, die in Kapitel 4.2 expliziert wurde. Im Vordergrund stand jeweils die Grundfrage „*Wie fördern Sie Hochbegabung?*“, mit den Teilaspekten:

- Aufgabe/Rolle der schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten im Zusammenhang mit Begabungsförderung
- Beteiligungen und Akteurkonstellationen
- Leitidee (Hoch)Begabung in Relation zu Begabungsförderung und individuelle Förderung
- Erwartungen an andere Akteure/Ebenen

- Grundkonflikte
- Zielsetzungen
- Einschätzung der Situation des Gesamtsystems.

Allen Interviews gemeinsam war das theoretische Konzept *Doppelstruktur*, wie ein beispielhafter Auszug zeigt:

„Also erst einmal ist es so, dass meine Aufgabe hauptsächlich so eine steuernde Tätigkeit ist. Ich bin ja nicht vor Ort und arbeite auch nicht in den Schulen und arbeite auch nicht mit den Schulen, sondern wir haben in Niedersachsen eine Struktur Hochbegabung zu begleiten. [...] und ich stehe also da für die Schulbehörde, vor dem Kultusministerium und daraus erklärt sich, glaube ich, aus dieser Position, dass es eigentlich mehr eine steuernde als eine inhaltliche Arbeit ist. [...] Ich versuche erst mal so die Prozesse zu steuern, dass Schulen die Möglichkeit haben, sich beraten zu lassen, Unterstützung zu bekommen für ihre Arbeit mit den hochbegabten Kindern“ (I08-lsb09-ch, 9-12; 25-29).

Die hierarchisch geprägte Aufgabe „Steuerung“ wird somit abweichend von konventionellen Systemstrukturen in der Bildungsverwaltung, die solche neuen Governance-Formen bislang nicht vorsehen, durch eine Arbeit im *Team* ergänzt. Das Bedürfnis nach einem „Aufweichen der Hierarchie“ ist deutlich da und wird mit ‚alten‘ Strukturen kontrastiert:

„Also, das finde ich ist ein wichtiger Aspekt, so diese Arbeit im Team. [...] Das ist nun auch so eine ganz spezielle Situation, weil dieses Team von vorneherein als Team etabliert ist und das haben wir in der Tat in unseren Strukturen nicht. [...] Das existiert leider nicht. Dazu ist die Struktur im Grunde viel zu hierarchisch noch“ (I08-lsb09-ch, 228-229; 256-259; 266-267).

Der horizontale Interviewvergleich zwischen den Expertenbefragungen⁵⁶⁷ der vier Standorte der Landesschulbehörde ließ weitere gemeinsame Kategorien wie *pädagogische Sozialisation* und *der damit verbundene Einfluss auf die Einstellung gegenüber der Leitidee (Hoch)Begabung* oder den schulischen Grundkonflikt *Kommunikation* hervortreten. Diese erwiesen sich auch im weiteren Verlauf der Analyse als evident. Im vertikalen Vergleich, vor allem mit schulischen Interviews, traten zudem bedeutende Kontrastierungen hervor, z.B. in Bezug auf die Kategorie *Umgang mit Ressourcen*. Dieser Befund wird im nachfolgenden empirischen Kapitel erörtert.

⁵⁶⁷ Eine der vier Expertenbefragungen verlief ohne unmittelbare Interviewsituation, sondern in Form eines fernmündlichen Gesprächs, das protokolliert wurde. Grund hierfür war ein forschungspraktischer Zeitfaktor (siehe nachfolgender Textabschnitt).

Feldzugang zu den Schulen: Schulleiterinnen und Schulleiter

Der Feldzugang zu den Schulen erfolgte ausschließlich über die Sekretariate der Schulen. Die Forscherin stellte dort kurz ihr Anliegen vor und bat um einen persönlichen Termin mit der jeweiligen Schulleiterin/dem jeweiligen Schulleiter. In fast allen Fällen kam es, zum Teil nach mehreren Versuchen, zu einem fernmündlichen Vorgespräch zwischen Forscherin und Untersuchungsperson. Die Offenheit für das Thema schulische Begabungsförderung – im Beobachtungsfeld der Kooperationsverbünde – war grundsätzlich groß. So gab es so gut wie keine Barrieren hinsichtlich der Bereitschaft zu einem Interviewgespräch. Nur zwei Ausnahmen sind zu erwähnen: Eine Schulleiterin/ein Schulleiter zeigte demonstrative Zurückhaltung und verwies darauf, dass sie/er nicht sicher sei, ob sie/er mit der Aufnahme der Daten einverstanden sei. Die Forscherin erklärte in diesem Zusammenhang ihre neutrale Rolle als Wissenschaftlerin und das ethische Prinzip der Freiwilligkeit und der Anonymisierung. Beide, Interviewperson und Forscherin, einigten sich darauf, das Einverständnis bis zum und im Moment des Interviews offen zu halten, d.h. fakultativ die Aufnahme der Daten nicht durchzuführen oder im Interviewverlauf jederzeit zu beenden. Faktisch verlief dann das Interview ohne jegliche Interventionen seitens der Interviewperson und in einem entspannten Klima.

Der zweite problematische Feldzugang zu einer Schulleiterin/einem Schulleiter kristallisierte sich im Zuge der Terminvereinbarungen heraus: Der telefonische Erstkontakt war zunächst nicht schwierig, die Untersuchungsperson erklärte ihr/sein Einverständnis zu einem Interview. Für das Forschungsthema Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ signalisierte sie/er jedoch nicht ein besonderes Interesse, vielmehr hob sie/er ihre/seine prioritäre Aufgabe als Schulleiterin/Schulleiter hervor. Sie/er müsse sich gerade um ein besonderes Schulprojekt kümmern. Den avisierten Termin für das Interview sagte sie/er schließlich kurzfristig mit der Begründung ab, auf längere Sicht hin sowohl privat als auch schulisch zu viele Verpflichtungen zu haben. Da es der Forscherin jedoch wichtig war, an dieser Schule eine Erhebung durchzuführen – damit das Sampling „ein Kooperationsverbund“ vollständig war – schlug sie der Schulleitung den Kompromiss vor, ein fernmündliches Interview mit geringer Zeitaufwendung und Vorbereitung zu führen. So ergab sich mit Einverständnis der Schulleitung die Erhebungsform „Gesprächsprotokoll ohne vorab geschickten Interviewleitfaden“. Der Termin hierzu sollte über E-mail-Korrespondenz vereinbart werden. Doch als einfach gestaltete sich auch dieser Kompromissversuch im Feldzugang nicht: Die Forscherin erhielt auf ihre E-mail-Anfrage, in der sie auf die Absprache

im Vorkontakt hinwies, keine Antwort. Da die Forscherin selbst nicht ergründen konnte, worin der Grund dafür lag, fragte sie vorsichtshalber im Sekretariat nach, ob ihre E-mail die Adressatin/den Adressaten erreicht hätte. Die Sekretärin gab zur Antwort, dass alle Nachrichten ordnungsgemäß weitergeleitet wurden und die Forscherin zu einem späteren Zeitpunkt versuchen sollte, persönlich mit der Schulleitung zu sprechen. Nach mehreren Versuchen gelang dies der Forscherin auch. Es kam zu einem Telefonat, in dem die Schulleitung ihre Auslastung und Terminnot wiederholte. Interessanterweise kam aber noch ein weiterer Aspekt hinzu: Dieser deutete auf ihre kritische Einstellung gegenüber dem Forschungsthema hin und bot somit ein Indiz dafür, dass die „Terminnot“ respektive die damit verbundene wenig offene Haltung gegenüber der Interviewbefragung einen tieferen Deutungshintergrund hatte. Die Schulleitung bemerkte, dass es im Grunde genommen unnötig wäre, über das Thema zu sprechen. „*Da ist nichts mehr*“ (G08-sl05-no4, 110), kommentierte sie im Verlaufe des Telefonats, das sich spontan – im Einvernehmen der Befragungsperson – als fernmündliches Interview gestaltete und durch die Forscherin protokollarisch dokumentiert wurde. In diesem kam das Gespräch auf die Überlegung der betreffenden Schule, die *Exit-Option* zu wählen, d.h. wegen erheblicher organisatorischer Probleme aus dem Kooperationsverbund auszuschneiden. Faktisch blieb jedoch die Schule Mitglied im Kooperationsverbund, mit der Begründung, dass sie vor dem Hintergrund des positiven Gewinns an Stunden doch die Arbeit fortsetzen wolle. Der Forscherin gab die gesamte Konfiguration dieses schwierigen Feldzugangs den entscheidenden Hinweis für die These, dass der *goldene Zügel des Staates* allein nicht ausreicht, um in Bildungsnetzwerken eine positive Kooperation zu gewährleisten. Weiterhin können im Gegensatz zu klassischen ‚Steuerungsmodellen‘ hier die Akteure Exit-Optionen wählen. Im kontrastierenden Vergleich der empirischen Erhebungen manifestierte dieser Zusammenhang einen wesentlichen Unterschied im Handeln der Schulleitungen: Gleichwohl alle schulische Verbünde zum Teil erhebliche organisatorische Probleme zu bewältigen hatten, entschieden sich nicht alle für die Exit-Option oder nahmen auch nicht die ‚Stufe darunter‘, d.h. eine Orientierung *egozentrischer Kooperation* (vgl. Kapitel 9.4.3) ein. Es gab auch Schulen, welche die Schwierigkeiten der Kooperationspraxis als Herausforderung sahen, ihre eigene Organisation zu entwickeln oder sogar ein systematisches Qualitätsmanagement entfalteten. All diese „Entdeckungen im Feld“ konstellierte wichtige Erkenntnisse für die Typologie in vorliegender Studie, welche charakterisiert, wie unterschiedlich konstruktiv die Schulen die Leitidee (Hoch)Begabung trotz gleicher staatlicher Rahmenbedingungen handhaben. Auf Basis der Typologie ließ sich anhand der Spiegelebenen „Landesschulbehörde“ und

„Kultusministerium“ reflektieren, wie die Innovation „schulische Begabungsförderung“ *als spezifische Form der Handlungskoordination* in den Kooperationsverbünden vermittelt wird und ob diese dann tatsächlich das schulische Handeln affiziert (vgl. Kapitel 9.4.5.1 und 9.4.5.2).

Neben der ansonsten offenen Haltung der Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber den Forschungsabsichten zum Thema (Hoch)Begabung dominierten vier weitere Aspekte:

1. Die zeitliche Bedrängnis der Schulleiterinnen und Schulleiter, die ihres Empfindens nach durch eine hohe Arbeitsbelastung ausgelöst wird (dies führte häufig zu Problemen des Kontakts und der Terminfindung).⁵⁶⁸
2. Die Schulleiterinnen und Schulleiter zeigten das deutliche Bedürfnis, *über Begabungsförderung zu reden*.
3. Nahezu alle Interviewpartner gaben im Rahmen des telefonischen Erstkontakts Statements zur aktuellen Situation des Schulverbunds ab. Diese stellten sich als Eigenschaften der *Kategorien „negative“ und „positive“ Kooperation* heraus und ließen sich von „[...] *enttäuschend* [...]“, „[...] *nicht besonders förderlich* [...]“ (I08-sl04-hn2, 33 und 46) über „[...] *künstlich* [...]“ (I08-slko06-hn4, 779) bis zum „[...] *Qualitätsmanagement* [...]“ (I08-sl04-no3, 611) dimensionalisieren.⁵⁶⁹
4. Bei der Forscherin entstand bereits im Rahmen der Vorgespräche der Eindruck, dass Begabungsförderung sowohl ein wichtiges als auch ein prekäres Thema an den Schulen war – vor allem im Hinblick auf die Faktoren *Kooperation der Schulen, Implementierung einer Vision, Konkurrenz von Leitideen oder Elternkonflikt*.

Kontrastierungen auf der Ebene der Schulen traten primär zwischen den Schulformen Grundschule und Gymnasium hervor. Davon unabhängig, zeigten sich Unterschiede hinsichtlich des spezifischen Zugangs der Schulen zur Leitidee (Hoch)Begabung. Resümierend lässt sich gleichwohl festhalten, dass alle Interviewgespräche auf der Ebene der Schulleiterinnen und Schulleiter kommunikativ, offen und wertschätzend verliefen.

⁵⁶⁸ Siehe dazu ausführlich an einem Fallbeispiel: Vorstehender Textabschnitt.

⁵⁶⁹ vgl. Strauss/Corbin (1996, 50) zum „Entwickeln von Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen“.

Feldzugang zu den Fachberaterinnen/Fachberatern und Koordinatorinnen/Koordinatoren

Der unmittelbare Feldkontakt zu den Fachberaterinnen/Fachberatern und Koordinatorinnen/Koordinatoren war im theoretischen Sampling der Interviews zunächst nicht vorgesehen. Im Rahmen einer Tagung des Kultusministeriums und des NiLS, zu der sich Vertreter der Akteurgruppe „Koordinatorinnen und Koordinatoren“ trafen, ergab sich für die Forscherin jedoch die Gelegenheit zu einem spontanen Interview mit jeweils einer Fachberaterin/einem Fachberater – die/der zugleich Koordinatorin/Koordinator war – und jeweils einer Koordinatorin/einem Koordinator. Beide Interviewpersonen fielen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung durch einen angeregten, informellen Austausch auf, der sich in der Wahrnehmung der Forscherin (die in unmittelbarer Nähe der Feldpersonen saß) als „großes Engagement in der Sache Kooperation“ darstellte.

Beide Teilnehmer signalisierten Offenheit, die Forscherin in ihr Gespräch einzubeziehen. Diese sah eine spontane „in vivo“-Gelegenheit, sowohl Interviewkontakt zu Partnern zu erhalten, welche eine „Schnittstelle“ zwischen Regulierungs- und Leistungsebene bilden (hier kommunizieren die Ebene Bildungsverwaltung und Schule unmittelbar qua Person) als auch zusätzlich die Dimension ‚gute‘ bzw. *echte Kooperation* im Bildungsnetzwerk Kooperationsverbund intensiver zu vergleichen. Später stellte sich in der komparativen Analyse heraus, dass dieser Verbund von einem besonderen *Benefit der Leitidee* profitierte.

8.4.6 Forschungsethik

Der Ethikrahmen vorliegender Studie orientiert sich an den Prinzipien und Regeln des „Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen (BDS)“.⁵⁷⁰ Diese implizieren die Klärung der Freiwilligkeit der Teilnahme an Untersuchungen, die Absicherung von Anonymitäts- und Vertraulichkeitszusagen, die Vermeidung von Schädigung derer, die in die Untersuchung einbezogen werden und die Zulässigkeit teilnehmender (verdeckter) Beobachtung.⁵⁷¹ Allen Interviews voran ging deshalb das Prinzip der informierten Einwilligung sowie eine schriftliche Erklärung zur Verwendung der erhobenen Daten, angelehnt an den Prämissen des Ethik-Kodex der DGS und BDS.

⁵⁷⁰ vgl. URL: <http://www.soziologie.de/index.php?id=19> [11.11.2010]. In Textform siehe Gläser/Laudel (2006, 287-293).

⁵⁷¹ vgl. Hopf (2004, 590).

Ein unausweichliches Problem der Anonymisierung ergab sich insbesondere auf der Ebene Kultusministerium: Die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen stellen ein einzigartiges Implementationsprojekt schulischer Begabungsförderung in der bundesdeutschen Bildungslandschaft dar. Dieser Akteur ist also hochspezifisch, so dass er nicht anonymisiert werden kann. Zur Ethisierung einer solchen Identifizierbarkeit diene der Grundsatzterlass des Kultusministeriums vom 05.12.2005 „Umfragen und Erhebungen in Schulen“. Voraussetzung für die Genehmigung der im Rahmen vorliegender Studie durchgeführten Erhebungen sind danach im Absatz 3.1- 3.3 die Freiwilligkeit der Teilnahme (der Schulen) und die anonyme Verarbeitung personenbezogener Daten. Der Erlass sieht eine wichtige Voraussetzung vor, die im vorliegenden Forschungsfall griff: Absatz 3.4 besagt, dass es möglich sein kann, während oder nach der Erhebung einzelne Daten bestimmten Personen zuzuordnen. Sodann müssten diese personenbezogenen Daten im Sinne des § 3 des Niedersächsischen Datenschutzgesetzes (NDSG) verarbeitet werden. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch der Absatz 3.4.1 des Grundsatzterlasses des Kultusministeriums, dass eine schriftliche Einwilligung und umfassende Aufklärung über die vorgesehene Erhebung und Verwendung der Daten sowie über die Bedeutung der Einwilligung vorausgegangen ist. Diese Grundbestimmungen übernahm die Forscherin für alle untersuchten Ebenen, also auch für die Ebene des Kultusministeriums, insbesondere im Hinblick auf die Datenverarbeitung über die Referate, deren Namen anonymisiert wurden als auch über die „Schlüsselakteurin“. Mit ihr hat die Forscherin im Kontext einer umfassenden *kommunikativen Validierung* das Problem der Anonymisierung besprochen. Bei diesem Verfahren, das in der Qualitativen Sozialforschung primär zur Sicherung der Güte angewandt wird, stehen die eigenen Interpretationsergebnisse im Vordergrund. Durch ein erneutes Befragen der Akteure – auf Stimmigkeit und Gültigkeit hin – werden die Resultate der Forschung überprüft. Im Vordergrund steht die dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen.⁵⁷² Hierzu wird die im Forschungsprozess entwickelte Theorie an die Untersuchten rückgebunden.⁵⁷³ Dieses Verfahren stellte sich als Vorteil heraus, Textbausteine, die zur Veröffentlichung der Dissertation verwendet werden sollten, im Hinblick auf Rückschlüsse und Zuordnungen zur „Schlüsselakteurin“ durch die Person selbst prüfen zu lassen und nur mit ihrer Einwilligung die zur Veröffentlichung vorgesehenen Daten zu verwenden. Eine solche Prüfung war vor allem deshalb wichtig, da zahlreiche Gespräche zwischen Schlüsselakteurin und Forscherin persönlicher Art waren. Der

⁵⁷² vgl. Kvale (1995, 430).

⁵⁷³ vgl. Steinke (2004, 329).

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie sieht in diesem Fall vor, dass von untersuchten Personen vertrauliche Informationen entsprechend behandelt werden müssen, die hier im Rahmen der kommunikativen Validierung besprochen werden konnten. Des Weiteren diene diese der Sicherung von Integrität und Objektivität, wie es der Ethik-Kodex vorhält, da bei der Publikation wissenschaftlicher Erkenntnisse die Resultate ohne verfälschte Auslassung von wichtigen Ergebnissen dargestellt werden sollen.⁵⁷⁴

Die Gewährleistung von Anonymität leistete die Forscherin ebenfalls durch die Anonymisierung der Daten im Rahmen der Transkription. Darüber hinaus sicherte die Forscherin allen untersuchten Akteuren schriftlich zu, dass bei der Veröffentlichung der Analysen lediglich Textbausteine verwendet werden, die Rekonstruktionen auf bestimmte Personen, Orte oder Schulen nicht zulassen. Entsprechend wurden die befragten Personen bei der Transkription der Interviews mit Codenamen versehen. Sämtliche, in den Interviews genannten Ortsbezeichnungen, Institutionen-, Organisationen-, Programmnamen (sowie Personen s.o.) wurden fiktive Namen zugeschrieben. Die Kennzeichnung der erhobenen Schulen belief sich in diesem Zusammenhang lediglich auf ihre Charakterisierung als „ländlich“ oder „städtisch“. Persönliche Daten der Interviewpartner wie „Alter“, „Familienstand“ und „Berufliche Ausbildung“ wurden mit dem ethischen Grundsatz der Freiwilligkeit und dem Respekt vor den Persönlichkeitsrechten erhoben, woraus sich ergab, dass in einigen Interviewfassungen bestimmte Angaben fehlen. Auch der Interviewort wurde – bis auf das Kultusministerium, das bekanntlich in Hannover lokalisiert ist – anonymisiert. Alle untersuchten Ebenen und ihre Akteure wurden direkt durch die Forscherin kontaktiert, so dass keine Rückschlüsse auf deren Beteiligung möglich waren. Grundsätzlich galt, dass alle Daten nur für diejenigen Zwecke verwendet werden sollten, für die sie erhoben worden sind, d.h. für die Untersuchung des Steuerungsimpulses der Leitidee (Hoch)Begabung auf individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung in den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen.

⁵⁷⁴ vgl. Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen (BDS), URL: <http://www.soziologie.de/index.php?id=19> [20.07.2010].

8.4.7 Zweite Sozialisation: Herstellung von Vertrauen

Mit der teilnehmenden Beobachtung setzt zum Zweck der Identifizierungschance ein Prozess zweiter Sozialisation ein.⁵⁷⁵ In dieser fortgeschrittenen Forschungsphase verändert sich die Rolle des Untersuchers. Nach der Annäherung, Orientierung, Initiation und Assimilation an das Beobachtungsfeld hat sich eine Atmosphäre des Vertrauens eingestellt, die mit den Eigenschaften gegenseitige Achtung, Anerkennung und Höflichkeit die Ernsthaftigkeit und Seriosität der Forscherin und ihres Forschungsanliegens sichert. Dies gilt für alle „Feldsituationen“, d.h. sowohl für die Beobachtungen als auch für die Durchführung der Experteninterviews. So wurde in allen Korrespondenzen und Kontaktformen eventuellen Bedenken zuvorgekommen und den Untersuchungspersonen über schriftliche Datenschutzerklärungen (s.o.), mündliche und schriftliche Bekundungen der Vertraulichkeit (z.B. in „Feldgesprächen“, E-mail-Korrespondenzen) das Bewahren von Anonymität und Achtung ihrer Person zugesichert. Eine *Conditio qua non* im Prozess des Vertrauensgewinns, der in der Phase der zweiten Sozialisation von den Untersuchten nicht mehr ständig explizit oder implizit in Frage gestellt wird, ist die Offenlegung der Forschungssituation gegenüber dem sozialen Feld.⁵⁷⁶ In vorliegender Studie geschah es ein einziges Mal, dass eine Fachberaterin/ein Fachberater kurz vor Beginn einer Teamsitzung in der Landesschulbehörde die Forscherin nach ihrer Legitimierung fragte.

Selbstverständlicher Bestandteil jeglicher Gespräche, ob formal oder informell, ob in Telefonaten oder im Schriftverkehr, war das Prinzip Offenlegung und Auskunftsbereitschaft der Forscherin über ihr Handeln und ihre Forschungsabsicht. Vor allem in den vorbereitenden Gesprächen mit den Interviewten stellte sich heraus, dass diese sich gerne zur Verfügung stellten, weil sie sich aus den Informationen und den Forschungsergebnissen Erkenntnisgewinne für ihre eigene Arbeit erhofften. Dass die Forscherin dem sozialen Feld etwas bieten konnte und – vice versa – auch etwas zurück erhielt, war ein bedeutsamer Punkt im Prozess der zweiten Sozialisation.

Im Dialog mit der Schlüsselakteurin und in den Dienstbesprechungen des Kultusministeriums bilanzierte z.B. die Forscherin regelmäßig ihren Forschungsstand und informierte über den aktuellen Stand in der Empirischen Bildungsforschung; umgekehrt wurde sie einbezogen in Entwicklungsprozesse der Kooperationsverbünde und in Details zu (landes) politischen Dynamisierungen schulischer Begabungsförderung.

⁵⁷⁵ vgl. Lamnek (2005, 638).

⁵⁷⁶ vgl. ebd., 602.

Kennzeichen der zweiten Sozialisation war, dass die Forscherin auch ohne ihre ausdrückliche Bitte über besondere Ereignisse wie Tagungen oder Fortbildungsveranstaltungen informiert sowie in kommunikative Routineprozesse der Schulverwaltung wie Sitzungen einbezogen wurde. Ferner zeigte sich das Kultusministerium initiativ und sprach das Angebot aus, je nach Interesse und Zeitkontingent der Forscherin, tiefer gehende Einblicke in das System der Datenbanken sowie in Entwicklungsereignisse der Kooperationsverbünde zu gewähren. Auf diese Weise intensivierte sich der Forschungsprozess des Entdeckens und des In-Beziehung-Setzens derjenigen Kategorien, die aus der teilnehmenden Beobachtung und den ersten beiden Interviews im Kultusministerium generiert worden waren.

In diesem Prozess fiel der Forscherin ein konzeptueller Zusammenhang zwischen der in vivo Kategorie „*Verzicht auf übliche Strategien*“ (I07-ms10-mk, 82) und der veränderten Semantik von Hochbegabung auf: Zum Zeitpunkt der Niedersächsischen Landtagsentschließung im Jahr 1996 wurde Hochbegabtenförderung weder als politisch „*gesondertes Thema*“ (I07-ms10-mk, Z. 316) gehandhabt noch als Schulentwicklungsthema.⁵⁷⁷ In der Zeit bis zum Jahr 2002 hatte es eine „*Umorientierung im Bildungssystem*“ (I07-ms10-mk, 148) gegeben, die mit einer „*veränderte Bildungsidee*“ (I07-ms10-mk, 120) einherging. Diese lautete „*Begabungsförderung und Angebote zur individuellen Lernentwicklung*“ (I07-ms10-mk, 178). Als Hypothese hielt die Forscherin fest, dass der *Verzicht auf übliche Strategien* eine Kernkategorie sein könnte, die ein zentralen Handlungs- und Deutungsmuster der „steuernden Ebenen“ Kultusministerium und Landesschulbehörde charakterisiert. In diesem Zusammenhang intendierte die Forscherin dezidiert zu beobachten, wie die Schulen diese Strategie beantworten, d.h. welche Konsequenzen hierdurch auf schulischer Ebene empirisch sichtbar werden.

Gemäß des methodologischen Primats der Grounded Theory war es nun im nächsten Schritt bedeutend, die weiteren Entdeckungen dahingehend auszuloten, ob es hierfür Präzedenzereignisse gab, ob die neue Semantik als (trans)intentionaler Effekt zu interpretieren war und vor allem, ob auch in anderen Erhebungseinheiten Indizien für ein solches *Modernisierungsphänomen* vorkamen. Die Forscherin entschied aufgrund dieser Befunde, zunächst auf den Ebenen Schule und Landesschulbehörde die jeweils (in)offizielle Semantik der Leitidee mit dem praktischen Handeln der Akteure zu vergleichen, d.h. nach Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Deutungskonstellationen zu suchen. Die empirischen Erhebungen, die sich in der Reihenfolge Schulen, Landesschulbehörde an die ersten beiden

⁵⁷⁷ vgl. I07-ms12-mk, 410.

Experteninterviews im Kultusministerium anschlossen, wurden durch dezidierte Dokumentenanalysen, primär bildungspolitische Schriften ergänzt, die Gegenstand der dialogischen Gespräche zwischen Forscherin und Kultusministerium waren.

Für das weitere Sampling zeichnete sich ferner die Notwendigkeit ab, zum systematischen Vergleich ein drittes Interview im Kultusministerium durchzuführen. Schließlich schien ein Kern der Forschungsfrage mit der Hypothese angesprochen, dass das Auftreten des Phänomens *veränderte Bildungsidee* „alte“ *Ordnungen* zur Disposition brachte, respektive einen Modernisierungsschub im Bildungswesen auslöste. Dieser schien eng zu korrelieren mit veränderten Semantiken:

„Also die Individualisierung des Lernens ist ein bildungspolitisch genereller Anspruch und seit der besteht, das ist etwa seit zweitausend und zwei, hat die Begabungsförderung und insbesondere die Hochbegabungsförderung einen neuen Schub bekommen“ (I07-ms12-mk, 443-447).

Eine andere zunächst auffällige Kategorie wie *professionelle Gemeinschaft*, welche in den ersten beiden Interviews mit dem Kultusministerium in der sprachlichen Verwendung des „wir“ häufig hervortrat⁵⁷⁸, entpuppte sich nicht als Schlüsselvariable der Charakteristik eines ebenenübergreifenden Interdependenzmanagements, sondern verblasste im Zuge des axialen Kodierens und konstanten Vergleichs von Ereignissen und Konzepten zur isolierten Kategorie der Bildungsverwaltung. Nur auf diesen Ebenen – Kultusministerium und Landesschulbehörde – fand sich die veränderte Steuerungssicht, dass ein gemeinsames Handeln von Schule und Bildungsadministration zur Optimierung führt:

„[...] wir kommen auch nur gemeinsam mit Schulen, deshalb immer deutlich wieder dieses wir, wir kommen mit ihnen gemeinsam auf diese Optimierung und auf diese Möglichkeiten und deren Ausgestaltung“ (I07-ms12-mk, 403-406).

⁵⁷⁸ Etwa im Interview I07-ms12-mk, 10, 50, 152, 245, 304, 320, 358, 378, 404.

8.4.8 Aufrechterhalten der Feldnähe und der Forscher-Neutralität

Die Größe des Feldes, d.h. viele Untersuchungspersonen und -einheiten, bestimmten die Beobachtungen. Aus diesem Grund war es nicht möglich, mit allen Akteuren intensiveren Kontakt zu halten. Der Forscherin fiel es nicht leicht, freundlich gemeinte Angebote zur Teilnahme an Sitzungen aus Gründen ihres begrenzten Zeitrahmens zurückzuweisen; schließlich wollte sie nicht unhöflich erscheinen und dadurch ihre Nähe zum Feld verlieren. In dieser Hinsicht am leichtesten gestaltete sich der, in der Regel, einmalige Kontakt zu den Schulleiterinnen und Schulleitern: Sie waren meist in intensive Arbeitsstrukturen eingebettet – was wiederum den Zugang schwieriger machte – und äußerten lediglich die Bitte, von den Forschungsergebnissen informiert zu werden.

Ein weiteres, gering einschränkendes Problem ergab sich in Interviewsituationen: In einigen Gesprächen versuchten die Befragten, das Interview entsprechend ihren Interessen zu lenken: An einer Stelle versuchte eine Interviewperson sogar die Forscherin durch direkte Suggestivfragen zu beeinflussen, um etwas über die Meinung der anderen Befragten „in ihrem Verbund“ zu erfahren. Gläser/Laudel (2009, 128) führen dieses Dilemma auf ein zentrales Problem des Leitfadeninterviews zurück: Die Offenheit von Fragen. Meistens wird jedoch der „Fauxpas“ Suggestivfrage auf der Seite des Interviewers lokalisiert. Sein Fehler wäre dann, soziale Erwünschtheit zu provozieren oder die Neutralität nicht zu verlassen. In vorgenannter Situation bestand die Gefahr, dass die Interviewperson bei der Forscherin Antworten hervorlocken wollte, was mit einer Art Rollentausch verbunden wäre. Ohne die Interviewsituation in Form einer „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978) abzuwickeln, ließ sich die Forscherin nicht auf die Suggestivfrage der Interviewperson ein. Vielmehr hielt sie sich an die methodische Prämisse, den Interviewleitfaden stets an den jeweiligen Interviewpartner anzupassen und mit einem Nachfragen zu reagieren. Gläser/Laudel (2009, 127f.) betonen, dass es in einem Experteninterview immer auf das Wissen der Befragten ankommt – welches durch Nachfragen wiederum in eine ‚gewünschte‘ Richtung geleitet wird und nicht in einen Verlust von Neutralität mündet.

8.4.9 Feldaustritt

Ein formaler Feldaustritt fand nicht statt. Viele der Kontakte, insbesondere zur Schlüsselakteurin im Kultusministerium, blieben bestehen. In einem abschließenden Gespräch zur kommunikativen Validierung, am 28. Mai 2010, wurde der Forscherin durch das Kultusministerium das Feed-back einer „hohen Präzision, ‚Wahrheit‘ und Stimmigkeit“ der schriftlich verfassten Studie gegeben. Ferner erhielt sie in Form eines Referenzschreibens

durch die fachlich verantwortliche Referentin des Ministeriums vom 02. August 2010 die Rückmeldung, dass die Erwartungen an die Zusammenarbeit während der vorgesehenen drei Jahre mit der Schlüsselakteurin, den Fachdezernaten der Landesschulbehörde sowie ausgewählten Schulen, die eine wissenschaftsbasierte Beratung zur Optimierung des Systems mit sich bringen konnte, erfüllt wurde. Die Forscherin war „Teil der Governance, Teil der Entwicklung“ geworden. Nach den drei Jahren der Forschungsarbeiten und Kooperation hat sich eine Kultur gegenseitiger Bereicherung eingestellt, wie der Abschluss des dritten Interviews im Niedersächsischen Kultusministerium – das zugleich den Schlusspunkt der Gesamterhebung abbildet – widerspiegelt:

„Ja, und ich danke Ihnen für die sehr gut vorbereitete, sehr feine, auch persönlich sehr geeignete Weise des Fragens, des sich Interessierens, der Reflexion. Das hat mir sehr entsprochen und ist mir ein großer Gewinn zu diesem Zeitpunkt, für das Projekt. Danke schön dafür“ (I08-ms10-mk, 611-616).

9 Dritter Schritt der Governance-Analyse: Was tun die Akteure, um (Hoch)Begabung zu fördern?“

Operationalisiert wird mit diesem 3. Schritt der Governance-Analyse die leitende Forschungsfrage „Was tun die Akteure, um (Hoch)Begabung zu fördern?“ (vgl. Kapitel 8) am empirischen Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen. Dabei werden die elementaren Mechanismen sozialer Ordnungsbildung auf der Meso-Mikro-Ebene schulischer Organisation und deren Schnittstellen (z.B. zur Bildungsverwaltung und Politik) analysiert. Der Abschnitt behandelt die empirische Realität der Umsetzung von Begabungsförderung und ihre Wirkung auf individuelle Förderung und Schulentwicklung in Bildungsnetzwerken.

Zunächst richtet sich der analytische Blick auf die „Geschichte“ der Kooperationsverbünde in Niedersachsen. In ihr geht es um die Interdependenz zwischen Politik, Schule und Eltern. Diese „Geschichte“ deckt die ersten, bedeutsamen Schlüsselkategorien aus den Interviews im Kultusministerium Hannover auf. Von diesen empirisch begründeten Kategorien ausgehend, wendet sich die Forschungsperspektive der *Anspruchsinflation der Eltern* zu. Von dort aus erlaubt die weitere Theorieentwicklung eine typenbildende Analyse. Diese ist dann indiziert, wenn sinnvolle „Muster“ und „Strukturen“ im untersuchten Handlungsfeld

entdeckt und beschrieben werden sollen.⁵⁷⁹ Sie unterstützt also die Sinngenerierung empirisch begründeter Theoriebildung.

Alle nachfolgenden Textteile enthalten empirische Auszüge aus Interviews, deren Quellen aus Gründen der Anonymisierung chiffriert sind. Die dabei verwendeten Abkürzungen erklärt nachstehende Tabelle in der Reihenfolge ihrer Chiffre. Der Interviewcode wird nicht näher erläutert, damit keine Rückschlüsse zu den Interviewpersonen bzw. Intervieworten herstellbar sind:

I	Interview
G	Gesprächsprotokoll
07 oder 08 oder 09	Zeitpunkt des Interviews/Jahreszahl
mk	Kultusministerium
lsb	Landesschulbehörde
sl	Schulleitung
slko	Schulleitung/Koordinatorin/Koordinator
fbko	Fachberaterin/Fachberater, Koordinatorin/ Koordinator
,12-25 (z.B.)	Zeilennummerierung
Beispiele für die Kombination der Kürzel:	
ms10-mk	Interviewcode/Monatszahl/Kultusministerium
lsb-ch	Landesschulbehörde/Interviewcode
sl04-no3	Schulleitung/Monatszahl/Interviewcode
slko06-hn4	Schulleitung/Koordinatorin/Koordinator/Interviewcode
fbko12-lo	Fachberaterin/Fachberater, Koordinatorin/ Koordinator/ Interviewcode

Tabelle 8: Interviewchiffre

Zur Kenntlichmachung bedeutender Kategorien und In-vivo-Codes sind diese kursiv (z.B. *Gemeinschaft*) geschrieben. Wortwörtliche Wiedergaben aus den Interviews, die hinsichtlich generierter Kategorien eine herausgehobene Rolle spielen, werden ebenfalls in kursiver Schriftform herausgehoben und zudem mit Anführungszeichen der wörtlichen Rede (z.B. „*weitere Erlasse außer Kraft*“) gekennzeichnet.

⁵⁷⁹ vgl. Kelle/Kluge (1999, 101).

9.1 „Politische Taktik“

Eine Rückschau auf den Ursprung der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen markiert die Dynamisierung einer Bildungsoffensive, die die Politik strategisch herausgefordert hat: Zum Zeitpunkt der Landtagsentschließung in Niedersachsen, am 04.09.1996⁵⁸⁰, galt Hochbegabung noch als „Sonderthema“ (vgl. Kapitel 8). Zu diesem Zeitpunkt war der politische Wille zur Hochbegabtenförderung, so die offizielle Semantik, bereits da.

„[...] Hochbegabtenförderung, so hieß es damals noch“ (I07-ms10-mk, 62).

Es waren die Eltern (primär Elterninitiativen und Elternverbände), die an die Schulpolitik das Postulat richteten, ihren Kindern ein hinreichendes und qualifiziertes Angebot zur Förderung vorzuhalten. Die genannte Entschließung des Niedersächsischen Landtags griff diesen durch die Eltern artikulierten Mangel des Bildungssystems gegenüber der spezifischen Gruppe besonders Begabter auf. Bis 2001, also in den vier Jahren, bevor die eigentliche Konzeptentwicklung der Kooperationsverbünde begann, dominierten die „üblichen Strategien“ wie „erste Handreichungen, Materialien für Unterricht“ das Handeln des Akteurs Niedersächsisches Kultusministerium. Einen ersten Schritt zur Abweichung von diesen „üblichen Strategien“ stellte ein Modellversuch in Niedersachsen dar, der von 1996 bis 2002 durchgeführt wurde und die integrative Förderung Hochbegabter an Grundschulen (dabei war das Thema Schullaufbahn nicht einbezogen) thematisierte. Seine wissenschaftliche Begleitung orientierte sich vor allem am sicheren Erkennen von Hochbegabung, was eine IQ-abhängige Diagnostik implizierte.

Interessant ist, dass erst im Anschluss an den Modellversuch in Niedersachsen, also im Jahr 2002, das Konzept zur Einrichtung der Kooperationsverbünde aufgenommen wurde. Dies lag daran, dass inzwischen eine „[...] veränderte Bildungsidee auch da war“ (I07-ms10-mk, 120). Nun ging es nicht mehr allein um Hochbegabung, sondern um die konkurrierende Idee, die „*Begabungsfragen*“ generell thematisierte.

Neben Hochbegabtenförderung existierte also eine zweite Bildungsidee, bei der die „*Umorientierung des Bildungssystems*“ eine Rolle spielte.

⁵⁸⁰ LT – Drs. 13/2167.

„[...] und dabei spielte sehr deutlich auch die Individualisierung eine Rolle. Während traditionell nämlich im Bildungssystem individuelle Förderung vorrangig als interindividuelle Differenzierung und Zuweisung verstanden wird und damals deutlich wurde, ging es jetzt hier auch um Vernetzung und Kooperation, also Offenheit“ (I07-ms10-mk, 151-157).

Bildungspolitisch bestanden also die beiden Leitideen: „*Individuelle Lernentwicklung* und *Begabungsförderung*“. Zwar hatte das Forum Bildung bereits im Jahr 2001 formuliert, dass individuelle Förderung gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen ist.⁵⁸¹ Diese Leitsätze waren jedoch dem Kultusministerium nicht weitreichend genug: Die Thematisierung von Hochbegabtenförderung kristallisierte sich einerseits als politisch notwendig heraus. Andererseits wurde deutlich, dass allein mit dieser Bildungsidee keine Systementwicklung stattfinden könnte.

„Insoweit musste man diese beiden Ansätze oder diese beiden Ansprüche kombinieren. Also, es war von vorneherein klar, man würde die Hochbegabtenförderung in ein Gesamtsystem wieder integrieren müssen“ (I08-ms10-mk, 258-260).

Um den politischen Anspruch „Hochbegabtenförderung“ nicht aus dem Blick zu verlieren, musste diesem Thema besonderes Augenmerk geschenkt werden: Es war zunächst als separate Leitidee zu behandeln, da nur so zusätzliche Ressourcen in den Blick kamen.⁵⁸² Eine solche grundsätzlich bestehende Begrenztheit der für die Politik verfügbaren Ressourcen bedeutet stets auch eine materielle Beschränkung der Politik.⁵⁸³

„Insoweit muss man manchmal fokussieren, selbst wenn man weiß, dass ein generalisierbarer Anspruch zu Grunde liegt. Dann macht es doch politisch taktisch Sinn, ein gesondertes Thema daraus zu machen, um den besonderen Ausstattungs- und Entwicklungsbedarf zu markieren“ (I07-ms10-mk, 324-339).

Vorstehende Sequenzen aus dem ersten Interview⁵⁸⁴ im Niedersächsischen Kultusministerium weisen auf (s)eine strategisch, politische Absicht, deren Ausgangspunkt die Interde-

⁵⁸¹ vgl. Forum Bildung (2001, 8). Siehe auch die Dokumente BLK (2001) und BLK (2004).

⁵⁸² Die Beziehung zwischen den Kategorien *bildungspolitisches Fokussieren* und *Ressource* trat im Vergleich zum dritten Interview mit dem Kultusministerium deutlich hervor. Vgl. I08-ms10-mk, 47.

⁵⁸³ vgl. Mayntz/Scharpf (1973a, 120).

⁵⁸⁴ Dieses erste Interview enthält bereits wesentliche „core categories“. Methodologisch ist hier interessant, dass in diesem ersten Interview die Beziehung zwischen Forscherin und Interviewperson noch distanziert war.

pendenz zwischen Eltern und Politik ist. Die Eltern verkörpern eine Inklusionslinie, da ihre Klage auf alle hochbegabten Kinder abzielt. Das Schulministerium als „politischer Akteur“ (Tillmann et al. 2008)⁵⁸⁵ – setzt auf ein rationales Kalkül: Taktisch gesehen, soll die Idee der individuellen Lernentwicklung zunächst im Hintergrund bleiben. Das bedeutet im Grunde eine (auf Verzögerung ausgerichtete) Verzichtserklärung der Politik:

„Deshalb haben wir diesen Modellversuch dann abgeschlossen und zu dem Zeitpunkt auf eine Handreichung verzichtet [...]“ (I07-ms10-mk, 504-505).

Das System laviert also zwischen den eigenen Ansprüchen und denen der Eltern und bildet ein Amalgam von zwei verschiedenen Bildungsideen – um den eigenen Apparat nicht zu überfordern. Im Vordergrund einer solchen politischen Taktik steht eine neue Form von Qualitätsverantwortung:

„Und bei der Entstehung dieses Grundkonzeptes war dieses alles auch zu berücksichtigen und gleichzeitig war jetzt eine verantwortliche Prozesssteuerung natürlich mit vorzusehen. Man konnte jetzt dieses Unternehmen nicht mehr durch Vorgaben klassisch ministeriell regeln, sondern man würde jetzt eine andere Art der Qualitätsverantwortung wahrnehmen müssen. Das stand zu dem Zeitpunkt schon fest“ (I07-ms10-mk, 624-631).

Klassisch ministerielle Regelungen werden im Zuge dieser veränderten Wahrnehmung von Qualitätsverantwortung mit einem Umbau traditioneller „Steuerungssysteme“ konfrontiert: In Relation zu ihnen sind die Elemente Vernetzung, Offenheit, Kooperation (vgl. Kapitel 6), „lokale Optimierung“, Abkehr von „technischen Lösungen sowie Freiräume“ neu. Die politische Entscheidung der Kultusverwaltung in Niedersachsen wurde deshalb davon bestimmt, Bildungsnetzwerke bzw. schulische Kooperationsverbünde zwecks einer systemimmanenten Lösung zur Begabungsförderung einzurichten. Ihre Konzeptentwicklung wird von der bildungsbiografischen Idee geleitet, schulische Begabungsförderung als „subjektive Ausprägung und Verständigung“ zu verstehen. Bildungsnetzwerke könnten sich für

⁵⁸⁵ Es fällt schwer, den Akteur Kultusministerium einer Differenzierung im Sinne von Luhmann zu unterziehen. Denn Luhmann (1971a, 66) definiert „Verwaltung“ als spezialisiertes Handlungssystem, das nach Maßgaben von Plänen und Programmen bindende Entscheidungen herstellt. Den Komplex sozialer Prozesse, die speziell dazu dienen, entsprechende Bereitschaft zu gewährleisten, bezeichnet Luhmann (ebd.) dagegen als Politik. Zusammengefasst lassen sich die beiden Funktionen „Herstellung von Entscheidungen“ und „Gewährleistung der Bereitschaft hierzu“ als ‚politisches System‘ bezeichnen. Anders formuliert: „Die Politik agiert oben, die Verwaltung wird unten vollzogen“ (Luhmann 1971a, 68). Eine solche analytisch funktionale Trennung von Politik und Verwaltung lässt sich für das Handeln des Kultusministeriums, das eine Bildungsoffensive im Land Niedersachsen gestartet hat, empirisch begründen kaum herstellen.

eine solche Lösungsstrategie eignen. Sie stellen, wie im theoretischen Kapitel zum Thema „Netzwerke“ erläutert (vgl. Kapitel 6), eine Governance-Form dar, da sie in bestehende hierarchische Strukturen eingebettet sind. Darüber hinaus bieten Bildungsnetzwerke die Chance, strukturelle Rahmenbedingungen zu öffnen: Um Netzwerke zu bilden, müssen Schulen über ihre Organisationsgrenzen hinausgehen und über ihre Ressourcen allokativ verfügen, d.h. zum gegenseitigen Nutzen von Kompetenzen (tauschen).

Zusammenfassend lässt sich resümieren: Die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ konfigurieren in Niedersachsen ein systemimmanentes Steuerungskonzept, das letztlich auf eine „politische Taktik“ zurückzuführen ist. Begabungen sollten in bildungsbiografisch formierten Netzwerken entwickelt werden:

„Und darauf hin entstand ja die andere Strategie des Ausschreibungsverfahrens, also Schulen auf eine Bewerbungssituation, auf Kriterien, formierte Kriterien reagieren zu lassen. Und so waren immer diese Doppelstrategien, die wurden immer wieder befragt, und es gab immer wieder neu weitere Möglichkeiten, die natürlich bezogen auf eine Verwaltungsreform in Niedersachsen denkbar waren. Zum Beispiel traten aufgrund der Deregulierung weitere Erlasse außer Kraft“ (I08-ms10-mk, 146-154).

In allen nachfolgenden empirischen Kapitelschnitten soll ein analytischer Abschluss in Form einer Matrix für Vergleiche erfolgen, welche nach „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996, 136) differenziert ist. Strauss und Corbin (ebd.) setzen diese als Hilfsmittel ein, damit die Forschungsperson die Kernpunkte der Untersuchung nicht aus dem Blick verliert. Die Matrix bezieht sich auf einen dreigliedrigen sozialen Prozess, wodurch die herausgearbeiteten Kategorien gruppiert und schließlich systematisch variiert werden können. Interessierende Elemente des Prozesses sind: „a) Bedingungen, unter denen Akteure einen Prozess ins Leben rufen; b) ihre Handlungs- und Selektionsstrategien, die dem Prozess wesentliche Dimensionen verleihen; c) die sich aus Bedingungen und Strategien ergebenden Konsequenzen [...]“ (Brüsemeister 2008, 163) sowie die Einfügung des Prozesses in gegebene Strukturen. „Konsequenzen“ können wiederum „Bedingungen“ bilden für einen nachfolgenden sozialen Prozess.⁵⁸⁶

⁵⁸⁶ vgl. Brüsemeister (2008a, 162ff.).

Folgende Matrix enthält die nach „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996) differenzierten Hypothesen in Bezug auf die Schlüsselkategorie *Politische Taktik*:

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
Elternwille	Druck auf Politik	Hochbegabungspolitik
Politik: Niedersächsische Landtagsentschließung im Jahr 1996	„übliche Strategien“ Sonderthema Hochbegabung	Ressourcenzuweisung für Hochbegabtenförderung
Veränderte Bildungsidee: Individuelle Lernentwicklung, Begabungsförderung	Auswertung des Modellversuchs in Niedersachsen zur integrativen Begabungsförderung; Bildungssoffensive (Makrokonzept); Ressourcen erhöhen	Umorientierung im Bildungssystem
Konkurrenz der Leitideen	„Politische Taktik“ (systemimmanente Lösungen, Integration)	Bildungsbiografisch durchlässige Netzwerke, Kooperation, Offenheit Inklusion

Tabelle 9: Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: „Politische Taktik“

In dieser Matrix sind drei Kernhypothesen enthalten:

1. Staatliche Deregulierung kann einerseits neue Formen der Handlungskoordination, wie Netzwerkbildungen begünstigen, andererseits kann es sinnvoll sein, (noch) an traditionellen Steuerungsformen festzuhalten, um Reformen leichter durchzusetzen.
2. Die Integration der Leitideen (Hoch)Begabung und Individualisierung des Lernens bildet ein Korrelat, das Inklusion (im Sinne von Beteiligung und Durchlässigkeit) zum Ergebnis hat und in dieser Semantik „Begabungsförderung“ heißt.
3. Die Leitidee (Hoch)Begabung wird im Hinblick auf ihre Ansprüche respezifiziert. Die ‚Moral‘ der „Geschichte“ zwischen Eltern und Politik ist, dass die Politik nur verzögert handeln und auch nur in Grenzen innovativ sein kann. Für Steuerungsfragen heißt dies, dass nichts ceteris paribus gesetzt werden kann, weil „alles im Fluss ist“.

Letztgenannte Hypothese führt zu folgendem Diskussionspunkt: Politik, im Sinne Luhmanns (2007, 78), ist (doch) planungsfähig. Sie hat die Möglichkeit, Konsistenzanforderungen zu variieren und damit gesellschaftliche Ansprüche, Widersprüche und Konflikte zu absorbieren. Politik ist im Verhältnis zur Gesellschaft, „passiv“ institutionalisiert; sie kann darauf verzichten, Probleme, Wünsche und Interessen nach einer einheitlichen Ideologie vorgreifend zu politisieren. Unter Umständen muss sie damit rechnen, die Komplexität politischer Prozesse nicht ganz abfangen bzw. reduzieren zu können.⁵⁸⁷ Luhmann (ebd.) verbindet den Verzichtsgedanken von Politik mit Planungsrationalität, denn der Verzicht „[...] kann unter den angegebenen Bedingungen durchaus rational sein, und eine Theorie politischer Planung versagt, wenn sie diese Rationalität nicht nachkonstruieren kann“ (ebd., 78).

Die Eltern sind in dieser „Geschichte“ die Träger bzw. Transporteure der gesellschaftlichen Idee Hochbegabtenförderung. Sie, die ‚privaten‘ Eltern, formieren einerseits eine Lobbyistengruppe der Unterstützer und Förderer, andererseits eine fordernde Anspruchsgruppe (und potenzieller Türöffner für eine Marktorientierung der Schule).⁵⁸⁸ Im empirischen Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen zeigt sich, dass der zivilgesellschaftliche Akteur „Eltern“ bildungspolitische Innovationen und Programme auslöst – und zwar im Rahmen spezifischer Ansprüche an das öffentliche Schulwesen. Aus Sicht der Governance-Forschung (vgl. Kapitel 4.2.1) werden Eltern so entscheidende Mitspieler im schulischen Mehrebenensystem, die (trans)intentionale Reaktionen von Politik beeinflussen. Sie verfügen über das zunächst informelle Recht, das „Anspruch“ heißt⁵⁸⁹ und durch objektiv-rechtliche Vorgaben des Schulgesetzgebers für die Schulverwaltung formell wird.

Deutlich wird hiermit, dass „Steuerung“ von Bildungssystemen in spezifischen soziokulturellen Kontexten „geschieht“⁵⁹⁰ und somit als ‚Rekursivität‘ von Handeln und Strukturen verstanden werden kann.⁵⁹¹ Außerdem wird das politische System nicht mehr länger als zentrale Steuerungsinstanz begriffen, welches die Teilsysteme der Gesellschaft steuert und

⁵⁸⁷ vgl. Luhmann (2007, 78).

⁵⁸⁸ vgl. Kussau (2007a, 161).

⁵⁸⁹ Im Zuge der bildungspolitischen Implementation der Leitidee (Hoch)Begabung wird das informelle Verfügungsrecht „Anspruch“ in ein formelles Verfügungsrecht (z.B. als Bildungsrecht im Schulgesetz) umgewandelt (vgl. Kapitel 3.2.6).

⁵⁹⁰ vgl. Kussau/Brüsemeister (2007a, 43).

⁵⁹¹ vgl. Schimank (2007a, 15) mit Bezug auf Giddens (1997).

reguliert. Entgegen der These von Brüsemeister (2007d, 11) über die Implementierung von Reformen ist es allerdings unter bestimmten Bedingungen „ressourcensensibel“.

Die „Geschichte“ der Interdependenz zwischen Politik und Eltern, aus der die Schlüsselkategorie *politische Taktik* hervorgegangen ist, führt zu einer weiteren bedeutsamen Kategorie, die im Zusammenhang mit der *Anspruchsinflation der Eltern* steht. Diese rekonstruiert die für die qualitative Sozialforschung bedeutungsvollen Wissensbestände, typische Deutungsmuster und Handlungsorientierungen insbesondere der schulischen Akteure. Wenn gleich die Eltern als Akteure im methodischen Sampling vorliegender Studie keine Rolle spielen, lässt sich an ihrem Beispiel zeigen, wie vulnerabel das Verhältnis zwischen Schule und Eltern ist und welche sozialen Beeinflussungen in Bezug auf Begabungsförderung in den Kooperationsverbünden bestehen. Veranschaulicht wird damit ein „Zusammenspiel der Ebenen“, das von konventionellen Studien der Empirischen Bildungsforschung bislang weitgehend ausgeklammert wurde. Der systematische Fallvergleich im Methodenkontext der Grounded Theory fokussiert nun dezidiert auf die Meso-Mikro-Ebene schulischer Organisation.

9.2 Anspruchsinflation der Eltern

Ein Experteninterview mit einer Grundschule im städtischen Bereich machte auf folgendes Phänomen aufmerksam:

„[...] weil bei Eltern durch Zeitungen, also durch Medien generell, eine Erwartungshaltung aufgebaut wird, die ganz weit oben angesetzt ist mit der Latte und die Enttäuschung umso größer ist. Das heißt, ich führe die Gespräche mittlerweile so, dass ich sie versuche ein bisschen (lacht) herunter zu holen von diesen Erwartungshaltungen und ihnen sage, was hier vor Ort da ist, was sie erwarten können und dass das sehr wenig ist und dass das nicht unsere Schuld ist“ (I08-sl04-hn2, 70-76).

Die Schlüsselkategorie *Anspruchsinflation der Eltern* stellt – sowohl aus der Sicht der Schulen⁵⁹² als auch aus der Sicht der Landesschulbehörde – einen wesentlichen Grundkonflikt im Bildungsnetzwerk „Kooperationsverbund“ dar, der Störungen respektive Interferenzen zwischen den Akteuren Eltern und Schule verursacht. Hauptgrund hierfür ist die diskrepante Wahrnehmung von Schule und Eltern:

⁵⁹² Siehe zum Beispiel das Interview I08-slko06-hn4, 1025-1029: „Also, ich denke unser Hauptproblem sind da die Eltern. Gar nicht so sehr, was die Schulstruktur angeht oder das Kollegium oder so. Sondern, dass Eltern ihre Erwartungen nicht so weit auf, also auf unsere Ebene herabschrauben“.

„Das ist der Hauptkonflikt, den ich eben beschrieben habe. Zwischen Sicht von Eltern auf ihr Kind und der Sicht von Schule auf das Kind“ (I08-lsb104-hn2, 434-436).

Die Eltern fordern den politisch expressiven Anspruch „Hochbegabtenförderung“ ein. Sie suchen einen Nachteilsausgleich für ihre Kinder und betrachten das Bildungssystem mit einem „*individuellen Blick*“. Sie fürchten um eine zu geringe Inklusion ihrer Kinder und fragen gezielt nach Diagnostik. Daraus entstehen Ansprüche, die die Schulen überfordern, weil sie zusätzlich zu den staatlich administrativen Forderungen und Erwartungen an sie herangetragen werden:

„[...] also von den Ansprüchen her, fühlen sich die Schulen wirklich immer mehr überfordert. Und da kommen wir denn auch noch oben drauf“ (I08-lsb04-wb, 471-473).

Die *Anspruchsinflation der Eltern* ist in Anknüpfung an Gerhards (2001) scheinbar kein ausschließliches Signum der Thematik Hochbegabtenförderung. Sie geht darauf zurück, dass Schule als institutionalisierter „*Reparaturbetrieb*“ gesehen wird, der letztendlich die Ansprüche der Gesellschaft lösen soll, weil „[...] Eltern zunehmend sich da weniger zu in der Lage fühlen“ (I08-lsb04-wb, 470f.). Die Schulen ihrerseits unterliegen ganz selbstverständlich dem Recht – hier dem Niedersächsischen Schulgesetz – mit den Eltern sowohl einen Dialog bezüglich der schulischen Entwicklung als auch bezüglich des Leistungsstandes des Kindes zu führen, um entwicklungsspezifische Problemstellungen frühzeitig zu erkennen und gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten zu bewältigen.⁵⁹³

Gerhards (2001) deutet den Kulturwandel in Deutschland zwischen 1960 und 1989 systemtheoretisch. Seine (ebd.) Argumentationen fortführend, vollziehen die Eltern im empirischen Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ einen „Aufstand des Publikums“ (ebd.), der sich als „Umcodierung des Verhältnisses von Publikums- und Leistungsrollen“ (ebd., 167) im Teilsystem Erziehung beschreiben lässt. Aus dieser soziologischen Theorieperspektive sorgen sich die Eltern um die Inklusionsrolle ihrer Kinder, die seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht eine Pflichtrolle ist.⁵⁹⁴ Ein pädagogisches Verständnis von Inklusion, das Begabungsförderung in Unterrichts- und Schulentwicklung integriert, geht in der Regel nicht von den Eltern aus. Sie suchen, geradezu anachronistisch hierzu, einen separaten Nachteilsausgleich für ihre Kinder. Bildungsprogramme, wie die

⁵⁹³ vgl. § 25, Abs. 3, Satz 2 NSchG.

⁵⁹⁴ vgl. Gerhards (2001, 171).

„Begabungsförderung“ (oder Lehrpläne, Curricula) symbolisieren deshalb ein asymmetrisches Verhältnis von Leistungs- und Publikumsrollen.⁵⁹⁵ Faktisch bestimmen die Eltern, das Publikum, Bildungsprogramme (mit). Diese sollen in der Erwartung der Eltern von den Trägern der Leistungsrollen (z.B. Lehrkräften und Schulleitungen) operativ umgesetzt werden.

Gerhards (2001, 167ff.) rekonstruiert im Rahmen seiner kultursoziologischen Interpretationen eine Veränderung in Richtung einer Zunahme der Inklusionsrechte und Inklusionsansprüche der Schüler bzw. deren Eltern. Diese lassen sich anhand der Dimensionen „Selektionsentscheidungen“, „inhaltliche Mitgestaltungsmöglichkeiten“ und „Vertretungsorgane der Schüler und Eltern“ differenzieren.⁵⁹⁶ Als Gründe für die Erweiterung der Inklusionsansprüche des Publikums nennt Gerhards (ebd., 179f.) Veränderungen in den generalisierten Einstellungen der Bürger, die sich in spezifischen Einstellungen bezüglich der Inklusionsansprüche manifestieren (Wertewandel) sowie spezifische Konstellationen auf der Seite der Leistungsrollen.

Unter dieser Deutung von Gerhards (ebd.) reagieren die Eltern auf das von ihnen so wahrgenommene ‚Professionalitätsdefizit‘ der Schulen, das sich in der Rhetorik „staatliche Schule hilft nicht genug“⁵⁹⁷ äußert, sowohl mit „Exit-Optionen“ (z.B. Anmeldung ihrer Kinder an Privatschulen)⁵⁹⁸ als auch mit der spezifischen Forderung nach Inklusion im Sinne einer Teilhabe am Bildungsprogramm „Begabungsförderung“.

Zur Durchsetzung ihrer Inklusionsansprüche nutzen die Eltern öffentliche Medien, Partner (z.B. Verbände oder Initiativen), (psychologische) „Gutachten“ und auch das Recht (Schulgesetz). So entsteht eine sich gegenseitig stärkende Wirkung zwischen Recht und Medien, da letztere das Recht aller Schülerinnen und Schüler auf schulische Begabungsförderung öffentlich reklamieren, was durch das Recht wiederum als legitim „anerkannt“ wird. Faktisch gesehen, erleben Eltern seit der Einführung schulgesetzlicher Bestimmungen zur „(Hoch)Begabungsförderung“ in den einzelnen Bundesländern eine Umformung ihrer Rechte. Nun verfügen sie über einen formellen Anspruch auf Teilhabe ihrer Kinder an den Leistungsbezügen schulischer Begabungsförderung.

⁵⁹⁵ vgl. Gerhards (2001, 171).

⁵⁹⁶ vgl. ebd., 179f.

⁵⁹⁷ Siehe dazu z.B. das Interview *I08-lsb09-tl*, 131ff.

⁵⁹⁸ vgl. *I08-slko06-hn4*, 487. Eltern wählen u.a. das Internat als „Exit-Option“, da dieses der Struktur der Grundschule gleicht, also sehr individuell, mit „pädagogischen Betreuern“ (ebd., 493) auf das einzelne Kind „sein Auge hat“ (ebd., 494f.).

Darüber hinaus lassen Eltern mittels „Gutachten“ – häufig von schulexternen Psychologinnen und Psychologen – ihre Kinder als „hoch begabt“ diagnostizieren und fordern damit eine entsprechende „Förderung“ bei den Schulen ein.⁵⁹⁹ In dieser, stark von den Eltern motivierten Identifikationspraxis kommt es zu einem spannungsgeladenen „Dreieck“ zwischen den Akteuren Psychologinnen und Psychologen, Schule und Eltern:

„Die Diagnostik hier im Hause genauso. Die wird von außen betrieben. Also extern über Psychologen [...]. Sie können, glaube ich, nicht einschätzen, dass das nicht umsetzbar ist. Und wenn Eltern kommen, die dort erzählen, dass das in den Schulen nicht umgesetzt wird, dann sagen die natürlich (lacht leise) in der Regel, da stimmt was in der Schule nicht. Also da wird schon ein bisschen gegen die Schule gearbeitet, ohne dass die das glaube ich wollen. Ich glaube nicht, dass die eine Idee davon haben, was in der Schule wirklich abläuft“ (I08-sl04-hn2, 387-398).

Die Eltern (ein Teil von ihnen) nutzen die ihnen verfügbaren „Legitimationsquellen“⁶⁰⁰ zur Durchsetzung ihrer individuellen Interessen und steigern somit den Anspruchsdruck auf die Schulen:

„Aber einige Eltern sind auch eher auf der fordernden Seite. Und sagen dann, Sie müssen aber oder mein Kind hat aber und soll jetzt und berufen sich gerne auf die, so was zum Beispiel, also auf Veröffentlichungen vom Ministerium und sagen, mein Kind hat aber ein Recht darauf. Nun machen Sie mal was“ (I08-slko06-hn4, 338-342).

Sie fordern besonders „[...] an Schulen, wo es nicht läuft, dass es gemacht wird“ (I08-sl04-no3, 812f.).

Das „schulische System“ reagiert auf die gesteigerte Erwartungshaltung der Eltern, indem es die Wünsche der Eltern mit seinen eigenen Interessen verbindet. D.h. es nimmt den Wunsch der Eltern als seinen eigenen Anspruch von Fachlichkeit an:

„Wir versuchen alles erst mal dann Kindern auch zu ermöglichen. Möglichst lange eben, den Weg zu gehen, den die Eltern (oftmals) wünschen [...]“ (I08-lsb09-tl, 30f.).

⁵⁹⁹ vgl. I08-fbko12-lo, 233f.

⁶⁰⁰ vgl. I08-sl04-hn2, 755-757; I08-slko06-hn4, 354-375.

Parallel zu der Interessenskoalition mit den Eltern versuchen die schulischen Akteure die Elternansprüche zu reduzieren, um Enttäuschungen vorzubeugen. Intention ist, die Anspruchsinflation der Eltern durch präventives Aufzeigen der eigenen (Organisations-) Möglichkeiten in Grenzen zu halten und damit den emotional geprägten Konflikt⁶⁰¹ zwischen Eltern und Schule zu entschärfen:

„Aber das können wir, wir sind nicht so ausgestattet, im Grunde genommen, dass wir das leisten können. Und das, ich bin inzwischen dazu übergegangen, den meisten Eltern auch im allerersten Gespräch auch dieses sehr direkt zu sagen. Dass wir ihnen natürlich gerne helfen wo es geht und auch ihnen gute Empfehlungen geben können, aber wo unsere Grenzen sind“ (I08-slko06-hn4, 419-424).

Ein Vergleich mit den Interviews an Grundschulen zeigt, dass kein Unterschied in der Strategie besteht, Elternerwartungen zu reduzieren. Auch in ihren Rationalitätslogiken sind sie sich ähnlich: Das Gymnasium sieht seine Grenzen in der Struktur; individuelle Förderung im engeren Sinne kann nicht geleistet werden. Die Grundschule postuliert, dass eine grundsätzlich andere Schulstruktur vorhanden sein müsse, wenn alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich gefördert werden sollen. Gemeinsam ist der Sicht der Schulen (schulformunabhängig!), dass sie vom Staat die Bereitstellung entsprechender Strukturen und Ressourcen erwarten. Nicht gesehen wird dagegen der Aspekt, dass auch die Schule Gestaltungsraum hat. Dieser Zusammenhang spielt eine bedeutende Rolle für die empirischen Befunde im Rahmen der Typologie in vorliegender Studie (vgl. Kapitel 9.4).

Die Landesschulbehörde betrachtet den Konflikt zwischen Eltern und Schule – verursacht durch übersteigerte Ansprüche seitens der Eltern – als ebenso brisant wie die Schulen. Hier zeigt sich eine ähnliche Problemvermeidungsstrategie wie in den Schulen:

Die Reaktion auf die Anspruchshaltungen der Eltern lässt sich mit der von Gerhards (2001) benannten Umcodierung des Verhältnisses von Leistungs- und Publikumsrolle interpretieren: Die traditionelle, vom bürokratischen Regelsystem geprägte Leistungsrolle der schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten wird bezogen auf die spezifische Konfliktsituation im Umgang mit Eltern so „umcodiert“, dass die Leistungs- und Publikumsrolle zwischen Landesschulbehörde und Eltern weniger von einem „hierarchischen Gefälle“

⁶⁰¹ Siehe zum Beispiel Interview I08-sl04-hn2, 303f: „Das führt auch zu Wut bei Eltern und das macht Gespräche nicht mehr gut“. Siehe auch I08-sl04-hn1, 131f: „Ich habe, höre oft von Eltern, die völlig, ja, entrüstet oder auch hilflos zu uns kommen [...] oder siehe I08-lsb09-tl, 95-97: „[...] die Eltern drohen natürlich gleich wieder mit SAT 1 und was nicht alles. Also, das ist ja immer gleich die große Nummer, die dann gefahren wird“.

geprägt ist. Sie wird symmetrischer, d.h. Eltern werden auf ihrer eigenen Ebene, der Publikumsrolle, angesprochen. Diese Umcodierung des Verhältnisses dient der Vertrauensbildung, einer veränderten Beziehung zwischen Schulverwaltung und Eltern. Vertrauen gilt hier als der entscheidende Mechanismus, um die „Brandflächen“ im Eltern-Schule-Verhältnis zu mildern:

„[...] ja, habe mit den Eltern eigentlich gesprochen, wie ein Vater mit seinen Leuten redet eigentlich und aus sachlicher Sicht natürlich, habe ich nicht den Dezernenten da raus gemacht [...]. Und dann bekommen die Eltern [...] dann kriegen sie auf einmal ein ganz anderes Bild eigentlich davon und sehen, das ist einer, zumindest der sich mindestens bemüht, wenn er mich nicht sogar versteht. Und ich denke, das ist das Wichtigste, für alle Beziehungen, die wir miteinander haben. Dadurch entsteht Vertrauen“ (I08-lsb09-tl, 533-543).

Die Anspruchsinflation der Eltern ist im Grunde Ausdruck eines „Anspruchsindividualismus“ (Schimank 2002b) in modernen Wohlfahrtsstaaten, in der vorherrschende Identitätskonstruktionen und individualisierte Ansprüche erhoben werden, auf denen der Staat seine Steuerungsleistungen gründet. Darauf basierende Ansprüche werden durch Politik und Recht (im Fallbeispiel Kooperationsverbünde auch durch Medien und Gemeinschaften wie Verbände/Initiativen) legitimiert. Mit Schimank (2001) lässt sich für die Kooperationsverbünde hervorheben, dass das von den Schulen als „Grundkonflikt“ in ihrem Verhältnis zu den Eltern auszutragende und auszuhaltende Dilemma in der im Prinzip grenzenlos steigbaren Anspruchsspirale der Gesellschaftsmitglieder und den begrenzten Mitteln der staatlichen Schule liegt, die jedoch gepaart ist mit der Bereitschaft auf die Eltern zuzugehen bzw. zugehen zu müssen. Wenn sich die Akteure Schule und Landesschulbehörde nicht auf eine Umcodierung des Verhältnisses von Publikums- und Leistungsrolle (Eltern/Schule) einließen, entstünde eine Anspruchsinflation auf Seiten der Eltern, die eine immer weitergehende Perfektionierung der Leistungen des Schulsystems verlangte und dessen binärer Code nicht mehr über Stoppregeln verfügte.⁶⁰²

⁶⁰² vgl. Stichweh (1988) zum Thema „Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft“.

Dass Schulen, und auch die Politik (vgl. Kapitel 9.1) auf erhöhte Inklusionsansprüche der Eltern reagieren, weist auf ein allgemeines Phänomen hin, welches auch Luhmann (1983) beschreibt: Nicht das politische System scheint Generator für Ansprüche zu sein, sondern das Gesellschaftssystem. Diese Tatsache führt Luhmann (ebd.), gemeinsam mit Schimank (2001), auf eine Charakterisierung der modernen Gesellschaft zurück. Differenzierungsprozesse führen dazu, dass auf der Ebene der Funktionssysteme sowohl Autonomie als auch wechselseitige Abhängigkeit zunehmen.⁶⁰³ Differenzierungsprinzipien der modernen Gesellschaft korrelieren mit einer Art Selbstfindung mit Hilfe von Ansprüchen. Am Ende wird die Individualität selbst zum Anspruch erhoben, konstatiert Luhmann (1983, 31).

Von Schimank (2001) ausgehend, liegt die Vermutung nahe, dass das Phänomen der Anspruchsinflation durch den gesellschaftlichen „stakeholder“⁶⁰⁴ ‚Eltern‘ kein spezifisches des Themas Begabungsförderung ist. Es zeigt sich allerdings, dass im Beispiel Begabungsförderung die Eltern – insbesondere seit der Jahrtausendwende – ein erweitertes Kontingent an formellen Verfügungsrechten besitzen. Durch die rechtliche Kodifizierung von Begabungsförderung (vgl. Kapitel 3.2.6) steigt zugleich der Inklusionsanspruch der Schülerinnen und Schüler, an entsprechenden Bildungsprogrammen zu partizipieren. Eltern „klagen“ dieses Recht für ihre Kinder bei den Schulen ein.⁶⁰⁵

Als Hauptthese lässt sich nun festhalten, dass die Schulen⁶⁰⁶ und die Landesschulbehörde unmittelbar mit individualisierten Ansprüchen der Eltern konfrontiert werden. Besonders deutlich tritt der Anspruchskonflikt zwischen Eltern und Schule an dem Gymnasium auf, das in der Öffentlichkeit einen „Eliteruf“ hat. Den Ansprüchen der Eltern begegnen die schulischen Akteure, sozusagen in ihrer Bedrängungssituation als Folge des steigenden Drucks nach Rechenschaftslegung, mit einer Umcodierung ihres Verhältnisses zu den Eltern. Hierzu dienen Mechanismen wie Vertrauensgewinn und Interessenskoalition (Solidarisierung). Vertrauen stellt sich ein, wenn es gelingt, die unterschiedlichen „belief systems“ (Brüsemeister 2005) der Akteure Schule und Eltern einander anzunähern. Konsequenz ist, dass „Stopp-Mechanismen“ einsetzen und somit die Anspruchsinflation unterbrechen.⁶⁰⁷

⁶⁰³ vgl. Luhmann (1983, 31).

⁶⁰⁴ Lassnigg (2000, 112f.) bezeichnet Eltern („stakeholder“) als externe Akteure – kontrastierend zu „internen“ in bürokratischen Systemen. In der EFQM-Systematik sind Eltern auch Dienstleistungsempfänger.

⁶⁰⁵ Wobei sie zusätzliche „Legitimationsquellen“ (s.u.) nutzen und ihrer Verfügungsrechte noch mehr steigern.

⁶⁰⁶ vgl. *I08-fbko12-lo*, 231.

⁶⁰⁷ Siehe zu den „Pathologien der politischen Steuerung“, die u.a. in einer ungebremsten Wachstumstendenz der ausdifferenzierten Funktionssysteme begründet sind, die Literatur von Scharpf (1988).

Differenziert nach „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996)⁶⁰⁸ können folgende Hypothesen bezüglich der Schlüsselkategorie *Anspruchsinflation der Eltern* aufgestellt werden:

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
Eltern stellen einen erhöhten Anspruch an Inklusion ihres Kindes	Eltern nutzen Legitimationsquellen (öffentliche Medien, Recht, Gutachten zur Diagnostik, Partner z.B. Stiftungen, Initiativen) zur Durchsetzung des Anspruchs ihrer Kinder auf individuelle Begabungsförderung/Forderung nach Rechenschaftslegung	Anspruchsinflation
Schulen nehmen die Ansprüche der Eltern als Konflikt wahr	Schulen machen die Eltern zu ihren Interessenspartnern, sie führen Interessenskoalitionen herbei	Umcodierung des Verhältnisses zwischen Leistungs- und Publikumsrolle mittels Vertrauen, Solidarität.
Schulfachliche Dezernentinnen/Dezernenten (Ebene Landeschulbehörde) nehmen ebenso wie Schulen den Konflikt mit den Eltern wahr	Einnehmen der Publikumsrolle der Eltern	Außer Kraft setzen der Anspruchsinflation durch Einführung von Stoppregeln

Tabelle 10: Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: „Anspruchsinflation der Eltern“

Bei der Suche nach den größten bzw. minimalsten Kontrasten und der Verdichtung von verschiedenen Aussagen in den Interviews „emergierten“ zwei Hauptkategorien: *Kooperation* und *Inklusion*. Diese bilden den Ausgangspunkt eines Gruppierungsprozesses, bei dem der Objektbereich Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ – auf der Meso-Mikro-Ebene schulischer Organisation – in Typen eingeteilt wird. In Anlehnung an Kelle/Kluge (1999, 78) geschieht dies in einer Weise, die Elemente innerhalb eines Typus, welche sich möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf der Ebene der Typen) und sich in Bezug auf die Typologie zugleich möglichst stark unterscheiden (externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie)⁶⁰⁹, einander zuordnet.

Diese methodologische Erweiterung des Kodierparadigmas gemäß der Grounded Theory mittels einer Typologie wird vorgenommen in der Suche nach „Sinnzusammenhängen“

⁶⁰⁸ Siehe hierzu auch Brüsemeister (2008a).

⁶⁰⁹ vgl. Kelle/Kluge (1999, 83).

(ebd., 80) aufgrund des Zusammentreffens bestimmter Merkmalsdimensionen. Typologien eignen sich als „Heuristiken der Theoriebildung“ (ebd., 9). Am Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen fragen sie danach, ob die Leitidee (Hoch)Begabung das Handeln der Akteure im Mehrebenensystem Schule affiziert, so dass es zu einem Inklusions-, ‚impact‘ individueller Begabungsförderung und Schulentwicklung kommt. Typologien können die Strukturierung eines Untersuchungsbereichs ermöglichen und darüber hinaus auch die Generierung von Hypothesen bzw. die (Weiter-)Entwicklung von Theorien in vielfältiger Weise unterstützen.⁶¹⁰

9.3 Typologie zu den Hauptkategorien „Kooperation“ und „Inklusion“

Generell lässt sich mit Kelle/Kluge (1999, 81f.) der Prozess der Typenbildung in vier Teilstufen einteilen. Diese umfassen:

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
2. Gruppierung der Fälle
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und
4. Charakterisierung der gebildeten Typen.

Der vierte von Kelle/Kluge (ebd.) aufgeführte Schritt soll den Aspekt „Charakterisierung der gebildeten Typen nach Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ fokussieren, um die methodologische Stringenz vorliegender Studie beizubehalten.

Eine Typologie entwickelt sich stets aus einer Kombination von Merkmalen bzw. Kategorien.⁶¹¹ Der erste Schritt der Typenbildung besteht darin, jene Vergleichsdimensionen bzw. Merkmale zu identifizieren, welche die Basis für die spätere Typologie bilden. Bezogen auf das Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“, konfigurieren die beiden Hauptkategorien „Kooperation“ und „Inklusion“ das Fundament für die Konstruktion eines „Merkmalraums“ (Kelle/Kluge 1999, 83). Im Verlauf der Analyse stellte sich nämlich heraus, dass diese Hauptkategorien zum Teil in Beziehung zueinander stehen, zum Teil aber auch nicht. Sie kommen in dichotomen Ausprägungen vor, die mit „positiv“ bzw. „negativ“ beschrieben werden können. Die einzelnen Schulen der Kooperationsverbünde haben also unterschiedliche operative Strategien, Kooperation zu bewältigen: Einige zeigen in Bezug auf Begabungsförderung *egozentrisch* ausgeformtes Kooperationshandeln. Andere wiederum

⁶¹⁰ vgl. Kelle/Kluge (1999, 9).

⁶¹¹ vgl. ebd., 83.

sehen zwar Koordinationsengpässe und Kooperationsprobleme, suchen jedoch konstruktiv nach Lösungen und machen aus der *Not eine Tugend*.⁶¹² Sie entwickeln Selbstwirksamkeiten auf der Organisationsebene, von denen individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung profitieren.

Aus der zweiten Hauptkategorie „Inklusion“ ließen sich ebenfalls die Ausprägungen „positiv“ und „negativ“ dimensionalisieren. Besonders relevant schienen diese im Hinblick auf die Wirksamkeit der Leitidee (Hoch)Begabung. In der „positiven“ Form der Ausprägung zeigt sich, dass sich das Handeln der schulischen Akteure daran ausrichtet, die genannte Leitidee mittels unterschiedlicher *Inklusionsstrategien* für „alle“ Schülerinnen und Schüler fruchtbar zu machen und somit integrierte Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zu initiieren. Im „negativen“ Fall bleibt die Leitidee (Hoch)Begabung „abgetrennt“ bzw. separat und dient eher einem rationalen Kalkül, das den „Sinn“ im staatlichen Gütesiegels „Hochbegabung fördern“, im ungünstigsten Fall lediglich im Erhalt der Ressource sieht – welche in Form von zusätzlichen Stunden für Lehrkräfte durch die Landesschulbehörde den Kooperationsverbünden zugeteilt wird. Begabungsförderung läuft dann ‚neben‘ dem Unterricht her. Im „positiven“ Fall wird dagegen die Leitidee zum Teil „*systematisch*“ in eine qualitätsorientierte Schulentwicklung eingebunden.

Deutlich wird, dass die einzelnen schulischen Fälle hinsichtlich der Vergleichsdimension „positiv“ bzw. „negativ“ variieren. Im Hinblick auf die Theoriebildung interessieren hier besonders, welche Beeinflussungen zwischen den Hauptkategorien vorliegen: Hilft z.B. die Kooperation im Bildungsnetzwerk „Hochbegabung fördern“, um Begabungsförderung in die Unterrichts- und Schulentwicklung zu integrieren und damit die Inklusion aller anzutreiben? Welche Pfadabhängigkeiten sind mit den Beziehungen der Kategorien verbunden? Können die Dimensionen auch ‚getauscht‘ werden, d.h. bestehen beispielsweise Anreizsysteme der Kooperationsverbünde, Inklusion zu fördern und vice versa? Welche Bedingungen, Strategien und Konsequenzen stecken hinter den Merkmalsausprägungen „positive“ und „negative“ Kooperation und Inklusion?

⁶¹² vgl. 108-sl04-hn2, 458ff.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich aus der Untersuchung eine Dimensionalisierung der Hauptkategorien in positive und negative Ausprägungen ergab, denen spezifischen Subkategorien zugeordnet werden konnten. Die aus den Interviews stammenden relevanten Subkategorien wurden schließlich erneut auf alle Interviews angewendet; ein für qualitative Forschungen typischer Prozess der Auswertung.⁶¹³ Diese „Dimensionalisierung“ von Merkmalsausprägungen, also die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen, gehört zum ersten Teilschritt der Typenbildung, die im Anschluss vertieft wird.

9.3.1 Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Hierbei werden die Merkmale bzw. Kategorien definiert und deskribiert, mit deren Hilfe die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Untersuchungselementen (schulische Akteure) angemessen erfasst und anhand derer anschließend die ermittelten Gruppen und Typen charakterisiert werden können.⁶¹⁴ Wichtige Möglichkeiten, um zentrale Vergleichsdimensionen zu bestimmen, die zur Bildung von Typologien führen, sind die Entwicklung von Interviewleitfäden sowie die Kodierung des Datenmaterials (vgl. Kapitel 8). Folgende Ausführungen beschreiben, warum und auf welchen Ebenen die benannten Vergleichsdimensionen in besonderer Weise hervorgetreten sind.

9.3.1.1 Vergleichsdimension „positive“ und „negative“ Kooperation

Zur Hauptkategorie „Kooperation“ führte die bereits in den ersten Interviews aller drei Ebenen (Kultusministerium, Landesschulbehörde und Schulen) auffallende Kategorie *Gemeinschaft*. Die Aufmerksamkeit im Kodierprozess rief die von den Interviewpersonen häufig verwendete Sprachformel „wir“ hervor. Auf der Ebene des Kultusministeriums tauchten hierzu die Subkategorien *professionelle Gemeinschaft*, *Wissensgemeinschaft*, *Gemeinschaft als Voraussetzung für Schulreform*, *Gemeinschaft mit den Schulen*, *gemeinsamer Lernprozess* auf.⁶¹⁵ Als Hypothese formulierte die Forscherin die Vermutung, dass das „wir“ für ein universelles „wir“ steht, das alle Beteiligten in einer Verantwortungsgemeinschaft sieht – und zwar ebenenübergreifend. Wie in den Kapiteln 9.4.5.1 und 9.4.5.2 ausgeführt, stellte sich diese Kategorie später als isoliertes Phänomen der Ebene Bildungsverwaltung heraus.

⁶¹³ vgl. Brüsemeister (2004, 347).

⁶¹⁴ vgl. Kelle/Kluge (1999, 81).

⁶¹⁵ vgl. *I07-ms12-mk*, 10, 38, 170, 359, 403 u. 428.

Um die auffällige Kategorie *Gemeinschaft* weiter zu verfolgen, wurde sie zunächst in die Entwicklung des zweiten Interviewleitfadens zur Befragung des Akteurs Kultusministerium und schließlich auch in die Leitfadenstruktur für die Interviews auf der Ebene der Landesschulbehörde und der Schulen aufgenommen.

Auf der Ebene der Landesschulbehörde zeigte sich diese Kategorie in Form der Semantik *Koordination*. Koordination bezog sich auf dieser Ebene vorwiegend auf die klassischen Aufgaben der Landesschulbehörde wie Koordination der Aufgaben der Fachberaterinnen und Fachberater, Beratung von Eltern und Schulen, Koordination innerhalb des Teams der Landesschulbehörde, Fortbildungen, Rolle der Schulen als Kompetenzzentren und Koordination als „*Entwicklungsbegleitung überhaupt*“ (I08-lsb09-wb, 118). Vor allem hierin spiegelt sich der Fakt, dass die schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten eine Doppelrolle einnehmen: Einerseits nehmen sie gemeinschaftliche Aufgaben innerhalb eines Teams der Landesschulbehörde wahr und erkennen den Schulen nicht nur symbolisch Autonomie für schulische Organisationsentwicklung im Hinblick auf Begabungsförderung an. Andererseits agieren sie rein schulaufsichtlich, wenn sie in den Schulen Präsenz zeigen, um Kontrollfunktionen auszuüben und einen Druck der Hierarchie zu erzeugen.⁶¹⁶ Dieser kann nur durch die Schulaufsicht erzeugt werden und nicht durch die Fachberaterinnen/Fachberater, die sich ebenfalls an der Entwicklungsbegleitung der Schulen orientieren. Diese verschiedenen Akteure arbeiten jedoch in einem *Team*, das nicht mit hierarchischen Logiken konfligiert, sondern diese ergänzt.

Auf schulischer Ebene hingegen musste die schon sehr früh gebildete Kategorie *Gemeinschaft* dahingehend überprüft werden, ob sie tatsächlich eine „echte“, ein gemeinsames Konzept bzw. Idee von Begabungsförderung bezeichnet oder ob die jeweiligen schulischen Akteure lediglich einer Diffusion von Verantwortung Vorschub leisten, indem sie sich hinter einem kollektiven „wir“ verbergen. Solche Fragen bildeten analytische Raster, nach denen sich zunächst weitere Phänomene wie *Inklusionsstrategien*, *Profitstreben*, *Visionen der Schulleitungen* oder *Optimierung für das Individuum* um die Kategorie *Gemeinschaft* gruppieren.

⁶¹⁶ vgl. I08-lsb09-wb, 112-125.

Im weiteren Vergleich maximaler und minimaler Kontrastierung verdeutlichte sich, dass *Gemeinschaft* in der Relevanz für die zentrale Forschungsfrage – ob die spezifische Leitidee (Hoch)Begabung einen unmittelbaren Impetus für individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung darstellt (und ob diese ‚impact‘-Prozesse nicht auch durch eine andere Leitidee ausgelöst werden könnten) – zunehmend zurückfiel. Statt ihrer tauchte eine neue Kategorie auf, die *Kooperation* hieß und sich mit den gefundenen Subkategorien in evidenterer Weise verbinden ließ als die Kategorie *Gemeinschaft*. Zudem stellte sie eine Beziehung zur zweiten Hauptkategorie, der *Inklusion*, her. Entscheidendes Bindeglied hierfür ist die Rationalität schulischer Akteure, einen „Sinn“ respektive *Benefit* in der Kooperation zu sehen. „Positive“ Kooperation zeigt sich dann in Form der Etablierung von Inklusionsstrategien, die wiederum in unterschiedlichen Graden sowohl individuelle Begabungsförderung als auch Schulentwicklung anregen. Fehlt hingegen eine Form des Benefits in der Kooperation, neigt die schulische Netzwerkarbeit dazu, „negativ“, d.h. „egozentrisch“ zu werden. Im extremsten Fall kommt es dann nicht zu bedeutenden Impulsen hinsichtlich individueller Begabungsförderung und Schulentwicklung.

Die Vergleichsdimensionen „positive“ und „negative“ Kooperation, die aufgrund der Datenanalyse und aufgrund der Forschungsfrage das Merkmal „Kooperation“ erklären, besitzen zudem Anschlussmöglichkeiten an Mayntz/Scharpf (1973a). Die beiden Autoren (ebd.) verwenden statt des genannten Begriffspaars „positive“ und „negative“ Koordination. Zu betonen ist hierbei, dass das unvermittelte Auftauchen des unerwarteten Phänomens „Kooperation“ – gemeinsam mit „Inklusion“ – zu einer erklärenden Regel anregt. Eine solche Form logischer Zuordnung, bei der Forscherinnen und Forscher erklärende Kategorien selbst erfinden, um Daten zuordnen zu können, nennt sich Abduktion.⁶¹⁷ Hiermit ist ein „Stressor“ für das Selbstverständnis Qualitativer Methoden angesprochen: Einerseits sollen abstrakte Kategorien und ihre Eigenschaften aus den Daten generiert werden, andererseits kommt es darauf an, zugleich mit den entdeckten Kategorien Anschlüsse an bestehende Theorien herzustellen, um damit die Ergebnisse der eigenen Untersuchung nicht im luftleeren Raum zu lassen. Es ist somit durchaus möglich, abstrakte Kategorien aus den Daten zu entwickeln und diese mit bestehenden Theorien zu vergleichen. Anders verhält es sich jedoch mit Kategorien, die aus bestehenden Theorien ausgeliehen werden. Hier setzt

⁶¹⁷ vgl. Brüsemeister (2000, 31). Das Konzept der Abduktion wurde von Charles S. Peirce eingeführt, vgl. Kelle (1994, 144-153).

die Theoriegenerierung ein; insbesondere bei der Methode der Grounded Theory, die auf die Prämie emergenter, erst noch zu entwickelnder Konzeptualisierungen basiert.⁶¹⁸

„Negative“ Koordination⁶¹⁹ in Anlehnung an Scharpf (1993, 77f.) meint das Zustandekommen von Störungen bzw. die Vermeidung von Störungen. Grundsätzlich kann den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ als Bildungsnetzwerken unterstellt werden, dass sie in Bezug auf die „Kooperation“ ihrer Interdependenzen stör anfällig sind, da sie auf Variablen wie Vertrauen, Reziprozität, Freiwilligkeit, temporäre oder systemüberdauernde Strukturen, (fehlende) Grenzen sowie gemeinsame Basisintentionen angewiesen sind.⁶²⁰ Die Kooperation in Bildungsnetzwerken ist an einen Governance-Modus gebunden, der sich von der traditionellen Staatsfixierung distanziert: Die Kooperation staatlicher, privater und gesellschaftlicher Akteure ist Sektoren, Ressort und Organisationen übergreifend. Die Bedeutung hierarchischer Strukturen nimmt ab, dezentrale Verantwortungsstrukturen nehmen zu. Gemeinsam werden Zielstellungen und Problemdefinitionen über eine kontinuierliche Verständigung ausgehandelt. Bedingungen dieser Art sind störungsanfällig, da Steuerung in der Interaktion der Akteure erfolgt.⁶²¹ Zumindest bis zur Verständigung auf gemeinsame Ziele, Themen, Konzeptentwicklungen und Koordinationsmodi sind Konflikte unvermeidbar, weil die heterogenen Interessensstrukturen der verschiedenen Akteure, z.B. im Kooperationsverbund, in einer „Kultur des Dissens“ zueinander stehen.⁶²²

Interessant ist im Weiteren, dass Koordination, und hier im engeren Sinne die Kooperation, als Lackmus-Test für Schulentwicklung gesehen werden kann. Aktuelle Studien (z.B. Maag Merki/Steinert 2006; Halbheer/Kunz 2009) legen nahe, die Funktionalität von Kooperation als Bedingung für gelingende Schulentwicklungsprozesse (im Sinne der Erreichung einer hohen Schulqualität) zu sehen.⁶²³ Umgekehrt betrachtet, könnte das Phänomen „negativ“ ein Hemmnis für gelingende Schulenwicklungsprozesse sein.

⁶¹⁸ vgl. Glaser/Strauss (2005, 46).

⁶¹⁹ „Umgangssprachlich ist der Begriff der ‚Koordination‘ positiv konnotiert, was in der deskriptiven Verwendungsweise innerhalb des Governancekonzeptes nicht notwendig der Fall ist“ (Heinrich 2008, 36).

⁶²⁰ vgl. Dederich (2007, 35ff.).

⁶²¹ vgl. Fürst/Zimmermann (2005).

⁶²² Dies zeigen z.B. Wöllert/Jutzi (2005, 63) am Beispiel von regionalen Netzwerken.

⁶²³ vgl. Halbheer/Kunz (2009, 73f.). Bezüglich dieser These ist einzuschränken, dass sich die Autoren (ebd.) auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen beziehen. Dennoch muss hierdurch ein gedanklicher Transfer der Kooperationsfähigkeit zwischen Lehrkräften auf die Kooperationsfähigkeit von schulischen Netzwerken nicht ausgeschlossen werden.

„Positive Koordination“ in Verhandlungssystemen im Sinne von Scharpf (1993) unterstellt, übergreifende Problemzusammenhänge positiv zu verarbeiten. Sie meint die Fähigkeit, Handlungsspielräume mehrerer organisatorisch getrennter Entscheidungsbereiche zur Entwicklung von abgestimmten Prozessen und Programmen auszunutzen. Anders als bei „negativer“ Koordination kommt es dabei nicht zu wechselseitigen Störungen, sondern zur positiven Verarbeitung übergreifender Problemzusammenhänge, d.h. deren Verarbeitungsprozesse werden ergänzt und verstärkt.⁶²⁴ Interessant für den vorliegenden empirischen Forschungskontext scheint der Ansatz von Scharpf (1993, 77ff.), kooperative Netzwerkstrukturen, die Formen positiver und negativer Selbstkoordination ermöglichen, mit Selbstkoordinationen in hierarchischen Organisationen zu vergleichen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich im „Schatten der Hierarchie“ (Mayntz/Scharpf 1973) entwickeln – wie dies für Bildungsnetzwerke auch gilt.

Diesem Argumentationsstrang folgend, interessiert, ob Begabungsförderung im „Schatten der Hierarchie“ (ebd.), wie sie in den Kooperationsverbünden verhandelt wird, nicht nur der einzelnen Schule Vorteile erbringt. Ferner, Darüber hinaus interessiert auch, ob die Kooperationsverbünde den beteiligten Schulen „[...] problem-solving opportunities“ aufzeigen, also Chancen der interaktiven Problemlösung“ (Willke 1989, 68). Dies würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass dezentrale, netzwerkförmige Operationsweisen Vorteile für die eigenen Organisationen wie für das System insgesamt erbringen.⁶²⁵

Ein Experteninterview mit einer gymnasialen Schulleitung verdeutlicht, dass es auch zwischen den Kategorien „Kooperation“ und „Inklusion“ starke und schwache Zusammenhänge gibt, wie folgendes Beispiel kontrastierend darstellt:

„Vielleicht kann ich auch damit anfangen, warum überhaupt das Land Niedersachsen in 2002 überhaupt gesagt hat, wir machen auch Hochbegabtenförderung. Denn wir hatten zu dem Zeitpunkt, ist ja noch gar nicht so lange her, ja eher die, den Schwerpunkt darauf, schwächere Schüler zu fördern. Die Schule hat insgesamt gefördert und dann aber auch Schwächere. Und es war ja gar nicht gesellschaftlich so akzeptiert, dass man auch begabte Schüler oder auch hochbegabte Schüler fördern soll. Das ist also, das ist also da der Anstoß gewesen, dieses ins Leben zu rufen und ich habe das auch gemerkt als ich der Meinung war, wir sollten so etwas machen. Und auch die begabten Schüler haben ein Anrecht

⁶²⁴ Siehe zu „positive und negative Koordination in Verhandlungssystemen“ Scharpf (1993).

⁶²⁵ vgl. Willke (1989, 68f.) zu heterarchischen Netzwerken.

*darauf, dass sie speziell gefördert werden, nach ihren Anlagen. Da brauchte ich ja Kooperationspartner, hier in Nixen“ (I08-sl04-no3, 11-23).*⁶²⁶

Diese Schule greift das ehemalige landespolitische Ziel „Hochbegabtenförderung“⁶²⁷ als Inklusionsstrategie auf, um *auch* die Begabten zu fördern. Sie geht deshalb Netzwerkbeziehungen im Kooperationsverbund ein, um *kontinuierlich* und *systematisch*⁶²⁸ den besonders begabten Schüler/innen Konzepte zur Lern- und Leistungsentwicklung bereit zu stellen. Argumentativer Ausgangspunkt ist, dass schulische Begabungsförderung aus Effizienzgründen Netzwerkpartner braucht; dies ist der eigentliche Grund, warum der Kooperationsverbund „*ins Leben*“ gerufen wird. Der initiale Impuls geht dabei von der Schulleitung aus, die auf einen gesellschaftlichen Paradigmenwechsel reagiert: Begabungsförderung unterliegt nicht mehr dem Stigma der „Elitebildung“, sondern ist anerkannt und akzeptiert. Dies legitimiert, dass nicht mehr nur die „Schwachen“ im Fokus von Schulentwicklungspolitik stehen, sondern auch die Begabten. In diesem Fall besteht ein starker Zusammenhang zwischen den Kategorien „Kooperation“ und „Inklusion“.

Eine andere Schule hingegen verbindet Begabungsförderung im schulischen Netzwerk weniger mit einem Wollen, das auf einen pädagogischen Evidenzaspekt bzw. pädagogischen Gewinn zielt, sondern sieht in der Einrichtung der Kooperationsverbünde durch die Landesregierung einen Aspekt der „bürokratischen Verschlinkung“: Demnach sollen kleine Schulen möglichst Verwaltungseinheiten mit mehreren Schulen eingehen. „*Es hat ja nicht den Grund, dass man miteinander kooperiert*“ (I08-sl05-hn3, 690f.), erläutert die Schulleitung. Im Vergleich zum oben genannten Fallbeispiel wird hier die Kooperation zu den „offiziellen Netzwerkpartnern“ formell aufrechterhalten, parallel jedoch eine Zusatzstrategie gewählt:

„Ich habe es aufgegeben. Ich habe immer Ziehmutter gespielt und gesagt, so, wir müssen uns jetzt treffen und Tagesordnung, und festgelegt und Protokolle geschrieben. Und so, jetzt immer wir, immer wir. Aber das ist einseitig. [...] So, jetzt suche ich mir meine Partner woanders, wo es funktioniert. Sage ich mal. Man muss nur vorsichtig sein, dass ich den Status einer Kooperationsschule nicht verliere“ (I08-sl05-hn3, 727-736).

⁶²⁶ Die Bezeichnung „Nixen“ im Interview anonymisiert einen Städtenamen.

⁶²⁷ Siehe Entschluss der Landesregierung Niedersachsens am 04.09.1996 (vgl. Kapitel 7.1.1).

⁶²⁸ vgl. I08-sl04-no3, 703.

Prima facie lässt sich der vorgenannte Interviewausschnitt als zum Merkmal „negative“ Kooperation zugehörig interpretieren. Die Kooperation scheint zu scheitern, wurde „aufgegeben“. Gleichwohl emergiert neben dem „negativen“ Aspekt der Kooperation ein „positiver“: Die Schule balanciert eine Position aus, die ihr einerseits den Erhalt der Ressource zusichert, in dem sie danach handelt, den Status einer Kooperationschule nicht zu verlieren, sie also formal die Kriterien der durch das Kultusministerium geforderten Konzeptfortschreibung erfüllt. Gleichzeitig zeigt sie eine autonome Handlungskoordination im Hinblick auf die selbsttätige Suche nach geeignet(er)en Netzwerkpartnern. Grundsätzlich lancieren die einzelnen Schulen der Kooperationsverbünde zwischen Rechenschaft gegenüber dem Staat und dem Spielraum, der ihnen von Seiten der staatlichen Schulbehörde gewährt wird. Ganz so offen ist der Spielraum jedoch nicht. Das eigene Handeln muss so gestaltet werden, dass in bestimmten, klar definierten Hinsichten neue Entwicklungen unbemerkt vom Staat erfolgen. Aus dieser Sicht lässt sich das genannte schulische Beispiel als *lose Koppelung* beschreiben. Unter dem Deckmantel des Gütesiegels „Hochbegabung fördern“ zeichnet sich die Doppelstruktur ab, dass Steuerung von ‚oben‘ durch den *goldenen Zügel* und zugleich autonomes schulisches Handeln innerhalb eines administrativen Gehäuses erfolgt. Das übliche Verständnis von Netzwerk existiert in diesem Fall auf der Leistungsebene nicht.

Der Hinweis im Interview auf das „Funktionieren“ von Kooperation könnte über den Aspekt der „positiven“ Kooperation hinaus auf die Kategorie „Inklusion“ verweisen. Forschungsstrategisch interessiert an dieser Stelle also, wie sich der Merkmalsraum „Kooperation“ und „Inklusion“ im Hinblick auf die Typologie dimensioniert. Hiermit geht die Frage einer, wie sich die Leitidee (Hoch)Begabung zur inklusiven Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler durchsetzt. Fundierte Antworten können mithilfe der Typologie herauskristallisiert werden.

9.3.1.2 Vergleichsdimension „positive“ und „negative“ Inklusion

Die Kategorie „Inklusion“ fiel bereits im ersten Interview mit dem Kultusministerium auf. Deutlich zeichnet sich auf dieser Ebene ein ‚impact‘ zur Förderung von Begabungen – in der Semantik des Kultusministeriums die „Lern -und Leistungsentwicklung“ – aller Schülerinnen und Schüler ab. Wie im Zusammenhang der Kategorie *Politische Taktik* in Kapitel 9.1 beschrieben, weicht der ehemals elitär besetzte Begriff der Hochbegabungsförderung dem Begriff Begabungsförderung, der Exzellenzentwicklung einschließt und zugleich die

Begabungsförderung aller Schülerinnen und Schüler nicht ausschließt. Die Rhetorik auf der Ebene des Kultusministeriums lautet: „Alle sind begabt und begrenzt“. Die Einrichtung der Kooperationsverbünde hat das Ziel, „[...] in einer Echtsituation miteinander Schulreform anzugehen“ (I07-ms12-mk, 459f.), um, von einem solchen Menschenbild ausgehend, Begabungsförderung zu realisieren.

Ebenfalls signifikant tauchte die Kategorie „Inklusion“ auf der Ebene der Landesschulbehörde und der Schulen auf. Im ersten Fall zeigt sich mit den Befunden deutlich, dass die Implementation von Begabungsförderung eng an eine *pädagogische Profession* geknüpft ist. Diese erscheint hier als Transporteur für die Leitidee: Drei von vier schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten betonen in den Interviews ihre Aufgabe als Pädagogen. Sie nehmen sich in dieser Aufgabe also nicht nur qua Rolle, sondern auch qua Profession als Pädagogen wahr. Die bildungspolitische Chronik des Themas Hochbegabung macht deutlich, dass dieses Thema lange Zeit separat von anderen Bildungsreformen fluktuierte und vornehmlich von den Eltern aufgegriffen wurde. Für die Schulen symbolisierte es in erster Linie „Zündstoff“, also einen Konflikträger bezüglich der Ansprüche der Eltern, deren Kinder aus Sicht vieler Lehrkräfte bereits mit reichen Gaben beschenkt waren. In den Interviews auf Ebene der Landesschulbehörde tritt hervor, dass diese „Geschichte“ der Leitidee (Hoch)Begabung aktuell immer noch mitschwingt. Gerade weil die Aufgabe der schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten vornehmlich als *pädagogische* wahrgenommen wird, erscheint das Thema Hochbegabung zunächst als „*suspektes Phänomen*“ (I08-lsb09-ch, 195). Diesbezüglich spielt auch die berufliche Sozialisation der schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten eine Rolle, wie ein Beispiel demonstriert:

„Also ich bin mit diesem Begriff immer nur sehr peripher konfrontiert worden und beschäftige mich damit, seit dem ich diese Generalie habe, also seit einem Jahr, gedanklich zum Teil auch etwas widerwillig. Ich komme aus der Förderschule, rein pädagogisch und da ist, finde ich, ist meine berufliche Sozialisation verortet und da hat man einen sehr integrativen, sehr individuellen, differenzierten, pädagogischen Unterrichtsansatz“ (I08-lsb09-ch, 149-156).

Hypothesenartig lässt sich formulieren, dass es dem „*pädagogischen Ethos*“ (I08-lsb09-tl, 516) zu eigen ist, professionelles Handeln in der Entwicklung eines Unterrichts zu sehen, „[...] dass jedes Kind, nicht nur die hochbegabten Kinder, sondern jedes Kind seinen Lernerfordernissen gemäß auch gefördert werden kann“ (I08-lsb09-ch, 175-177). Diese

Aufgabe wird hochgehalten, steht ideell über der Tätigkeit als „*Verwaltungsbeamte*“ (ebd., 350) – gleichwohl die administrative Aufgabe nicht vernachlässigt wird.⁶²⁹

Die Befunde auf der Ebene der Landesschulbehörde machen auf einen Perspektivenwechsel aufmerksam: Lässt sich mittels (Hoch)Begabung in den Schulen ein qualifizierter, leistungsorientierter Unterricht⁶³⁰ einbringen, von dem alle Schülerinnen und Schüler profitieren, verliert die Leitidee ihre stigmatisierende Symbolik. Es ist, als ob ein- und dieselbe Leitidee zwei Seiten einer Medaille besitzt und je nach Sicht zur einen oder anderen Seite konvertiert: Dient sie lediglich den besonders Begabten, trägt sie das negative Etikett, diesen noch mehr Privilegien zu geben („Matthäus-Effekt“ vgl. Kapitel 9.4; 10). Dient sie hingegen einer schulischen Qualitätsentwicklung, die vom Kinde ausgeht, gewinnt sie einen legitimen Status der Implementierbarkeit. Entscheidend ist also auf dieser Ebene der positive Zusammenhang zwischen der Lern- und Leistungsentwicklung von besonders Begabten und einer Unterrichts- und Schulentwicklung, die allen dienlich ist.⁶³¹ Damit erhält die Leitidee (Hoch)Begabung auf der Ebene der Landesschulbehörde einen bedeutenden ‚impact‘-Charakter.

Wird (Hoch)Begabungsförderung so verstanden, kommt es zwischen der Schulaufsicht und den Schulen nicht zu konflikthaften Interdependenzen. Gleichwohl führt das „pädagogische Ethos“ auf der Ebene der Schulen nicht quasi automatisch dazu, in der Leitidee (Hoch)Begabung einen die schulische Entwicklung optimierenden ‚Transporteur‘ zu sehen. In den schulischen Interviews bildet sich die Kategorie „Inklusion“ wesentlich differenzierter ab. Anders als auf der Ebene der Landesschulbehörde, die einen deutlichen Konsens hinsichtlich des pädagogischen Werts der Leitidee (Hoch)Begabung zeigt, variieren die einzelnen Schulen im Hinblick auf *Inklusionsstrategien*. Begabungsförderung wird in schulische Entwicklung integriert, separat belassen oder sogar ignorant behandelt. Entsprechend prägen diese den Merkmalsraum „positive“ und „negative“ Inklusion.

Allgemein bestätigt sich in den Interviews (auf allen Ebenen) die wissenschaftliche Rezeption, dass Begabtenförderung eine Reaktion des Bildungssystems auf unzureichende Fördermöglichkeiten darstellt. Grundsätzlich haben sich in der Praxis Förderkonzepte wie Differenzierung, Akzeleration, Enrichment sowie spezielle Curricula und fächerübergrei-

⁶²⁹ vgl. *I08-lsb09-tl*, 517.

⁶³⁰ vgl. *I08-lsb09-ch*, 210.

⁶³¹ vgl. *G08-lsb09-to*, 29-32.

fende Förderprogramme etabliert. Im Zentrum der Förderbemühungen stehen der Lernprozess sowie sämtliche diesen Prozess unterstützende Vorhaben.⁶³²

Die Kooperationsverbünde in Niedersachsen repräsentieren ein Beispiel dafür, dass die Realisierung von Chancengleichheit im Sinne der Entfaltung von Potenzialen begabter Schülerinnen/Schüler in Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung empirisch vorhanden ist. Faktisch nehmen die Schulen der Kooperationsverbünde die gesellschaftliche Verantwortung gegenüber dem Bildungsanspruch auf, „[...] ein ausreichendes Spektrum individueller Entwicklungschancen zu garantieren“ (Heller/Hany 1996, 479). Hierzu verwenden sie *Inklusionsstrategien* – auch diejenigen Schulen, die durch „negative Kooperation“ auffallen.

Der Gesetzauftrag des niedersächsischen Schulgesetzes geht vom Nachteilsausgleich unterschiedlicher Bildungschancen aus: Allgemeinbildende Schulen sollen eine begabungsgerechte Förderung aller Schülerinnen und Schüler leisten. Die empirischen Befunde der schulischen Ebene verdeutlichen, dass die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ für diesen Gesetzauftrag besonders eintreten. Internationale Studien zur Begabungsforschung⁶³³ weisen zwar Leistungszuwächse und Lernfortschritte bei begabten Schülerinnen/Schüler durch gezielte Förderung, getrennten Unterricht (in Begabtenklassen) sowie bei akzelerierten Programmen nach.⁶³⁴ In Frage steht jedoch noch, ob die besonderen Lern- und Leistungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Teil jeden Unterrichts, jeder Schule, jeder Erziehung sind. Heterogenität und Begabungsförderung gehören unmittelbar zusammen: „Begabungsförderung beginnt mit der Wahrnehmung von Unterschieden [...]“ (Weigand/Schenz 2009, 46).

In diesem Zusammenhang zeigt sich bei den Kooperationsverbünden, dass sich ein „kultureller Imperativ der Gleichheit“ (Brüsemeister 2004, 115) durchsetzt, der sich an der Verschiedenheit von Schülerinnen/Schülern orientiert. Das heißt: Die Schulen richten ihre Anstrengungen, ihre Verfügungsrechte und ihre organisationalen Entscheidungen im Netzwerk Kooperationsverbund darauf, die Bildungschancen für das einzelne Kind zu verbessern, indem sie die Individualisierung von Lernen (und Leistung) zur Maxime ihres Handelns erheben. Auch die Begabten sind darin inkludiert. Primär geht es den Schulen der Kooperationsverbünde darum, das Heterogenitätsspektrum zu erweitern, also das schulische Konzept Differenzierung um die (hoch) Begabten zu ergänzen. Dies verändert die bisherige Bildungspolitik des Wohlfahrtsstaates, der Bildungschancen an der Idee von

⁶³² vgl. Ziegler (2009c, 947f.).

⁶³³ vgl. zusammenfassend Bailey/Knight/Riley (1995).

⁶³⁴ vgl. Weigand/Schenz (2009, 46).

Gleichheit reflektiert und Benachteiligungen durch eine bürokratische Governance abbauen will.⁶³⁵ Dem Staat obliegt zwar weiterhin die Definitionshoheit für das Ziel „begabungsgerechte Förderung“. Der gesellschaftliche Inklusionsgrad erhöht sich jedoch nicht nur hiermit, sondern auch dadurch, dass die subzentralen Steuerungsebenen Inklusion ausbauen, die nicht (nur) top down festgelegt ist. Im Inneren der Schule entfalten sich dadurch operative Kräfte, die mit einer Erhöhung der Angebotsseite von Inklusion korrespondieren. Mit Stichweh (1988) ist hinsichtlich der empirischen Befunde festzuhalten, dass die einzelnen Funktionssysteme, d.h. die einzelnen Schulen der Kooperationsverbünde, Inklusion in verschiedenen „Formen“ realisieren. Absicht der Schulen ist es, zwei fundamentale Einschränkungen der modernen Gesellschaft zu überwinden:

1. Die erste betrifft die Fragen des Zugangs oder der Partizipation, d.h. diese nicht mehr nur allein von Prinzipien der Selektion her zu beantworten und damit zu homogenisieren.
2. Die zweite betrifft die Marginalisierung einer ganzen Gruppe von besonders Begabten, die bislang in „Förderungsprogrammen“ nur unzureichend berücksichtigt wurden.

Werden beide Nachteile zusammen betrachtet, lassen sich diachron hierzu die unterschiedlichen *Inklusionsstrategien* von Schulen der untersuchten Kooperationsverbünde beschreiben. Bevor diese mit der Aufstellung einer Typologie erläutert werden, ist zu begründen, warum an dieser Stelle der Begriff „Inklusionsstrategie“ (Hartmann-Tews 1996) bevorzugt wird. Dieser grenzt von Stichweh (1988) ab, der bei der Betrachtung einzelner Funktionssysteme den Begriff „Inklusionsform“ verwendet. Bei den Kooperationsverbünden ist beobachtbar, dass sie die genannten Einschränkungen vermeiden wollen und gezielt „Strategien“ anwenden, um die Inklusionsprobleme zu lösen, wie sie sich aus ihrer Sicht darstellen. Die Befunde dokumentieren, wie unterschiedlich die einzelnen Schulen Inklusion entwickeln: Entsprechend ihrer Organisation, ihrem Personalbestand, ihren Budgets, ihren Kontakten zu externen Agenturen oder ihren Kompetenzen und Professionalitäten, spricht dem einzigartigen Bedingungsgefüge der Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 2008, 146)!

⁶³⁵ vgl. Brüsemeister (2004, 99).

9.3.2 Gruppierung der Fälle

Wenn im Folgenden die Hauptkategorien „Kooperation“ und „Inklusion“ auf der Basis empirischen und theoretischen Wissens näher erklärt werden, soll der Hauptfokus den schulischen Akteuren gelten. Um die governancemethodischen Kriterien der Analyse (vgl. Kapitel 8) mit zu berücksichtigen, wird in den anschließenden Kapitelabschnitten immer wieder auf die Beeinflussungen der Akteure der weiteren Ebenen hingewiesen. Zusammen gesehen bilden die beiden Hauptkategorien ein Achsenkreuz, das den Merkmalsraum ausbildet, welcher einer Typologie zugrunde liegt. Durch die Zuordnung der Fälle zu ihren jeweiligen Merkmalskombinationen ergeben sich vorläufige Gruppierungen, denen weitere Analysen folgen.⁶³⁶

Dieser zweite Schritt der Typenbildung baut auf dem ersten Schritt, der Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen auf:

„Hierzu werden die Fälle anhand der definierten Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen gruppiert und die ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht. Die Gruppierung von Fällen anhand von Merkmalskombinationen, d.h. die Kombination von verschiedenen Kategorien (Merkmalen) und ihren Subkategorien (Merkmalsausprägungen), stellt dabei den eigentlichen Übergang von der Dimensionalisierung zur Typenbildung dar“ (Kelle/Kluge 1999, 86).

Zwecks der Herstellung von Übersichtlichkeiten sollen in Anlehnung an Kelle/Kluge (ebd., 86f.) die Kategorien (Merkmale) und ihre Subkategorien (Merkmalsausprägungen) in einer mehrdimensionalen Kreuztabelle dargestellt werden. Hierdurch entsteht ein Überblick über alle potenziellen Kombinationsmöglichkeiten. Auf dieser Grundlage werden vergleichende Analysen möglich, da die Fälle den entsprechenden Feldern zugeordnet werden können.⁶³⁷

Die untenstehende Kreuztabelle zu den Kategorien „Kooperation“ und „Inklusion“, mit den als „negativ“ und „positiv“ beschriebenen dichotomen Vergleichsdimensionen wird nachfolgend ergänzt durch eine Liste von *In-vivo-Codes*, die qualitative und quantitative Angaben über deren Vorkommen in den Interviews enthalten. Im Vordergrund der hier angewandten Methode der Grounded Theory stehen zwar qualitative Daten, damit ist aber nicht ausgeschlossen, dass mittels quantitativer Zusatzinformationen ebenfalls Bedeutsamkeiten erschlossen werden können.

⁶³⁶ vgl. Kelle/Kluge (1999, 78).

⁶³⁷ vgl. ebd., 87.

Wesentliches Ziel der Typologie einschließlich der ihr nachfolgenden analytischen Beobachtung der Akteure Kultusministerium und Landesschulbehörde ist es, der dieser Studie grundlegenden Forschungsfrage nachzugehen, ob sich aus der Leitidee (Hoch)Begabung ‚impacts‘ für die Selbstwirksamkeit der Schulen und auch für die individuelle Begabungsförderung ergeben, und wie genau sich die methodologische Kerntheorie bzw. Kernkategorie im Zusammenhang mit den meso-mikro-analytischen Aspekten (vgl. Kapitel 9.4) von Kooperation und Inklusion darstellt.

	Inklusion „positiv“	Inklusion „negativ“
Kooperation „positiv“	„Echte‘ Kooperation Eltern als „soziales Kapital“/neben den staatlichen zusätzliche Ressourcen generieren oder tauschen Akzeptanzstrategien/Visionen Schnittstellenkommunikation Vollinklusion/Benefit einer übergreifenden Bildungsidee Rekontextualisierung der Leitidee(n) Sozialisation der Interessenten Systematische Schulentwicklung/lernende Organisation	Lose Koppelung Aktiv-passive Kooperation Reflexive Distanz Begabungsförderung als „Etikett“ Reduktion und Aufbau von Verständigung Aus der Not die Tugend machen „Mannschaft ins Boot holen“ Spezifischer Inklusionsmechanismus Nicht leichte Integration der Leitidee(n) Druck von ‚oben‘ und Abkoppelung vom staatlichen Willen
Kooperation „negativ“	Institutionelles Netzwerk Kooperation als ideelles Netzwerk Indifferente Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung Verantwortungsdiffusion Kognitives Wissen Aktiv-passiv-Handeln Organisation „im eigenen Umfeld“ Akzeptanzstrategie (Identifikation) Vervollständigung von Inklusion Begabungsförderung wenig integriert	Egozentrische Kooperation Bürokratische Kooperation Separate Leitidee Begabungsförderung Verantwortungsabgabe nach ‚oben‘ Abhängige Variablen Eltern/Öffentlichkeit/-staatliche Ressourcen Fehlender Benefit der Leitidee Kommunikationsinterferenzen

Tabelle 11: Kreuztabelle der Merkmalskombinationen „positive“ und „negative“ Kooperation und Inklusion

Die Merkmalskombinationen der vorstehenden Tabelle werden nachfolgend typenspezifisch dargestellt anhand ihrer empirischen Quellen (d.h. Interview, Gesprächsprotokoll), ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ebene bzw. zu einem bestimmten Akteur sowie ihren empirisch vorfindbaren Häufigkeiten. Zur einfacheren Lesbarkeit wird im nachfolgenden Tabellenabschnitt das Geschlechtsmaskulinum für die beiden Geschlechtsformen, männlich und weiblich, verwendet. Mit einer solchen Übersichtsform wird die Spezifik vorliegender Governance-Analyse deutlich, die grundsätzlich mehrere Akteure bzw. Ebenen vertreten haben muss: Ziel ist die perspektivische Verschränkung innerhalb eines Akteurs oder mehrerer Ebenen.

In-vivo-Codes ,Echte' Kooperation	Quelle	Ebene/Akteure	Häufigkeit
Eltern als soziales Kapital; neben den staatlichen, andere Ressourcen generieren oder tauschen	I08-sl04-no3 , 39f.; 65; 69f.; 178-182; 267-288; 400-404; 534; 927f.; I08-fbko12-lo , 101-112; 136-154; 180f.; 225-230	Schulleitung; Eltern, Lehrkräfte; Fachberater; Schüler; externe Akteure	12
Akzeptanzstrategien/Visionen	I08-sl04-no3 , 28-40; 317-319; 331f.; 505; 507-549; 783-818; 841-851; 858f.; 900; 923-935; 936; 995; 1012	Schulleitung; Lehrkräfte; Kollegium; Eltern; Schüler; Schulleitungen der kooperierenden Grundschulen; öffentliche Akteure (Medien)	13
Schnittstellenkommunikation	I08-sl04-no3 , 41f.; 64-70; I08-fbko12-lo , 8-11; 89-91; 125f.; 162-167; 174-176; 176-180; 181-192; 220f.; 251-254; 289	Schulleitung; Lehrkräfte; Eltern; Fachberater; Koordinator; andere Schulen im Kooperationsverbund; Schülerinnen	12
Vollinklusion/Benefit einer übergreifenden Bildungs-idee	I08-sl04-no3 , 43f.; 118; 125f., 130f.; 203f.; 214f.; 455f.; 759f.; 1013f; I08-fbko12-lo , 12-17; 25; 31; 155f.; 283f.; 315-318	Schulleitung; Fachberaterin; Koordinator	15
Rekontextualisierung der Leitidee(n)	I08-sl04-no3 , 207; 211f.; 219f.; 236f.; 325-327; 328; 333; 457; 549; 650f.; 742f.; 1060f.; I08-fbko12-lo , 32f.; 96; 126f.; 168f.; 286; 315f.; 320f.	Schulleitung; Schulentwicklungsteam; Lehrkräfte; Fachberater; Koordinator	19

In-vivo-Codes ,Echte' Kooperation (Fortsetzung)	Quelle	Ebene/Akteure	Häufig- keit
Sozialisation der Interes- senten	I08-sl04-no3 , 282-288; 494f.; 499-504; 506f.; 984-1012; 1014f.; I08-fbko12-lo , 110; 122; 221; 238	Schulleitung; externe Akteure; Eltern; Lehrkräf- te; Schüler; Erzieher	10
Systematische Schulent- wicklung/lernende Organi- sation	I08-sl04-no3 , 304-319; 367-375; 379- 419; 430-451; 611; 635-639; 642-650; 702f.; 966f.; 975f.; 981-995; 1146; 1155f.; I08-fbko12-lo , 253f.; 277-289	Schüler; Lehrkräfte, El- tern; Schulleitung; Schul- entwicklungsteam; Lehr- kräfte; Fachberater; Ko- ordinator	15

Tabelle 12: Liste der qualitativen und quantitativen Angaben des schulischen Typus ,Echte' Kooperation

In-vivo-Codes Lose Koppelung	Quelle	Ebene/Akteure	Häufig- keit
Aktiv-passive Kooperation	I08-sl04-hn2 , 26; 29; 229-249; I08-sl05-hn3 , 44-47; 71; 83; 213; 233; 257- 265; 281; 284-289; 292; 331; 479-484; 501-507; 643f.; 708-717; 727-732; I08-slko06-hn4 , 39f.; 48; 284f.; 528; 598; 606-615; 628-633	Schulleitung; Partner im Verbund; Koordinator	25
Reflexive Distanz	I08-sl04-hn2 , 41-45; 51-53; 325-330; 344-347; 592-600; I08-sl05-hn3 , 23-29; 684f.; I08-slko06-hn4 , 9; 14-20; 25; 42f.; 443-476; 598; 616f.; 743f.	Schulleitung	15
Begabungsförderung als „Etikett“	I08-sl04-hn2 , 85-89; 741-748; 864f.; I08-sl05-hn3 , 16f.; 62f.; 651; 233-241; I08-slko06-hn4 , 778f.	Schule; Schulleitung; Kollegium; externe Ak- teure (Stiftung)	8
Reduktion und Aufbau von Verständigung	I08-sl04-hn2 , 104-109; 145f.; 168f; 184-192; I08-sl05-hn3 , 727-732; I08-slko06-hn4 , 80-87; 351-353	Schulleitungen; Grund- schule;	7
Aus der Not die Tugend machen/ ,weiche' Ressour- cen nutzen	I08-sl04-hn2 , 123f.; 128-130; 460-462; I08-sl05-hn3 , 265-267; 561-564; 612f.; 618f.; 733; I08-slko06-hn4 , 239-241; 396-400; 402-405; 410f.; 873-892	Schulleitung; Koordinator	13

In-vivo-Codes Lose Koppelung (Fortsetzung)	Quelle	Ebene/Akteure	Häufig- keit
„Mannschaft ins Boot ho- len“	I08-sl04-hn2 , 243-252; 258-283; 441; 765-769; 776f; 826f.; 856f.; I08-sl05-hn3 , 4-6; 14; 16-18; 27-29; 62; 66-73; 354-359; 367-369; I08-slko06-hn4 , 41-43; 108f.; 833-838	Schulleitung; Lehrkräfte; Kollegium	18
Spezifischer Inklusionsme- chanismus	I08-sl04-hn2 ; 350-352; 353-355; 372- 379; 387-423; 460-469; 478-485; 552- 564; 639-651; 722-724; I08-sl05-hn3 , 86-89; 108-112; 240; 299; 309-312; 747-751; 869f.; I08- slko06-hn4 , 44f.; 106f.; 173f.; 1090f.	Schulleitung; Klassenleh- rer; Schulpsychologen; Eltern	20
Nicht leichte Integration der Leitidee(n)	I08-slko06-hn4 , 264f.; 376-382; 395; 503f.; 509-516; 557f.; 639-648; 663; 712-742; 1106	Schulleitung; Koordina- tor; Kollegium	10
Druck von ‚oben‘ bzw. ‚außen‘ und Abkoppelung vom staatlichen Willen	I08-sl04-hn2 , 176; 441-444; 585-589; 604f.; 616-618; 620-628; 726-734; 758f.; I08-sl05-hn3 ; 137-156; 176; 178-196; 315-324; 363-366; 396-402; 516-521; 733-736; 755-759; 770-775; 778-783; I08-slko06-hn4 , 239-241; 246-256; 294f.; 312-329; 338-349; 354-362; 368-375; 400; 861-868; 873-859; 919- 946	Kultusministerium; Lan- desschulbehörde; Schul- leitung; Eltern; öffentliche Akteure (Medien); andere Schulen; Lehrkräfte; Koordinator	30

Tabelle 13: Liste der qualitativen und quantitativen Angaben des schulischen Typus „Lose Kopplung“

In-vivo-Codes Institutionelles Netzwerk	Quelle I08-sl04-hn1, 195	Ebene/Akteure	Häufig- keit
Kooperation als Organisa- tionsadresse/ideelles Netzwerk	I08-sl04-no2 , 38; 200f.; 310; 350f.; 379-383; 459-461; 532-536; 578-581; 641-647; 651; 707f.; I08-sl04-hn1 , 35-45; 139-142; 230- 236; 325-329; 420-423; 425; 434-439; 466-472; 474-480; 490-494; 499-508; 530-535; 590-593; 616-631	Schulleitung	25

In-vivo-Codes Institutionelles Netzwerk (Fortsetzung)	Quelle	Ebene/Akteure	Häufig- keit
Indifferente Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung	I08-sl04-no2 , 13-25; 42f; 46f.; 162-165; 176-180; 295-299; 379-386; 660-664; I08-sl04-hn1 , 21-28; 52; 83-94; 100-113; 168; 190; 304-309; 336-341	Schulleitung und einzelne Schulen im Verbund; an Grundschulen die Koordinator; Eltern; externe Akteure (Stiftungen, Experten);	14
Verantwortungsdiffusion	I08-sl04-no2 , 46-49; 51-56; 56f.; 61-70; 100-102; 176-182; 362f.; 381; 379-436; 564-581; 604-638; 646f.; 666-673; 709-712; 766-793; I08-sl04-hn1 , 100-127; 139-142; 159-161; 219-248; 326-329; 348; 451-454; 474-485; 490-494; 499f.; 542-556; 569-578; 584-594	Schulleitung; die einzelnen Schulen im Verbund; Politik; Lehrkräfte	29
Kognitives Wissen	I08-sl04-no2 , 101-106; 147-150; 162-166; 386-427; 431-436; 449-453; 458f.; 525-537; 546-554; 725; 732; 736f.; 744-748; 811-814; I08-sl04-hn1 , 100-105; 109-113; 230-236; 247f.; 420-423; 453f.; 474-480; 506-510; 531-535; 584-594; 599-608	Schulleitung	26
Aktiv-passiv-Handeln: Erwartung an staatlich vorgefertigtes Begabungskonzept <i>und</i> Suchen und Erproben von Veränderungsmanagement	I08-sl04-no2 , 51-54; 116-119; 172-200; 205-232; 237-254; 295-299; 357-364; 537-541; 688-691; 727-732; I08-sl04-hn1 ; 121-123; 139-142; 159-161; 219-226; 258-269; 283-289; 294f.; 437-439; 469-472; 490f.; 545-549; 571-578; 653f.	Schulleitung; Kollegium; Eltern; Stiftungen; außerschulische Experten	23
Organisation „im eigenen Umfeld“	I08-sl04-no2 , 70; 201f.; 461f.; 460; 581; 593-595; 708; 722-724; I08-sl04-hn1 ; 124f.; 425f.	Schulleitung; Kollegium; Eltern; Schüler	10
Akzeptanzstrategie (Identifikation)	I08-sl04-no2 , 203-224; 237-240; I08-sl04-hn1 , 26;	Schulleitung; Schüler; externer Akteur (Grafiker)	3

In-vivo-Codes Institutionelles Netzwerk (Fortsetzung)	Quelle	Ebene/Akteure	Häufigkeit
Inklusionsstrategie (Individuelle Förderung; Die Breite der Begabungen)	I08-sl04-no2 , 214-218; 252f.; 277-284; 294f.; 305-307; 358-363; I08-sl04-hn1 , 36-42; 196f.; 267f.; 286f.; 354; 386f.; 396-403	Schulleitung	13
Begabungsförderung wenig integriert (Indikator u.a. Diagnostik; Schulentwicklung)	I08-sl04-no2 , 147-150; 188f.; 691-695; 699f.; 785-791; 806-818; 884-894; I08-sl04-hn1 , 157f.; 194-198; 359-361; 365-378; 442; 503f.	Schulleitung; (Schulpsychologen) Eltern; Konrektor; Lehrkraft	13

Tabelle 14: Liste der qualitativen und quantitativen Angaben des schulischen Typus „Institutionelles Netzwerk“

In-vivo-Codes Egozentrische Kooperation	Quelle G08-sl05-no4, 23; 45f.	Ebene/Akteure	Häufigkeit
Bürokratische Kooperation/ „habituell“ ohne Selbstwirksamkeit	I08-sl04-no1 , 14-18; 93f.; 112f.; 224-228; 411-413; 418-425; 433-435; G08-sl05-no4 , 16f.; 25; 36-38; 46f.; 108-115; 139f.; 145f.	Schulleitung	14
Begabungsförderung separat (Indikator u.a. Diagnostik)	I08-sl04-no1 , 83-88; 242f.; 251-256; 297f.; 552-554; G08-sl05-no4 , 28-33; 59; 140f.	Schulleitung	8
Verantwortungsabgabe (nach ‚oben‘ = „staatliche Fürsorge“) / Sündenbockstrategie	I08-sl04-no1 , 346-351; 360ff.; 370f.; 388-394; 460f.; 465-479; 502-509; G08-sl05-no4 , 36-38; 72-77; 114f.; 123-126; 129f.	Schulleitung	12
Abhängige Variablen „Eltern“/ Öffentlichkeit/ Ressourcen	I08-sl04-no1 , 39ff.; 63ff.; 142-148; 163-166; 175-177; 224-228; 282-286; 301-307; 332-335; 346-351; 404f.; 534f.; G08-sl05-no4 , 18-20; 37f.; 46f.; 53-55; 56-59; 67f.; 75-77; 82-85; 124f.; 127f.	Schulleitung; Kollegium	22
Fehlender Benefit der Leitidee	I08-sl04-no1, 100; 203f.; 219-221; 384; 452f.	Schulleitung; Lehrkraft	5

In-vivo-Codes Egozentrische Koopera- tion (Fortsetzung)	Quelle	Ebene/Akteure	Häufigkeit
Begabungsförderung separat	I08-sl04-no1 , 206f.; 210-218; 235f.; 243-248; 252-256; 316f.; G08-sl05-no4 , 21-24; 58f.; 65f.; 102f.; 108	Schulleitung; Kolle- gium	12
Kommunikationsinterfe- renzen	I08-sl04-no1 , 421f.; 437-448	Schulleitungen des Verbunds	2

Tabelle 15: Liste der qualitativen und quantitativen Angaben des schulischen Typus „Egozentrische Kooperation“

Da die Typologie in erster Linie die Ebene der Schulen (und deren Akteure) berücksichtigt, aus governancetheoretischen Analysegründen jedoch weitere Ebenen/Akteure hinzuge-
nommen werden sollen, sind die spezifischen Handlungsweisen der Ebenen Landesschul-
behörde und Kultusministerium in Form ihrer ermöglichenden bzw. einschränkenden Be-
dingungen in Bezug auf die Kernkategorien Kooperation und Inklusion ebenso zu berück-
sichtigen. Diese sind ebenfalls *In-vivo-Codes*, die aus den Daten generiert wurden; sie
werden dem Beginn der entsprechenden Kapitel tabellarisch vorangestellt.

Das Erkenntnisinteresse liegt grundsätzlich auf der empirischen Rekonstruktion von Wir-
kungsbedingungen und Wirkungsverläufen, die real mit einer gewissen Häufigkeit auftre-
ten und als Aufmerksamkeitsquellen dafür dienen, wie die Leitidee (Hoch)Begabung im
Mehrebenensystem Schule vermittelt wird. Der analytische Hauptfokus liegt auf der Re-
flexion von konstruktiven Zusammenhängen und Schwierigkeiten, die anhand von Spie-
gelebenen reflektiert werden. Diese Reflexion erfolgt jeweils in der Deskription der ge-
nannten vier empirischen Typen sowie in der sich daran anschließenden analytischen Be-
obachtung der Akteure Kultusministerium und Landesschulbehörde, welche die Interde-
pendenzen zwischen diesen Ebenen und den Schulen besonders zum Ausdruck bringt.
Nicht auszuschließen bzw. vermeidbar sind das Vorkommen von Redundanzen in den
nachfolgenden empirischen Kapitelabschnitten. Im Rekurs auf Steinke (2004) hat aus me-
thodologischen Gründen der Herstellung qualitativer Güte das Kriterium der intersubjektivi-
ven Nachvollziehbarkeit gegenüber einem redundanzfreien Textfluss Vorrang.

9.4 Deskription der Typologie

Die oben stehende Kreuztabelle der Merkmalskombinationen (Tabelle 11) enthält vier em-
pirische Fälle, die primär im kontrastierenden Vergleich vorliegender Studie generiert

wurden und auf die beiden Kernkategorien „Kooperation“ und „Inklusion“ fokussieren. Im Folgenden werden die Typen in Form ihrer analytischen Charakterisierungen dargestellt. Weil sie nicht erwartet werden, sind insbesondere die „Mischfälle“ für die empirische Bildungsforschung interessant. Dass z.B. eine positive Kooperation mit einer positiven Inklusion korreliert, könnte auch ohne empirischen Vergleich antizipiert werden. Weniger vorhersehbar ist dagegen für die Beziehung zwischen Inklusion und Kooperation, welche Bedingungen z.B. relevant sind, die trotz positiver Inklusionsverhältnisse nicht (zwingend) zu einer *echten Kooperation* führen. Hier könnten etwa transintentionale Faktoren eine Rolle spielen bzw. Nebenwirkungen der über das Mehrebenensystem vermittelten Leitidee (Hoch)Begabung. Der schulische Typus ‚echte‘ Kooperation mit den Eigenschaften „positive Kooperation“ und „positive Inklusion“ wird in den nachfolgenden Kapitelabschnitten zuerst vorgestellt. Anschließend wird dieser mit dem „egozentrischen“ Typus kontrastiert. Die beiden „Mischtypen“ bilden den zweiten Teil der Typenanalyse. Insgesamt impliziert die Typologie bedeutende Gelingensfaktoren für Schulentwicklung durch Netzwerke und individuelle Begabungsförderung.

9.4.1 ‚Echte‘ Kooperation: Merkmal „positive Kooperation“

Der schulische Typus für positive Kooperation mit der positiven Koppelung zur Inklusion ist empirisch nachweisbar bei einem ländlichen, großen Gymnasium ohne spezifisches Schulprofil des untersuchten Samplings. Er tritt auch in einem Spontaninterview nachweisbar auf, das mit einer Koordinatorin/einem Koordinator und einer Fachberaterin/einem Fachberater im Zusammenhang einer Tagung des Kultusministeriums und des NiLS durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 8). Die genannten Personen arbeiten gemeinsam an einem Gymnasium eines großen Kooperationsverbundes, der aus unterschiedlichen Schulformen zusammengesetzt ist und, wie sich im Laufe der teilnehmenden Beobachtung herausstellte, in der Bildungsverwaltung den Ruf hat, „sehr gut zu kooperieren“.

Zur Entdeckung der Kategorie *echte Kooperation*, die als diametraler Pol zum Typus *egozentrische Kooperation* interpretiert werden kann, führte das folgende, an einer Grundschule durchgeführte Interview:

„Eine Zusammenarbeit muss wachsen, man muss mit Schulen wachsen, mit denen man Kontakt hat und wirklich, wirklich, echt kooperieren kann. Und dann ist das egal in welchem Bereich. Ob Hochbegabung oder oder oder. Nein, ich meine es geht immer um die Begleitung der Kinder. Und dass das der eigentliche Grund sein sollte, warum man miteinander kooperiert und da habe ich ganz andere

Kooperationen, die klappen hervorragend. Mit einer IGS zum Beispiel, hier in der Nähe. Und da gibt es ganz andere Absprachen, also ein richtiges Netzwerk, eine richtige, echte Kooperation. Da können wir miteinander lernen, wir können voneinander lernen. Wir treffen uns, wir können uns austauschen. Das ist für mich eine wirkliche Kooperation“ (I08-sl05-hn3, 184-196).

Auf die In-vivo-Kategorie *echte Kooperation* aufmerksam geworden, fragte die Forscherin unmittelbar nach:

„Was verstehen Sie unter einer echten Kooperation?“ (I08-sl05-hn3, 197).

Antwort der Schulleiterin/des Schulleiters:

„Dass es ein gegenseitiges Geben und Nehmen ist. Das heißt, wir lernen voneinander. Wir treffen uns nicht nur, weil wir da die hochbegabten Kinder haben und wieder irgendetwas für das Konzept tun müssen, sondern wir haben wirklich eine Vision. Von Schule, von Kindern, von ganz Kleinen, Null, bis dahin, weiter, zur weiterführenden Schule, darüber hinaus. Wie vermitteln wir unsere Kinder weiter? Und wenn man das hat, dann kann man auch schauen, so sind da Nahtstellen, was müssen wir da tun? Wo können wir aufeinander einwirken? Was können wir voneinander lernen? Und dann, dann kooperieren wir“ (I08-sl05-hn3, 198-207).

Dieses Interview kann wegen seiner betonten Phrasen „echte“ bzw. „wirkliche“ Kooperation als Präzedenzbeispiel für den positiven Pol dienen. Aus ihm lassen sich thesenartig wesentliche Elemente gelingender Kooperation extrahieren. Auffällig sind Wiederholungen von Kernmerkmalen positiver Kooperation, die damit in der Sicht der interviewten Schulleitung eine herausgehobene Stellung einnehmen:

- Ein entscheidendes Merkmal stellt das *voneinander* und *miteinander lernen* dar.⁶³⁸

Als weitere Kernmerkmale werden im oben stehenden Interviewauszug genannt:

- Reziprozität⁶³⁹
- auf eine Vision hin zielbestimmtes Handeln⁶⁴⁰
- gemeinsames Wachstum
- (persönlicher) Kontakt
- Austausch
- eine echte Kooperation entspricht einem Netzwerk

⁶³⁸ Siehe Miller (1986) „kollektive Lernprozesse“. Ebenfalls so dezidiert genannt im Interview I08-sl04-no3, 643.

⁶³⁹ In den anderen schulischen Interviews besonders häufig genanntes Merkmal, siehe etwa I08-sl04-no3, 634-651; I08-sl04-no1, 231-236; I08-sl04-hn2, 58 u. 108.

⁶⁴⁰ Neben dem Merkmal „Reziprozität“ besonders häufig genanntes Merkmal „positiver Kooperation“ in den anderen schulischen Interviews. Siehe etwa I08-sl04-no1, 362 u. 371.

- das Handeln orientiert sich in erster Linie nicht an einem bildungspolitischen Auftrag⁶⁴¹, sondern an einer Vision.

Aus allen anderen schulischen Interviews lassen sich weitere Bedingungen *echter Kooperation* generieren. Sie werden entsprechend ihrer abnehmenden Häufigkeit aufgeführt:

- Visionen fungieren als rekontextualisierte Leitideen
- Kooperation setzt regelmäßigen Kontakt (persönliche Treffen/Austausch), Verbindlichkeiten und ausreichende (Informations-, Personal-, Zeit, Finanz-)Ressourcen voraus⁶⁴²
- „Wir-Gefühl“, Teambildung und kollegiale Gemeinschaft
- Ähnlichkeiten (der Schulformen, der Interessen, der beruflichen Beziehungen und Erfahrungen)
- gute (persönliche) Beziehungsebenen aufbauen, einander kennen lernen
- auf allen Ebenen kooperieren (mit der Administration, den Eltern, den Schülerinnen und Schülern, den Schulen, dem Kollegium)
- ein Wachstum des Netzwerkes braucht Zeit⁶⁴³
- Glaube an die kleinen Schritte
- Vertrauen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung
- systematischer Aufbau der Zusammenarbeit
- Verzahnung und Verankerung (gemeinsamer Interessen und Ideen, beruflicher Aufgaben)
- Evaluation von Zielen und Verbindlichkeiten
- Querdenken
- Lernen neuer Kommunikationskulturen
- Kooperation mit außerschulischen Trägern und Partnern (spezifisch bezogen auf die Leitidee (Hoch)Begabung).

Im Kontrast zum Typus *egozentrische Kooperation*, bei dem zwischen Kooperation und Inklusion ein negativer Zusammenhang vorliegt, fällt im systematischen Fallvergleich auf, dass der Typus *echte Kooperation* auf einen Benefit zielt. Er verspricht sich einen Profit aus der Kooperation.⁶⁴⁴ Stellt sich dieser nicht ein, tendiert die Kooperation dazu, *egozentrisch* zu werden. Ein Benefit durch Kooperation im Bildungsnetzwerk Kooperationsverbund wird sowohl für die Schule als auch für die Schülerinnen/Schüler angestrebt, wie nachstehender Auszug aus einem Interview mit einer gymnasialen Schulleitung demonstriert.

⁶⁴¹ Ebenso in Interview I08-sl05-hn3, 688-692.

⁶⁴² Dieses Merkmal gelingender Kooperation wiederholt sich im Grunde mit dem oben genannten, wird an dieser Stelle jedoch noch weiter differenziert.

⁶⁴³ Der Faktor „Zeit“ wird auch in der Schulentwicklungstheorie als wichtige Prämisse benannt. Vgl. Rolff (2007, 37).

⁶⁴⁴ Zum Beispiel I08-sl04-hn2, 48f.; I08-sl04-hn1, 340f.

„[...] dass jeder sieht, welche Vorteile da auch bei herauskommen, für die Schule insgesamt und für die Schüler“ (I08-sl04-no3, 1012-1014).

Die Sprechformel „dass jeder sieht“ weist auf eine spezifische Strategie der Schulleitung hin, den anzustrebenden Benefit allen an der Begabungsförderung beteiligten Akteuren vor Augen zu führen. Ein solches Handeln ist für die *Akzeptanzbildung* gegenüber der Leitidee (Hoch)Begabung entscheidend, wie unten stehend weiterführend erläutert wird.

Gesehen werden bei diesem Typus insbesondere Ressourcen und Gelegenheiten durch das „Sozialkapital“ (Coleman 1988), das Netzwerke allgemein (u.a. durch solidarisches Handeln, gegenseitiges Vertrauen, effektiven Informationsaustausch) bieten.⁶⁴⁵ Von diesen aus der Bildungsallianz gewonnenen Ressourcen *und* den staatlich zugeteilten, kann – so sehen es die schulischen Verbünde mit dem positiven Pol der Kooperation – die Entwicklung von besonderen Begabungen bzw. die Entwicklung der eigenen Schule profitieren. Auch die Eltern gehören zu diesem „Sozialkapital“. Sie generieren, wie in den vorstehenden Kapiteln dargestellt, nicht nur (moderne) Ansprüche an Politik und Schule, sondern sind Dialogpartner von Schulen und entscheidender Akteur im Bildungsnetzwerk „Kooperationsverbund“.⁶⁴⁶ Wegen dieser in der vorliegenden empirischen Governance-Analyse herauskristallisierten besonderen Bedeutung soll den Eltern an dieser Stelle ein Unterkapitel gewidmet werden, auch wenn sie nicht explizit in das Sampling vorliegender Studie aufgenommen worden sind.

9.4.1.1 Eltern als soziales Kapital

Beim Typus ‚echte‘ Kooperation sind die Eltern ein *soziales Kapital*, auf das die Schulen zurückgreifen, da für sie die Eltern eine erhebliche Unterstützungsquelle bedeuten. Im Gegensatz zur „egozentrischen“ Kooperation bilden sie eine empirisch nachweisbare Variable für das Gelingen von Kooperation. Zwar lässt das Niedersächsische Schulgesetz Schülerwechsel über die Schulbezirksgrenzen hinaus zu. Doch müssen auch die Kooperationsverbünde u.a. die Beförderung der Schülerinnen/Schüler selbstregulativ leisten, d.h. im Dialog mit den Eltern, den Schülerinnen/Schülern, der Schulbehörde oder den kommunalen Schulträgern. Die Schülerbeförderung ist aufgrund von §114 NSchG nicht landeseinheitlich, sondern regional verschieden geregelt.

⁶⁴⁵ vgl. Jansen (2003).

⁶⁴⁶ vgl. zur dialogischen Beziehung zwischen Schulen und Eltern, § 55 Abs. 3 Satz 2 NSchG.

Das Nutzen der verschiedenen Angebote in den beteiligten Schulen stellt ein wichtiges Konzeptelement zur Lern- und Leistungsentwicklung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern in den Kooperationsverbünden dar. Es bildet einen Baustein für die optimale Entwicklung von Begabung, die individuell, d.h. auf die Bedürfnisse des Einzelnen zugeschnitten erfolgen soll. Dafür bedarf es organisatorischer Rahmenbedingungen, die Flexibilität und differenzierte Angebote zulassen. Dieses setzt sowohl einen Austausch von internen Ressourcen (z.B. spezifische Kompetenzen von Lehrkräften oder Schülerinnen und Schülern, die diese in Form von Projekten oder im eigenen Unterricht anbieten) als auch das Rekrutieren externer Ressourcen voraus, die dann als ‚Kapitalien‘ zur Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden. Das Elternkapital zu nutzen gehört, wie u.a. die Zusammenarbeit mit schulexternen Organisationen, Institutionen, Gruppierungen, die meist aus eigenen Interessen heraus in die Kooperation einbezogen werden wollen⁶⁴⁷, zu den schulischen Taktiken, zusätzliche Ressourcen (im Tausch) neben den staatlichen zu generieren. Das schulische Interview⁶⁴⁸, das den Typus „echte“ Kooperation repräsentiert, bietet Argumentationen, die für die Subkategorie *Eltern als soziales Kapital* sprechen. Eltern:

- sind ein bedeutender Ansatzpunkt für die Akzeptanzbildung gegenüber der Leitidee (Hoch)Begabung
- spielen eine wichtige Rolle für die Schülerbeförderung
- haben ein Interesse an der Förderung
- sind Partner im Bereich der Identifikation und Diagnostik von besonderen Begabungen
- sind Berater und Unterstützer in der Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern
- geben Feed-back über spezifische Programme zur Begabtenförderung. Sie sind wichtige Evaluationspartner
- stellen Forderungen an das Schulsystem und verlangen (neue, kritische) Diskurse und damit verbundene Entwicklungsstrategien.⁶⁴⁹

⁶⁴⁷ Dazu gehören zum Beispiel lokale bzw. regionale Elterninitiativen oder auch Hochschulen, die ein Interesse daran haben, Leistungsexzellenz heranzubilden und zu fördern.

⁶⁴⁸ vgl. Interview *I08-sl04-no3*.

⁶⁴⁹ Siehe dazu auch das Kapitel 9.2 „Anspruchsinflation der Eltern“.

Eltern als soziales Kapital in die eigene Organisationsentwicklung im unmittelbaren Zusammenhang mit der Leitidee (Hoch)Begabung einzubinden, kann somit als typisches Merkmal für ‚echte‘ Kooperation herausgestellt werden. Zu differenzieren ist hierbei, dass die Kategorie „Eltern als soziales Kapital“ alle Schulen der anderen drei empirischen Typen aufweisen. Mit dem Unterschied, dass sie beim Typus ‚echte‘ Kooperation am deutlichsten auftritt und dort im Gegensatz zum „egozentrischen“ Typus überwiegend positiv wahrgenommen wird. Im negativen Fall rekrutiert zwar die Schule die Zeitressourcen der Eltern, indem sie sie z.B. zu Schülerbeförderungen einsetzt, attribuiert jedoch in der Abhängigkeit von dem Sozialkapital „Eltern“ auch eine dominante Variable für das (Nicht)Gelingen von Kooperation. Weitere Gelingensfaktoren der Kooperation sieht der „egozentrische“ Typus z.B. in der Verfügbarkeit staatlicher Ressourcen. Diese Schulen definieren also die Qualität ihrer Kooperation auf der Basis einer Unterstützung von außen. Der Typus ‚echte‘ Kooperation sieht hingegen die Eltern als soziales Kapital an, das Unterstützungspotenzial für die Begabungsförderung mit sich bringt und nicht nur Abhängigkeit bedeutet.

Die Schulen mit dem Merkmal „positive Kooperation“ beziehen die Eltern gezielt in schulische Entwicklungsstrategien zur Begabungsförderung ein. Dazu gehören *Akzeptanzbildungen*, die im Zuge der weiteren Ausführungen dieses Kapitelabschnitts noch ausführlich dargestellt werden. Zugehörig sind auch die bereits oben genannten Möglichkeiten, das „soziale Kapital“ der Eltern in Form von Beratung, Unterstützung in der Diagnostik, Rückmeldung und Evaluation von schulinternen Konzepten zur Begabtenförderung oder sogar für den Aufbau von nützlichen Kontakten nach außen einzubinden. Die betreffenden Schulen gehen mit den Eltern eine „win-to-win-Situation“ ein: Sie nutzen zu ihrem eigenen Profit die Tatsache, dass die Eltern ein Interesse an der Förderung ihrer Kinder haben und dabei auch die Beseitigung schulischer Defizite einfordern (zum Teil mit zusätzlichem Druck von Öffentlichkeit und Experten von außen, d.h. durch Medien oder externen Gutachten). Die Interessen der Eltern werden Ausgangspunkt aktiver Schulentwicklung. Die Schulen machen die Eltern zu ihren Partnern und treten für dialogische Beziehungen ein, wie sie das Niedersächsische Schulgesetz vorsieht. Für die positive Entwicklung von Organisationen und für die individuelle Begabungsförderung ist also empirischer Fakt: Eltern sind nicht (länger) Gegenspieler von Schule, sondern in ihren Interessenverfolgungen als Bildungspartner ernst zu nehmen, mit denen gemeinsame Entwicklungen möglich sind. Dies geht nicht immer konfliktfrei, wie in Kapitel 9.2 beschrieben wurde. Schule, Eltern und letztlich auch das einzelne Kind erhalten dafür jedoch einen entscheidenden Gewinn:

Die Schule geht mit den Eltern Bildungspartnerschaften ein, von der Schulentwicklung insgesamt profitiert., Die Eltern partizipieren an der Bildung ihrer Kinder und sind dadurch zufriedener; auch weil die Schulen ihre Interessen einbeziehen und sie als Experten und Unterstützer für individuelle Begabungsförderung sehen. Am Ende fließt der Gewinn der einzelnen Schülerin, dem einzelnen Schüler zu. Es findet damit ein echter Tausch von Ressourcen zwischen schulinternen und schulexternen Akteuren statt. Spieltheoretisch ausgedrückt heißt dies, dass es in der ‚echten‘ Kooperation nicht darum geht, möglichst geschickt einen ‚Gegenspieler‘ aus dem Feld zu ‚kicken‘ oder ihn weniger gefährlich zu machen, indem seine Ansprüche möglichst flach gehalten werden, wie es etwa der Typus „Lose Koppelung“ tut, sondern eine Interessenskoalition zu bilden, bei dem die individuelle Entwicklung von besonderen Begabungen eines einzelnen Kindes im Mittelpunkt steht. Im Kapitel 9.2 zum Thema „Anspruchsinflation der Eltern“ wurde diese Interdependenz als taktisches Herunterschrauben elterlicher Ansprüche beschrieben, um deren Forderungen von vorneherein nicht ‚hochkochen‘ zu lassen.

Essentiell für den Bereich der Identifikationen von Begabungen ist die oben beschriebene partnerschaftliche Handlungsorientierung zwischen Eltern und Schule. Alle schulischen Interviews dokumentieren Informationsdefizite und Unsicherheiten der Lehrkräfte über die Möglichkeiten und Instrumente zur Entdeckung⁶⁵⁰ sowie die Einschätzung und Förderung von besonderen Begabungen. Die Folge sind zufallsabhängige Vorgehensweisen bzw. der Einsatz von kaum variablen „*wir tun so einfach unser Bestes*“ (I08-sl04-no3, 176)-Strategien in der Förderung. Die Schulen „positiver Kooperation“ behelfen sich damit, dass sie insbesondere für die Entdeckung von „Underachievern“ die Eltern als Bildungspartner einbeziehen. In diesem Punkt kommt ein für die Begabungsförderung allgemein vulnerabler Bedeutungsaspekt zum Tragen: Es gibt ein generelles Definitions- und Identifikationsproblem in der Begabungsförderung. Die Begriffe „Diagnostik“ und „Entdeckung“ von Begabung sind nicht synonym zu verwenden. Rost (2007a, 25) warnt davor, dass sich Eltern als Diagnostiker versuchen, da ihnen dazu die Ausbildung fehlt. Die Durchführung, Auswertung und vor allem die Interpretation psychodiagnostischer Verfahren (Tests, Fragebogen) würden ein fundamentales psychologisches, diagnostisches und testtheoretisches Wissen voraussetzen, über das Eltern ohne ein entsprechendes wissenschaftliches Studium nicht verfügen. Dadurch könnte es sowohl zu einer „falsch positiven

⁶⁵⁰ „Diagnostik insofern, wenn sich Eltern an uns wenden, die den Verdacht haben, dass ihr Kind mehrbegabt sei [...]“ (I08-sl04-hn1, 365f.).

Entscheidung“ („alpha-Fehler“) (Rost 2007a) als auch zu einer „falsch negativen Entscheidung („beta-Fehler“) (ebd.) kommen, wenn nur auf Elterndiagnosen gestützt Maßnahmen zur Begabungsförderung folgen würden. In fast allen Ratgeberbroschüren für Eltern sind so genannte „Elternchecklisten“⁶⁵¹ enthalten, die jedoch keine Fachdiagnostik ersetzen.⁶⁵² Zur Begabungsdiagnostik kann demnach nicht auf die Elterneinschätzung bzw. -sicht zurückgegriffen werden. Es bedarf somit eines Dialogs mit den Eltern *und* einer Fachlichkeit von Seiten der Schule.

Es lässt sich demnach festhalten: Eltern können als Erziehungs- und Bildungspartner für die schulische Begabtenförderung gesehen werden, da meistens sie die besonderen Begabungen ihrer Kinder entdecken.⁶⁵³ Positiv für die optimale Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder sind „Dialog-Gemeinschaften“ (Solzbacher 2007c) zwischen Eltern und Schule. Rost/Sparfeldt/Schilling (2006, 211) bemerken treffend, dass es grundsätzlich sinnvoll ist, Eltern von Anfang an einzubeziehen. Zum einen sind Elterninformationen unterstützend für die Platzierungsphase (Informationen über kindliche Interessen, Freizeitverhalten oder Freundeskreis). Zum anderen hat sich gezeigt, dass Eltern (und auch Lehrkräfte) eher bereit sind, den spezifischen Förderansatz mitzugestalten und ihn aktiv zu unterstützen, wenn sie frühzeitig ausführlich informiert und ernst genommen werden. Im Letzteren dokumentiert sich erneut die positive Seite der Eltern als *soziales Kapital* für schulische Entwicklung im Zusammenhang individueller Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Folgender Interviewauszug mit einer Schulleitung des Typus ‚echte‘ Kooperation bestätigt den genannten Zusammenhang:

„Das ist eine Wissenschaft für sich. Wir sagen dann immer. Wir haben schon so viele, die wir erkennen als Begabte, die wir problemlos fördern können und auch als solche, von denen wir vermuten, dass sie Underachiever sind. Dass wir mehr gar nicht leisten könnten. Also wir tun so einfach unser Bestes und versuchen dann natürlich da auch Hilfestellung zu leisten. Es sind sehr häufig die Eltern, die, gerade bei den Underachievern diesen Verdacht auch äußern und da dann Hinweise haben und auch teilweise dann selbst Interesse haben natürlich die Tests durchzuführen und durchführen zu lassen. So dass man da einen Anhaltspunkt dann einfach hat“ (I08-sl04-no3, 172-182).

⁶⁵¹ Zum Beispiel in der Broschüre des BMBF (2004): „Begabte Kinder finden und fördern“.

⁶⁵² vgl. Rost (2007a, 24). Siehe auch zum Thema „Elterndiagnose“: Rost (2008b, 45f.); Rost/Sparfeldt/Schilling (2006, 209f.).

⁶⁵³ vgl. BMBF (2004, 32). Generell zur Notwendigkeit der Entdeckung von Begabung, siehe BLK (2001, 10).

Entscheidend für diesen Schultypus ist – wie vorgenannter Interviewauszug zeigt – , dass die Schule ihre Unzulänglichkeiten und Grenzen erkennt, reflektiert und gleichzeitig das soziale Kapital der Eltern als Chance sieht, möglichst gute Lösungen für eigene Fragestellungen zu finden. Damit wird deutlich, dass Bildungsnetzwerke ‚echter‘ Kooperation ihre Ressourcen anders definieren als habituell, anders als in ‚gewohnten‘, traditionellen Steuerungsstrukturen: Sie verweilen nicht (länger) in ihrer Abhängigkeit vom Staat, sondern erweitern ihre Verfügungsrechte, indem sie (weitere) Akteure, wie die Eltern, in die schulische Entwicklung einbeziehen. Dadurch können neben den ökonomischen Mitteln (des Staates) Ressourcen in Form von Informationen, Wissenskontingenten oder Beziehungen ‚kapitalisiert‘ werden. Hierzu der Auszug aus einem Interview an einer Grundschule:

„Also wir hatten hier und haben noch teilweise die Kinder eben dieses Professors aus Gimmer und alle drei sind, die sind wirklich hochbegabt. Also die sind nicht nur begabt, die sind wirklich hochbegabt. Insofern hat er da auch sich familiär drum gekümmert und ist einfach Ansprechpartner und macht eben bei uns Fortbildungsveranstaltungen für das Kollegium, für Eltern und er ist immer Ansprechpartner, wenn wir Hilfe brauchen, weil wir natürlich immer nicht, nicht auf dem letzten Stand der der neuen Erkenntnisse sind“ (I08-sl04-no3, 269-277).

In diesem empirischen Beispiel wird deutlich, dass durch die Elternkooperation – hier sind die Eltern die Experten für Begabungsfragen – nicht nur elementare Informations- und Beratungsgrundlagen generiert werden können, die von den staatlichen Angeboten zur Fortbildung emanzipieren, sondern auch Beziehungen zu außerschulischen Institutionen, wie in diesem Fall zur Hochschule. Von Bedeutung ist dabei, dass dadurch nicht nur die Schulleitung, sondern auch andere schulische Akteure wie das Kollegium profitieren. Schulische Entwicklung zugunsten von individueller Begabungsförderung breitet sich so über mehrere Ebenen aus. Der Gewinn für die Schule geht an die Eltern zurück, beide Seiten profitieren. In einem weiteren Fall der ‚echten‘ Kooperation zeigt sich darüber hinaus, dass auch lokale Bildungsarenen profitieren können, in dem z.B. Elterninitiativen vor Ort in die schulische Kooperation einbezogen werden.⁶⁵⁴ Durch die Bildungspartnerschaft mit den Eltern entwickelt sich eine wesentlichen Komponente „lernender Organisationen“ (Rolff 1993; 2010): Die Schule professionalisiert sich selbst. Ihr „Expertenstatus“ wächst und kann, wie am Beispiel des Gymnasiums aus dem ländlichen Sampling, so weit reichen, dass sie über mehr, vor allem angewandtes Wissen verfügt, als sie sich durch staatliche Fortbildungen, z.B. in Form von „best-practice“-Präsentationen, einholen könnte.

⁶⁵⁴ vgl. I08-fbko12-lo.

An dieser Stelle erfolgt ein inhaltlicher Einschub, der auf einige Probleme und allgemeine Zusammenhänge bezüglich des Sozialkapitals „Eltern“ eingehen soll, die unabhängig der hier vorgestellten Typenbildung von Schulen vorkommen. Damit werden die Interdependenzen zwischen Schule und Eltern besonders deutlich. Ein erster Punkt betrifft die im bildungspolitischen Zielkonzept der Kooperationsverbünde benannten „regionalen Kompetenzzentren“ (vgl. Kapitel 6.5):

Insbesondere im ländlichen Sampling behelfen sich die Kooperationsschulen zur Lösung ihres regionalen Transferproblems durch das Einbeziehen der Eltern. Dies impliziert ein Risiko „negativer Koordination“ (Mayntz/Scharpf 1973a). Es entsteht eine Abhängigkeit in der Kooperation, welche transintentional, d.h. von den Schulen nicht beabsichtigt, zu einem Problem sozialer Ungleichheit oszilliert:

„Aber die Eltern müssen sie dahin fahren und wieder zurück und das ist vielen Eltern gar nicht möglich, so dass ich glaube, dass die Begabungsförderung in diesem Konzept nur eingeschränkt nutzbar ist“ (I08-sl04-no2, 82-86).

In einem Fall, laut Gesprächsprotokoll eines Telefonats mit einer Grundschule aus dem ländlichen Verbund, wurde das Problem der Schülerbeförderung gelöst durch das Nutzen des Schulbusses. Diese Schule hatte noch keine eigene Turnhalle, so dass „[...] wir sowieso diese Fahrmöglichkeit zum Gymnasium hatten, um unsere Kinder dort in die Sporthalle zu bringen“ (G08-sl05-no4, 11-13.). Dennoch bleibt auch in diesem Beispiel die abhängige Variable „Eltern“ akut: „Weil die Eltern den Transport machen müssen. Es hat nur geklappt vor drei bis vier Jahren, weil der Sportbus gefahren ist“ (ebd., 18-20). Dieser Befund trifft auf den Typus „egozentrische“ Kooperation zu, wie im Kapitel 9.4.3 fortführend erläutert wird.

Neuere Studien zur Hochbegabtenförderung⁶⁵⁵ geben als einen Hauptbefund die soziale Benachteiligung hoch begabter Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien in Folge des mangelnden „Bildungskapitals“ ihrer Eltern an. Im Vergleich zu der Gruppe von besonders Begabten aus bildungsnahen Familien sind sie weniger privilegiert, da prozentual geringer an der Förderung partizipieren. Bourdieu (1997, 54) spricht in diesem Zusammenhang von der am besten verborgenen und sozial wirksamsten Erziehungsinvestition, nämlich die „Transmission kulturellen Kapitals in der Familie“ (ebd.). Begabung ist auch

⁶⁵⁵ Zum Beispiel: Solzbacher (2008).

das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital.⁶⁵⁶ Da „[...] der Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat [...]“ (ebd.), haben besonders die Schülerinnen bzw. Schüler kaum eine Chance diesen Ertrag zur Förderung ihrer Begabungen rentabel zu machen, deren Eltern ihr kulturelles Kapital nicht in ihre Fähigkeiten und die Bildung investieren. „Förderung beginnt in der Familie“, postuliert das BMBF (2004, 31) und bekräftigt mit seiner Aussage die Ungleichheitssymbolik, die im Gespräch mit der Schulleitung (s.o.) erneut wie folgt hervortritt:

„Mütter, die nicht arbeiten, haben ein Privileg, die Zeit, ihre Kinder zu fahren. Ich habe nur Kinder von Akademikereatern in meinem Kurs“ (G08-sl05-no4, 53-55).

Auch ein allgemeiner Befund in der Netzwerkforschung stellt heraus, dass sich die aktive Beteiligung der am Schulleben mitwirkenden Gruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) positiv auf den Erfolg einer pädagogischen Innovation auswirkt.⁶⁵⁷ Wichtig für dieses Gelingen sind die Schaffung und Nutzung entsprechender Beteiligungsmöglichkeiten.⁶⁵⁸ Wenn die selbstregulativen Kräfte der Schulen nicht ausreichen, müssen sie in Schulentwicklungsprozessen erworben, d.h. erlernt werden.

Es bestätigt sich in den empirischen Befunden, dass die Wirkung von Netzwerken, insbesondere im Zusammenhang mit Begabungsförderung, maßgeblich von „Sozialkapital“ bzw. „Beziehungskapital“ (Jansen/Wald 2007, 189; Jansen 2000) beeinflusst wird. Im Fallbeispiel Kooperationsverbund „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen sind vor allem aus der Sicht der Schulen des Typus ‚echte‘ Kooperation sowie des Typus „Lose Koppelung“ die Eltern ein solches *soziales Kapital*. Für diese Schulen bedeuten sie den Zugang zu wertvollen Ressourcen (z.B. Information, Beratung, Unterstützung, Beziehung und Vermittlung (zu außerschulischen Partnern in der Kooperation)). Allgemein kann die Beziehungsform zwischen Schule und Eltern a priori als „weak ties“ (Granovetter 1973) bezeichnet werden, die sich weder als intensiv noch engmaschig charakterisiert. Wenn die Schulen zu den Eltern ein Verhältnis aufbauen, das durch Solidarität und Vertrauen gekennzeichnet ist – um damit auf das Sozialkapital „Eltern“ überhaupt zurückgreifen zu können –, besteht die Chance, dass aus der lockeren, unverbindlichen Beziehung eine stärkere, belastbare Beziehung („strong ties“) (ebd.) entsteht. Dies trifft für die beiden schulischen Typen mit dem Merkmal „positive Kooperation“ zu. In nicht unerheblicher Weise

⁶⁵⁶ vgl. Bourdieu (1997, 54); Bourdieu (1983).

⁶⁵⁷ vgl. Dederich (2007, 278f.).

⁶⁵⁸ vgl. ebd., 279.

können dadurch Ansprüche der Eltern aufgefangen, Transaktionskosten gesenkt, gegenseitiges Lernen trotz Unsicherheiten ermöglicht sowie gemeinsame Kulturen und Wissensbestände aufgebaut werden.⁶⁵⁹ Insbesondere für neue Governance-Formen wie die Bildungnetzwerke tritt die Bedeutung des Sozialkapitals „Eltern“ hervor, da hierdurch zusätzliche Ressourcen aktiviert werden. Diese machen von den staatlichen Ressourcen unabhängig(er), ermöglichen die für schulische Organisationsentwicklung bzw. Netzwerkbildung erforderliche Autonomie und unterstützen selbsttätige Handlungsfähigkeit.

Wie bereits ausgeführt, müssen diese zusätzlichen Ressourcen nicht nur von außen kommen, sondern können durchaus auch „aus eigenen Reihen“ (*I08-sl04-hn1*, 262) rekrutiert werden. Für die Emanzipierung der Schule bzw. für die Reduktion der Abhängigkeit von staatlichen Ressourcen ist der essentielle Gewinn eigener respektive zusätzlicher Mittel nicht zu unterschätzen. Die Eigenschaften *Ressourcentausch* sowie *Generierung eigener und zusätzlicher Ressourcen, neben den staatlichen*, wie vorstehend am Beispiel des Sozialkapitals „Eltern“ beschrieben, bilden also ein bedeutsames Element ‚echter‘ Kooperation. Allgemein vollzieht sich Ressourcentausch in den Kooperationsverbünden über gegenseitige Hospitationen, Projekte in der Partnerschule, Unterrichtsbeiträge durch Schülerinnen/Schüler der anderen Schulen im Verbund oder in Angeboten von spezifischen Programmen zur Begabungsförderung, die auf Interessen und Kompetenzen von Lehrkräften oder Eltern der kooperierenden Schulen beruhen und im Austausch erfolgen. Für die Nutzung des Sozialkapitals „Eltern“ gilt spezifisch, dass diese an einen Beziehungsumbau zwischen Eltern und Schule gebunden ist und Dialog bedingt. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass die Kooperation u.a. wegen der Elternabhängigkeit scheitert. Dieser empirische Befund markiert den Kontrast zur ‚echten‘ Kooperation und charakterisiert damit den Typus „egozentrische“ Kooperation.

Allgemein scheinen Eltern in der schulpolitischen Entwicklung eher als externe Konsumenten denn als interne Verhandlungspartner angesprochen zu werden.⁶⁶⁰ Anzumerken ist in diesem Zusammenhang ferner, dass die ‚Schulmodernisierung‘ seit den 1990er Jahren diese voraussetzungsvolle Veränderung der Beziehung zwischen Eltern und Schule bislang nicht berücksichtigt, wie Altrichter/Brüsemeister/Heinrich (2005, 23) für das österreichische Schulwesen feststellen. Das empirische Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen macht hingegen darauf aufmerksam, dass Schulen mit Eltern in eine dialogische Beziehung treten können und den Eltern eine Konsumenten-

⁶⁵⁹ vgl. ausführlich zum „Sozialkapital“: Jansen/Wald (2007); Jansen (2000).

⁶⁶⁰ vgl. Altrichter/Brüsemeister/Heinrich (2005, 23).

macht zukommt, von der Schulen, insbesondere schulische Netzwerke, profitieren könnten. Bei einer solchen „klientenkontrollierten Steuerung“ (Altrichter/Heinrich 2007, 60), bei der die „Klienten“ (Eltern und Schülerinnen und Schüler) Rechenschaftslegung einfordern und schulische Angebote steuern⁶⁶¹, wird ein „Leistungstausch“ (Kussau 2007a, 165) zwischen Schule und Eltern möglich: Das Phänomen *Eltern als soziales Kapital* bedeutet also durchaus eine „positive Kooperation“ (Mayntz/Scharpf 1973a) in Bildungsnetzwerken, sofern dieses konstruktiv für ein regionales Kooperationsmanagement genutzt wird und sich das „kulturelle Kapital“ (Bourdieu 1997) der Eltern nicht einseitig auf die Lern- und Leistungsentwicklung einer privilegierten bzw. prädestinierten Gruppe besonders Begabter auswirkt.

9.4.2 ‚Echte‘ Kooperation

Bislang wurde nicht beantwortet, in welcher Beziehung beim Typus ‚echte‘ Kooperation die zweite Kernkategorie „Inklusion“ zur „Kooperation“ steht. Deshalb soll nachfolgend die analytische Verbindung der Merkmale „Kooperation“ und „Inklusion“ beschrieben werden, um, von diesem empirischen Erkenntnisstand ausgehend, auch die anderen schulischen Typen zu variieren.

Der kontrastierende Vergleich der schulischen Interviews brachte die entscheidende These hervor, dass es einigen Schulen des Kooperationsverbundes gelingt, in den staatlichen Ressourcen mehr als ein traditionelles Verfügungsrecht zu sehen, das das einzige Mittel schulischer Entwicklung darstellt.

„Weil es geht nicht nur darum, letztendlich auf Ressourcen von der Landesschulbehörde zu beharren und nur die einzusetzen, sondern es geht ja wirklich darum, so diese individuelle Förderung im alltäglichen Unterricht mit aufzunehmen“ (I08-sl04-hn1, Z. 531-535).

Kennzeichnend für den Typus ‚echte‘ Kooperation ist, dass er in der Leitidee (Hoch-)Begabung einen Benefit erkennt, von dem durch Integration in die Entwicklung von Unterricht (und damit auch von Schule) alle Schülerinnen und Schüler profitieren. Die staatliche Ressource ist dafür eine nützliche, aber nicht hinreichende Bedingung. Operativ gelingt diese Integration nur, wenn Begabungsförderung – in Verbindung mit der (ähnlichen) Leitidee „individuelle Förderung“ – in eine (qualitätsorientierte, systematische) Schulentwicklung eingebettet wird. Eine Fachberaterin/ein Fachberater, 40-50 Jahre alt, erklärt in einem

⁶⁶¹ vgl. Altrichter/Heinrich (2007, 60).

Interview, worauf es dem Typus ‚echte‘ Kooperation ankommt: Im Vordergrund ihrer/seiner Handlungsorientierung steht ein Inklusionsaspekt, der in der Leitidee (Hoch)Begabung liegt und in einen unmittelbaren Zusammenhang von Schulentwicklung gebracht wird.

„[...] es geht eben nicht nur um die Förderung einer ganz kleinen Gruppe von zwei Prozent unserer Schülerinnen und Schüler, sondern letztendlich um Schulentwicklung per se“ (I08-fbko12-lo, 284-287).

Noch deutlicher wird die genannte Zielorientierung des Handelns in einem weiteren Interviewpassus mit der Fachberaterin/dem Fachberater:

„Begabtenförderung ist auch Breitenförderung. Genauso wie Schulentwicklung“ (ebd., 323f.).

Die Schulen insbesondere der Typen „institutionelles Netzwerk“ und „egozentrische Kooperation“, also negativer Inklusionsmerkmale, sehen diesen über die staatliche Ressource hinausgehenden Benefit (der Leitidee!) nur wenig oder gar nicht. Bei ihnen bleibt deshalb die Leitidee (Hoch)Begabung wenig integriert oder sogar separat, d.h. sie läuft *„neben dem Unterricht her“* oder ist lediglich *„Zusatzfutter“* (I08-sl04-no1, 317 u. 318). Strategien zur Entwicklung von Organisation werden kaum überlegt, Umformungen bzw. die Generierung von (anderen als staatlichen) Ressourcen selten vorgenommen. Diese Schulen verbleiben in der Abhängigkeit bürokratischer Steuerung und aktivieren nur geringe Selbstwirksamkeiten.

Schulen mit ‚guter‘ Kooperation dagegen, sehen in der Leitidee (Hoch)Begabung einen bedeutsamen Inklusionsaspekt, für den sie eine „pädagogische Schulentwicklung“ (Rolff 2007, 32) aktivieren *wollen*. Staatliche Steuerung interpretieren sie als wertneutrale, d.h. faktische Rahmenbedingung, die sie zu Gunsten eines Benefits sowohl für die Schule als auch für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler und unter Einschluss der besonders Begabten ausschöpfen. Dieser Benefit entspricht einem Korrelationseffekt der staatlichen Zusatzmittel, die an die Hochbegabtenförderung in Kooperationsverbünden gekoppelt sind. Der Impact wird durch die Politikidee Hochbegabung ausgelöst. Der „goldene Zügel“ macht Schulen zunächst auf einen Profit in Form erhöhter Ressourcen aufmerksam, so dass sie sich einem Kooperationsverbund freiwillig anschließen. Sodann ent-

wickeln sie spezifische Strategien, die auf Inklusion zielen. Die Inklusion ist sozusagen der ideelle Transformationspunkt im Zusammenhang des Benefits, da sich mit ihr – auf Basis bzw. in der Verbindung mit der Leitidee (Hoch)Begabung – ein pädagogischer Grundgedanke von Schule durchsetzen lässt: Die optimale und gerechte individuelle Lern- und Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler.

Faktisch wirksam wird dieser (ideelle) Benefit der Politikidee allerdings nur, wenn die Leitidee (Hoch)Begabung in die Entwicklung der gesamten Schule integriert ist und nicht als Einzelfallproblematik aufgegriffen oder als Zusatzangebot abgebildet wird, wie es in „traditionellen Platzierungsstrategien“ (Ziegler 2008, 77) (noch) vorkommt. Erkennen dies die Schulen, wie typischerweise die der ‚echten‘ Kooperation sowie die Schulen des Typus „Lose-Koppelung“, entfalten sie ein entsprechend operatives Handeln und die Leitidee (Hoch)Begabung affiziert individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung. Ohne den selbst getragenen schulischen Willen bleibt die Leitidee ‚außen vor‘ und fungiert in erster Linie als Anreizstruktur für staatliche Zusatzmittel. Sie ist dann nur ein Additivum und nicht ein Integrativum, sozusagen nur auf ‚bürokratischen Vollzug‘ ausgerichtet.

Anders als das Kernmerkmal „Kooperation“ hat die „Inklusion“ eher eine kontinuierlich ansteigende Eigenschaft, und zwar vom Pol „egozentrische Kooperation“ bis zur vollen Ausprägung beim Pol ‚echte‘ Kooperation. Da ihre differenzielle Ausprägung bei den vier empirischen Typenbildungen nicht klar voneinander abgegrenzt werden kann, wurden ihnen, wie in der oben stehenden Kreuztabelle zu den Merkmalskombinationen (s. Tabelle 11) dargestellt, die semantischen Zuordnungen von „separat“, „wenig integriert“, „nicht leicht integriert“ bis „Vollinklusion“ verliehen. Empirisch erkennbar sind unterschiedliche Inklusionsstrategien, die jedoch mit keinem spezifischen Schultypus korrelieren. Offensichtlich spielt vor allem die Intensität der Inklusionsstrategie eine Rolle, d.h. ob und wie stark sie in die schulische Unterrichtsentwicklung integriert ist, und weniger ihre Spezifität. Dieser Zusammenhang wird nachfolgend skizziert.

9.4.2.1 Inklusionsstrategien

Aus den schulischen Interviews lassen sich argumentative Positionen generieren, welche den Inklusionsaspekt im Zusammenhang mit (einem Benefit) der Leitidee (Hoch)Begabung markieren. Nach der folgenden Auflistung werden einige Spezifika des Typus ‚echte‘ Kooperation beschrieben:

- Profit für alle Schülerinnen und Schüler
- breite, nicht nur auf kognitive Bereiche bezogene Begabungsförderung
- Recht der begabten Schülerinnen und Schüler auf Förderung.
- nicht nur die schwächeren Schülerinnen und Schüler fördern
- übergreifende Idee der Förderung aller Schülerinnen und Schüler
- alle Kinder haben individuelle Begabungen
- Hochbegabtenförderung ist letztendlich eine individuelle Förderung. Es besteht kein großer Unterschied darin, Schwächere und Stärkere individuell zu fördern
- eine Schulklasse muss das gesamte Spektrum von Begabungen haben (Mischung nach der Gaußschen Normalverteilung)
- Begabungsförderung schärft den Blick für alle Kinder (z.B. Stadtteilkinder), gibt ihnen Chancen, lässt Begabungen entdecken. Besonders begabt, mehrfach begabt, hoch begabt muss nicht voneinander differenziert werden
- Hochbegabtenförderung erweitert die Förderung eines leistungsbereiten, leistungsbewussten und leistungsfähigen Schülerklientels

Bei dem Schultypus ‚echte‘ Kooperation dominiert nicht nur der Gedanke, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler spezifische Begabungen hat⁶⁶², sondern auch, dass Begabungsförderung Teil von systematischer Schulentwicklung ist.⁶⁶³ In einem empirischen Fallbeispiel wird dazu Begabungsförderung in das Schulprogramm und den schulischen Qualitätszyklus eingebunden.⁶⁶⁴ Der besondere Inklusionsaspekt dieser Schule bezieht sich auf den Fokus „jeden Schüler bestmöglich zu fördern“ (I08-sl04-no3, 130). Dies setzt voraus, den IQ-Wert nicht nur innerhalb einer bestimmten 2-3%-Prozent-Klausel zu definieren. Begabungsförderung abseits dieser Klausel meint aus Sicht dieses Typus vielmehr, dass die „Schwächeren“, die „Mittleren“ und die „Begabten“ inkludiert werden.⁶⁶⁵ Damit wird der wissenschaftlichen Feststellung von Weinert (2001, 28) entsprochen, welcher konstatiert, dass es aus entwicklungspsychologischen, bildungspolitischen und individualpädagogi-

⁶⁶² vgl. I08-sl04-no3, 207-231.

⁶⁶³ vgl. I08-sl04-no3.

⁶⁶⁴ vgl. ebd.

⁶⁶⁵ vgl. I08-sl04-no3, 130f.

schen Gründen völlig verfehlt sei, sich bei der Begabungsförderung auf eine „[...] kleine, rigide definierte Gruppe von hochintelligenten Kindern mit einem bestimmten IQ zu beschränken“ (ebd.).

Gleichwohl also eine Umformung der traditionellen Identifikationspraxis von Hochbegabung vorgenommen wird, die sich an der testpsychologischen Formel „IQ größer 130“ orientiert, bleibt für die betreffende Schule problematisch, dass sich schulische Förderung häufig am „*Verdacht*“ (I08-sl04-no3, Z. 137) orientiert, weil es außerhalb des „IQ-Messwerts“ keine verlässliche Definition von besonderer Begabung gibt. Die Entdeckung von Begabung folgt somit einem „*bestimmten Gefühl*“ (ebd., Z. 150), ähnlich wie bei den empirischen „Mischtypen“ *lose Koppelung* und *institutionelles Netzwerk*. Sie ist also vorwiegend intuitiv. Im Gegensatz zu diesen versucht der Typus ‚echte‘ Kooperation unter der Maxime „*so einfach unser Bestes*“ (I08-sl04-no3, 176) besonders Begabte mittels externer Anhaltspunkten zu entdecken, wie dem Verdacht der Eltern (gerade in Bezug auf Underachiever) oder aufgrund psychologischer Tests (bzw. Gutachten), die Eltern den Schulen vorlegen, also mit zusätzlichen ‚Instrumenten‘ bzw. Akteuren. Hingegen löst z.B. der Typus „institutionelles Netzwerk“ das Problem der Definitionsunterbestimmtheit von Begabungen *passiver*. Er führt Identifikations- und Selektionspraxen *willkürlich* oder im Rahmen von *festgelegten Verfahren* ohne Beteiligung schulpсихologischen Expertenwissens durch.⁶⁶⁶ Obwohl der Forschungsfokus der vorliegenden Studie nach der Affizierung von schulischer Entwicklung und individueller Begabungsförderung durch die *Leitidee (Hoch)Begabung* fragt und deshalb nicht die konkrete Ausgestaltung der Förderpraxis im Vordergrund steht, wird folgendes deutlich: Auch hier zeigt sich die im vorstehenden Kapitelabschnitt bereits dargestellte Fähigkeit des Typus ‚echte‘ Kooperation, ein maximales Effektivitätsprinzip, d.h. aktive Lösungsmuster an den Tag zu legen. Die Typen *institutionelles Netzwerk* und *egozentrische Kooperation* setzen dagegen bei gleichen Problembedingungen – hier nicht die knappe Ressource (also die staatliche Begrenzung), sondern die Unsicherheiten im Bereich der Diagnostik von Begabungen – auf standardisierte oder gar *sporadische* Konzepte zur Begabungsförderung. Der vulnerable Punkt für Schulentwicklung ist der, dass die *passive(re)n Schulen* der Merkmalsausprägung „negative“ Kooperation in der Leitidee (Hoch)Begabung zwar auch einen Benefit sehen, von dem alle Schülerinnen und Schüler profitieren *könnten*, jedoch exakt in dieser Konjunktivformel verbleiben. Im Vergleich mit den *aktiven* Schulen „positiver“ Kooperation zeigen sich dort kaum bzw. weniger deutlich Inklusionsanstrengungen, die dazu antreiben, Schulentwicklung als

⁶⁶⁶ vgl. I08-sl04-no2, 182, 861-865.

Selbstentwicklungsprozess zu sehen. Den Schulen „positiver Kooperation“ gelingt es dagegen, im Rahmen eines (inter)organisationalen Lernens die Leitidee (Hoch)Begabung so in die schulische Entwicklung zu integrieren, dass es zu einem Profitzuwachs kommt. Das Thema Diagnostik verweist also auf selbstwirksame Inklusionsstrategien des Typus ‚echte‘ Kooperation. Dazu ein weiteres Beispiel:

Die beiden empirisch beobachteten Schulen dieses Typus sehen die Förderung der Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern nicht als zusätzliches Angebot und auch nicht als schulisches Konzept, besonders Begabte aus dem regulären Unterricht herauszunehmen, sondern zielen auf eine *systematische* Entwicklung von Begabungen. Damit wird Schwierigkeiten der zufallsbedingten und willkürlichen Diagnostik entgegengewirkt. Dazu greift eine der betreffenden Schulen auf ein in Niedersachsen für alle Schulen obligatorisches Instrumentarium, die „Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“, zurück. In festgelegten Zeittakten werden durch eine von der Schule eigens entwickelten Dokumentation die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler fortgeschrieben. Aus dieser Erfassung individueller Daten von Schülerinnen und Schülern gehen schließlich Empfehlungen für die Begabungsförderung hervor, die an die für die Begabtenförderung zuständigen Lehrkräfte weitergeleitet werden. Aus dem Pool der Wünsche von Schülerinnen und Schülern, ihrer Eltern sowie aus den dokumentierten Daten zur individuellen Lernentwicklung werden schließlich Vorschläge für schulische Förderangebote entwickelt. Im Kontrast zum Typus „egozentrische“ Kooperation fließt dieses Konzept als „*übergreifende Organisation*“ (I08-sl04-no3, 399) in die Schulentwicklung ein. Damit wird deutlich: Ein- und dieselbe staatliche Rahmenbedingung – in diesem Beispiel ist es die für alle Schulen in Niedersachsen verpflichtende „Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“ – führt im Fall „positiver Kooperation“ zu einer *aktiven*, im Fall „negativer Kooperation“ zu einer *passiven* Handlungskoordination in Bezug auf individuelle Begabungsförderung. Im ersten Fall dient die Vorgabe der Bildungspolitik als vorteilhaftes Instrumentarium systematischer Begabungsförderung, im zweiten Fall wird dieselbe staatliche Vorgabe zwar pflichtgemäß umgesetzt, jedoch nicht für die individuelle Begabungsförderung, gar Schulentwicklung genutzt. Sie bleibt separat, ohne ideelle Verknüpfung zur Leitidee (Hoch)Begabung, die einen originären Benefit verspricht:

„Wir haben die individuelle Lernentwicklung, die müssen wir dokumentieren. Darin sind auch Zielabsprachen zu fixieren, und zwar im Begabtenbereich, als auch im Minderbegabtenbereich. Also, das

was ich mit diesem Kind erreichen will, wo ich nun gezielt fördern will. Das ist sowieso da. Begabt-, Hochbegabtenförderung hin oder her“ (I08-sl04-no1, 294-299).

Der markante Unterschied der beiden kontrastierenden Typen liegt darin, dass bei der ‚echten‘ Kooperation die Leitidee (Hoch)Begabung zunächst ideell *rekontextualisiert* wird. Dies meint im Sinne von Fend (2008, 26f.), dass die schulischen Akteure einen aktiven Gestaltungsanteil auf ihrer Ebene leisten. Dabei berücksichtigen sie gleichzeitig die Rahmenvorgabe „Begabungsförderung“ der übergeordneten Ebene (die Bildungsverwaltung) als auch die spezifischen Handlungsbedingungen der untergeordneten Ebene, ihrer individuellen Organisation. Fend (ebd.) bezeichnet dies als Verschränkung der Handlungsebenen, welche es mit sich bringt, dass die schulischen Akteure den bildungspolitischen Willen nicht ohne reflexive Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung adaptieren. Am Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ geschieht eine solche Rekontextualisierung vor allem über die *Visionen* der Schulleitungen, die wiederum über einige *Zwischenschritte* wie *Akzeptanzstrategien*, *Kommunikation über die Schnittstellen* und *Sozialisation der Interessenten* an die schulischen Akteure vermittelt werden. Mit „Empfangen und Verwandeln“ beschreibt Fend (2008, 26) den dahinter stehenden Transformationsprozess, der mehr als ein Auftragshandeln im klassischen Principal-Agent-Verhältnis von den oberen zu den unteren Hierarchieebenen beinhaltet. Empirisch beobachtbar ist bei den Kooperationsverbünden, dass durch die Rekontextualisierung die Leitidee (Hoch)Begabung eine Qualität erhält, die als Benefit in die Entwicklung von Organisation einfließt. Daraus resultiert eine *integrierte Begabungsförderung*, die sowohl die Förderung von schwachen als auch von hohen Begabungen an eine systematische Qualitätsentwicklung von Schule rückkoppelt.⁶⁶⁷ Der eigentliche *ideelle Wert für die Entwicklung von Schule* liegt den der Leitidee (Hoch)Begabung als *pädagogischer Grundgedanke innewohnender Inklusionsgedanke* zu Grunde, nämlich die Begabung aller Schülerinnen und Schüler zu fördern. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Leitidee (Hoch)Begabung in Verbindung gesetzt wird mit einem generellen Schulentwicklungsaspekt, der eben nicht separat und abseits des regulären Unterrichts verläuft.

Wenngleich die empirischen Fälle des Typus ‚echte‘ Kooperation in der Leitidee (Hoch)Begabung einen *operationalisierbaren Benefit* sehen und sich deshalb nicht nur auf den Ressourcengewinn durch die staatlichen Zusatzmittel fokussieren, gehen damit auch

⁶⁶⁷ vgl. Interview I08-sl04-no3, 374ff.

Konfliktlinien einher: So konstatiert die Schulleiterin/der Schulleiter, 40-50 Jahre alt, des Gymnasiums, das den Typus ‚echte‘ Kooperation repräsentiert, dass immer noch Akzeptanzprobleme (von Seiten der Lehrkräfte der Schülerinnen und Schüler, der Eltern) die schulische Begabungsförderung flankieren. Kritiker innerhalb der Lehrerverberufung plädieren für die Sorge um die ‚untere‘ Leistungsebene mit dem Credo „*Wir wollen uns lieber um die Schwächeren kümmern*“ (I08-sl04-no3, 33)⁶⁶⁸ bzw. mit der Feststellung, den Begabten gehe es „*sowieso schon gut*“ (ebd., 32). Solche Argumentationen begründen sich in dem „Matthäus-Prinzip“ („Wer hat, dem wird gegeben“, Mt. 25, 14-28)⁶⁶⁹: Begabung bedeutet aus dieser Sicht ein Privileg, das die einzelne Lehrkraft mit einem Nachteilsausgleich, d.h. mit einem bevorzugten Kümern um die „Schwächeren“, beantwortet. Damit geht ein Bildungsparadoxon einher, das an eine spezifische Vorstellung von ‚ausgleichender Gerechtigkeit‘ geknüpft ist und Inklusionstendenzen mit ‚einschränkenden Selektionen‘ beantwortet. Die Schulleitung des Typus ‚echte‘ Kooperation, welche zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung lediglich kommissarisch und relativ neu das Amt der Schulleitung übernommen hatte, erkennt dieses Dilemma: Sie formt es taktisch um, bindet es in eine *Akzeptanzstrategie* ein, die „bei den Schwachen beginnt“ und dadurch die anderen schulischen Akteure vom Benefit der Leitidee (Hoch)Begabung überzeugt.

Kritische Positionen, welche die Schulleitungen aller empirischen Typen dokumentieren, flankieren also die Leitidee (Hoch)Begabung generell. Diese Leitidee ist (immer noch) in einen kontroversen Diskurs eingebettet und wird von Seiten der Lehrerverberufung nicht unbedingt homogen betrachtet. Ein besonders zugewandtes und entsprechend engagiertes Interesse für die Begabungsförderung scheinen vor allem diejenigen aufzubringen, die bereits (positive) Erfahrungen im Verlauf ihrer (Berufs-)Biografie gemacht haben oder selbst betroffen sind. Diese empirische Auffälligkeit fungiert als Hypothese, dass die Bildungsthematik Hochbegabung eine Ära bzw. Phase des Vertrautwerdens benötigt, um Reformbarrieren in der Lehrerverberufung möglichst minimal zu halten. In einem Interview des Typus ‚echte‘ Kooperation etwa spricht die sehr engagierte Koordinatorin/der sehr engagierte Koordinator von ihrem/seinen „Großwerden“ mit dem Thema Begabung.

Festgehalten werden kann, dass die Leitidee (Hoch)Begabung mittels *strategischer Zwischenschritte* rekontextualisiert wird, um einen bedeutenden Schulentwicklungsimpuls

⁶⁶⁸ Siehe auch I08-sl04-hn2, 795f.

⁶⁶⁹ Siehe zum Matthäus-Prinzip: Heller (2002, 28).

auszulösen. Dieser Aspekt spielt bei den von den Schulleiterinnen/Schulleitern angewandten Akzeptanzstrategien eine bedeutende Rolle, wie später noch detaillierter ausgeführt wird.

Auch wenn alle schulischen Typen Konflikte sehen, die sich an der Leitidee (Hoch)Begabung materialisieren, unterscheidet sich ihr Umgang damit deutlich. Der Typus ‚echte‘ Kooperation sucht nach eigenen Lösungen, geht also aktiv mit inhärenten bzw. aufkommenden Schwierigkeiten um. Er zeichnet sich geradezu durch eine optimistische Einstellung aus. Dieser Zusammenhang kann als Hinweis dafür gedeutet werden, dass das Gelingen schulischer Kooperation und Entwicklung am Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ nicht nur an das Aufgreifen eines ideellen Benefits – in operationalisierter Form wird dieser zu einem Schulentwicklungsaspekt – gebunden ist, sondern auch bestimmte „Typen“, d.h. Persönlichkeiten, voraussetzt, die mit einer positiven Grundeinstellung ihre Aufgaben bewältigen. Eine Koordinatorin/ein Koordinator, 30-40 Jahre, antwortet auf die Interviewfrage der Forscherin, ob sie/er an ihrer/seiner Schule Überzeugungsarbeit im Zusammenhang von Begabungsförderung machen müsse, mit der Beschreibung ihrer/seiner persönlichen Eigenschaften:

„(Ich glaube, ich bin sowieso) ein recht optimistischer Typ, aber ich glaube, man muss auch immer die kleinen Erfolge sehen“ (I08-fbko12-lo, 262f.).

Der Aspekt des Persönlichkeitstypus spielt auch bei den hier untersuchten Schulleitungen eine Rolle: Ihre Visionen sind wesentlich dafür, die Leitidee (Hoch)Begabung aus der Bildungspolitik in das System der Einzelschule zu transportieren. Weitere empirische Befunde hierzu werden in unten stehenden Kapitelabschnitten angeführt.

Wie bereits erwähnt, benennt einer der beiden empirischen Fälle des Typus ‚echte‘ Kooperation die Chance zur systematischen, selbstregulierten Qualitätsentwicklung.⁶⁷⁰ Er verharret im Gegensatz der Schulen des „Lose-Koppelung“-Typus bzw. des „egozentrischen“ Typus nicht in einer Art „Bürokratiestarre“, die ihn lähmt, eigene Lösungen jenseits der habituell bürokratischen Handlungsmuster zu entwickeln. Die Verantwortlichkeit für das „Produkt“ Begabungsförderung wird hier nicht (mehr nur) der Hierarchie übertragen. Diese Schule betrachtet sich als autonome Einheit, die gleichwohl in Bürokratie eingebettet ist,

⁶⁷⁰ vgl. I08-sl04-no3.

was nicht als Widerspruch zur Autonomie gesehen wird. Der staatliche Rahmen – wie er durch das landespolitische Konzept der Kooperationsverbünde vorgegeben wird – wirkt auch nicht ‚hemmend‘ oder ‚lähmend‘. Die von der Landesschulbehörde zugeteilte Ressource bedeutet einen zusätzlichen Benefit auch durch die Leitidee (Hoch)Begabung selbst und ist kein separates Thema schulischer Begabungsförderung: Die Leitidee (Hoch)Begabung wird in eine Unterrichts- und Schulentwicklung integriert, welche durch eigene bzw. zusätzliche Ressourcen weiter dynamisiert wird. Der Gewinn ist Inklusion, die eine übergreifende Bildungsidee von Schule symbolisiert. Noch einmal ist zu betonen: Der Benefit greift nur dann, wenn die Leitidee (Hoch)Begabung rekontextualisiert wird, mit dieser Idee also ein Inklusionsgedanke einhergeht, der mit Schul- und sogar Systementwicklung verbunden ist. Eine Koordinatorin/ein Koordinator pointiert in einem Doppelin-terview mit der Schulleitung den eben beschriebenen Zusammenhang:

„Ich glaube, dass Kooperation im Rahmen des Kooperationsverbundes, dass wir eben nicht nur eine bisher eine kleine Gruppe von Schülern ansprechen, sondern, dass wir das schaffen, es insgesamt auf die Schule umzumünzen, was wir (gerade) gesagt haben, dass wir Unterricht so entwickeln können, dass im Prinzip alle von vorneherein so gefördert werden, und nicht nur gesagt wird, das ist jetzt ein (kleiner) Bereich. Sondern dass man das im Prinzip auf das ganze Schulsystem ummünzen könnte“ (I08-slko12-lo, 315-323).

Bei diesem Typus ‚echte‘ Kooperation wird der Kooperationsverbund als Chance gesehen, eine übergreifende Inklusionsidee von Schule zu realisieren. Die Schule übernimmt damit Verantwortung für sich selbst, ohne sich aus dem Kooperationsnetzwerk herauszuziehen. Dafür muss sie bewährte Handlungsmuster erweitern oder ersetzen und politische Vorgaben nicht nur einfach so umsetzen, wie sie ‚von oben nach unten angeordnet wurden‘, sondern den jeweiligen Handlungsbedingungen vor Ort anpassen. Bonsen (2010, 279) bezeichnet dies als Kernmerkmal von Schulentwicklung.

An einem schulischen Präzedenzbeispiel soll der Prozess der Rekontextualisierung weiter skizziert werden:

9.4.2.2 Rekontextualisierung der Leitidee(n)

Der „steuernde“ Impuls zum *change management* geht von der Schulleitung aus. Diese verbindet das staatliche Ziel „begabungsgerechte Förderung aller Schülerinnen und Schüler“ – hier im Kooperationsverbund – mit einer „*Gesamtidee, Leitidee von Schule*“ (I08-sl04-no3, 326f.), welche im ersten Schritt kollegial, d.h. gemeinsam mit dem Kollegium im Schulprogramm verankert wird. Im zweiten Schritt erfolgen Delegationen zu operativen Entwicklungsmaßnahmen, insbesondere an verschiedene Personen im Kollegium, die das Methodenkonzept besonders betonen. An vorderer Stelle dieses Geschehens liegt der „*systematische*“ „*Aufbau von unten*“ (ebd., 367; 361). Mit dem Schulprogramm werden sieben Leitsätze zur begabungsgerechten Förderung formuliert, zu denen auch gehört, die Stärken und die Schwächen aller Schülerinnen und Schüler systematisch zu erfassen. Die „*übergreifende Organisation*“ (ebd., 399) bindet Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler in das Förderkonzept ein. Sämtliche Akteure geben Rückmeldung über ihre Wünsche und spezifischen Erfahrungen mit den schuleigenen Förderkonzepten. Das schulische Angebot wird evaluiert und rückgekoppelt an ein Schulentwicklungsteam, das zuständig ist für die Koordination aller Vorhaben zur Begabungsförderung. Es bildet das Element einer neuen Organisationsstruktur. Die diversen methodischen und pädagogischen Konzepte sowie die Fortbildungskonzepte sind untereinander vernetzt und werden auf Synergieeffekte geprüft. Das Schulentwicklungsteam besteht auch aus zwei Mitgliedern der Schulleitung, die wiederum in den Schulvorstand eingebunden sind. So entsteht ein Qualitätskreislauf, ein „*Qualitätsmanagement*“ (ebd. Z. 611), das die Kommunikationen zwischen den verschiedenen Akteuren „*verzahnt*“ und „*vernetzt*“ (ebd., Z. 425).

Die übergreifende Leitidee dieser Schule ist „*wir wollen fördern*“ (ebd., Z. 457f.). Sie umfasst „*drei Säulen*“: Die Förderung der Schwachen, der Begabten und als mittlere Säule das „*Schüler helfen Schüler Projekt*“. Das Förderkonzept, das auf diesen drei Säulen basiert, ist integrativ durchdacht: Die „*mittlere Säule*“ (ebd., Z. 542) verbindet „*Begabtenkonzept und Förderkonzept*“ (ebd., Z. 550). Die zentrale *Akzeptanzstrategie* dieser Schule ist die „*erste Säule*“, d.h. mit der Förderung der Schwachen zu beginnen, weil das „*ja akzeptierte Maßnahme seit Jahren und Jahrzehnten*“ (I08-sl04-no3, 857f.) ist.⁶⁷¹ Rekontextualisierung heißt in diesem Fall, dass die originäre

⁶⁷¹ vgl. I08-sl04-no3.

Politikidee „Hochbegabung fördern“ in die Qualitätsentwicklung von Schule durch folgende Transformationsprozesse rückgebunden wird:

1. Die Schulleitung hat eine *Vision von Schule*. In ihr steckt eine Inklusionsidee über die eine Kompatibilität mit der Politikidee besteht.
2. *Integration* in eine übergreifende (Neu)Organisation, die auf allen schulischen Ebenen (auch externe) Akteure (kommunikativ und auf ein gemeinsames Ziel hin handelnd) einbindet.
3. Rückbindung an ein schulisches *Evaluations- und Qualitätssystem*.
4. In Schritt 1.-3. enthalten sind so genannte *Zwischenschritte*, wie sie in den nachstehenden Analysen vertieft werden.

Im empirischen Kontrastfall, beim Schultyp also, bei dem sowohl Kooperation als auch Inklusion „negativ“ ausgeprägt sind, stellt die Leitidee (Hoch)Begabung lediglich einen „Brückenkopf“ dar und wird nicht in die Schulkultur einbezogen. Individuelle Begabungsförderung bleibt auf den Einzelfall bezogen und damit außerhalb von Schulentwicklung. Dies bedeutet, dass die Leitidee (Hoch)Begabung auch nur beim Typus ‚echte‘ Kooperation einen echten ‚impact‘-Charakter besitzt, der auf die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler zielt. Empirisch deutlich tritt dieser Zusammenhang hervor, indem die interviewte Schulleiterin/der interviewte Schulleiter über die Gründungssituation ihres/seines Kooperationsverbundes spricht und die damalige landespolitische Situation (im Jahr 2002) beschreibt:

„Die Schule hat insgesamt gefördert und dann aber auch Schwächere. Und es war ja gar nicht gesellschaftlich so akzeptiert, dass man auch begabte Schüler oder auch hochbegabte Schüler fördern soll. Das ist also, das ist also da der Anstoß gewesen, dieses ins Leben zu rufen und ich habe das auch gemerkt als ich der Meinung war, wir sollten so etwas machen. Und auch die begabten Schüler haben ein Anrecht darauf, dass sie speziell gefördert werden, nach ihren Anlagen. Da brauchte ich ja Kooperationspartner“ (I08-sl04-no3, 15-23).

Wie kommt es nun dazu, dass einige Schulen den ‚Wert‘ der Leitidee (Hoch)Begabung erkennen und andere nicht bzw. weniger?

Eine entscheidende Variable hierfür bilden *transformative Akteure*. Dies sind insbesondere die Schulleiterinnen und Schulleiter, so der aus den Interviews emergierende Befund. Sie haben einen starken Einfluss auf Schulentwicklung, auf die Lern- und Leistungsentwick-

lung der einzelnen Schülerinnen und Schüler, allerdings nur indirekt. Indirekt deshalb, weil die Leitidee (Hoch)Begabung in die konkrete Praxis von Unterricht einfließen muss, die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern. Selbst wenn die Schulleitung das Thema Begabungsförderung mit der Entwicklung von Schule verbindet, ist damit nicht gesagt, dass es jede Lehrkraft in den eigenen Unterricht implementiert, „[...] weil das jeweilige individuelle pädagogische Konzept hinter einem ‚Schleier des Nichtwissens‘ verborgen sein kann“ (Heinrich/Kussau 2010, 180). Das oben bereits verwendete Adjektiv *aktive Schule*, das für das typische Handeln des Typus ‚echte‘ Kooperation steht, bezieht sich demnach nicht nur auf schulisches Organisationslernen, sondern auch auf die Charakterisierung des dazu analogen typischen Schulleitungshandelns.

9.4.2.3 Transformative Akteure für Schulentwicklung

An Leiterinnen und Leiter von Schulen wird der hohe Anspruch gestellt, dass sie empathisch, flexibel, situationsgemäß und differenziert handeln sowie Entwicklungsmöglichkeiten nutzen, die aus veränderten gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und regionalen Verhältnissen resultieren.⁶⁷² Sie sind die Schlüsselpersonen für Schulentwicklung.⁶⁷³ Welche Akzente sie für die Entwicklung setzen, wie sie das tun und wovon das abhängt – was nach Rolff (2007, 36) bislang zu einem weitgehend unerforschten Bereich gehört – kann mit folgenden Passagen erhellt werden:

Veränderungsprozesse müssen von der Schulleitung gesteuert werden, postuliert Solzbacher (2007c, 229). Eine aktive Schulleitung hat Einfluss auf Unterrichtsqualität und Schulentwicklung nur dann, wenn aktives Handeln an der Schule konsensual und mit sichtbaren Erfolgen etabliert wird.⁶⁷⁴ Dass Bildungsnetzwerke wie die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen durchaus dieses Potenzial enthalten, geht aus den Interviews mit den Schulleiterinnen/Schulleitern hervor. Präzedenzmerkmal des *change management* durch die Schulleitungen ist die Schaffung eines kollektiven Lernprozesses. Dieser geht von einem visionären Denken aus, das eine Selbstbindung des Lehrkörpers über Partizipation erreicht. Grundlagen der Maßnahmenplanung und Maßnahmenverwirklichung in Schulentwicklungs- und Lehrprozessen sind aus der Arbeits- und Organisationspsychologie entleihbar, die dazu „mentale Modelle“ entwickelten: Ohne klare tätigkeitsbezogene Vorstellungen in Form von Visionen und sich daran ausrichtenden Zielsetzungen

⁶⁷² vgl. Oldenburg/Mörking (2008, 73).

⁶⁷³ vgl. Rolff (2007, 36).

⁶⁷⁴ vgl. Reichwein (2007).

sind keine nachhaltigen Veränderungen planbar und verwirklichtbar.⁶⁷⁵ Prägnanter, auf die empirischen Befunde bezogen, heißt dies: Die übergreifende Bildungsidee von Schule, die auf Inklusion basiert, muss bereits in den „Köpfen“ der Akteure sein, die zentrale Bedeutung für die Prozesse der Verteilung, Diffusion und Implementation haben. Am Fallbeispiel der „Kooperationsverbünde“ hat sich herausgestellt, dass dies *nicht nur* die Schulleiterinnen und Schulleiter sein müssen. Auch die Koordinatorinnen/Koordinatoren und Fachberaterinnen/Fachberater können entscheidend dazu beitragen, wie das Spontaninterview zum Typus ‚echte‘ Kooperation belegt.

Diese Befunde bestätigen sich im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung. Hier spiegelt sich eine elementare Steuerungsstrategie der Bildungsverwaltung als fruchtbare Saat wider: Die Akteurgruppe „Koordinator“ und „Fachberater“ bildet jeweils eine wesentliche Transformationsebene zwischen Kultusministerium, Landesschulbehörde und Schule. Sie formt das Bindeglied zwischen Regulierungs- und Leistungsebene, das formal in den Beratungsteams der Landesschulbehörde existiert. Die interviewte Koordinatorin/der interviewte Koordinator betrachtet sich als „*Teil des Gefüges*“ (108-fbko12-lo, 97). Bedeutend für die operative Anschlussstelle Schule, d.h. für die Transformation zwischen Regulierungs- und Leistungsebene ist, dass die Fachberaterinnen/Fachberater und die Koordinatorinnen/Koordinatoren, und ebenso die Schulleitungen und die Koordinatorinnen und Koordinatoren, gemeinsam die Politikidee Hochbegabung in das schulische Handeln integrieren. Hilfreich sind bereits vorhandene Gemeinsamkeiten, die unabhängig der übergeordneten Politikaufgabe eine persönliche Beziehung zwischen den unterschiedlichen Akteuren Grund legen, z.B. ähnliche Interessen, ähnliche Unterrichtsfächer (bei Lehrkräften), oder ein „Großwerden“ der Referendarin/des Referendars (der Koordinatorin/des Koordinators) in einem Projekt zur Begabungsförderung der anderen Lehrerin/des anderen Lehrers (der Fachberaterin/des Fachberaters), das die Idee zudem „verankert“.

Empirisch zeigt sich ein weiterer, die positive Kooperation begünstigender Aspekt: Der doppelte Akteurstatus, bei der *ein* Akteur sowohl die Aufgabe der Fachberatung als auch der Koordination an einer Schule hat, die zu dem Verbund gehört, der von ihr/ihm beraten wird:

⁶⁷⁵ vgl. Hacker (2009, 146f.).

„Also, ich habe die Erfahrung gemacht, dass eigentlich diese Doppelfunktion für mich immer eine sehr fruchtbringende war, weil ich einerseits das Ohr, ja (lacht), am Puls der Zeit habe und sofort das was ich höre, natürlich in alle Verbünde reintragen kann. Aber idealerweise in diesen einen Verbund, den ich selbst dann auch koordiniere, die wissen immer sofort was eben ansteht und wir treffen uns auch regelmäßig“ (I08-fbko12-lo, 84-90).

Der doppelte Akteurstatus stellt beim Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ nur eine Zufallsvariable dar, d.h. das Kultusministerium setzt bei der Personalaufstellung nicht gezielt Lehrkräfte ein, die sowohl Fachberaterinnen/Fachberater als auch Koordinatorinnen/ Koordinatoren sind. Festzuhalten ist somit die These, dass damit wahrscheinlich eine günstige Voraussetzung für Kooperation geschaffen werden kann. Allerdings auch nur dann, wenn der Lehrkraft eine *Rollendifferenzierung* gelingt, in der die Fachberatung also mehr das System im Blick hat und dafür größere Verantwortung trägt, in der die Koordination dagegen mehr das konkrete Handeln abverlangt.⁶⁷⁶

Wenngleich es an dieser Stelle um einen Nebebefund geht, da die beiden Akteurgruppen empirisch ansonsten nicht untersucht wurden, demonstriert dieser, dass es neben den Schulleitungen weitere „fördernde“ Fachpromotoren gibt, die effektiv zur Schulentwicklung beitragen.

Bei den Schulleiterinnen/Schulleitern zeigt sich markant, dass sie eine Vision „im Kopf“ tragen und gezielt Strategien einsetzen, um ihre (Inklusions-)Idee von Schule zu rekontextualisieren, d.h. so zu integrieren, dass sowohl die schulische Organisation als auch die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler profitieren. Im besten Fall entsteht ein Qualitätszyklus, der die Leitidee (Hoch)Begabung permanent einbindet. Wie das en detail geschieht, sollen die nachfolgenden Kapitelabschnitte erläutern.

⁶⁷⁶ vgl. I08-fbko12-lo, 307-311.

9.4.2.4 Chance agents: Die Visionäre

Empirisch zeigt der Typus ‚echte‘ Kooperation, dass Leiterinnen und Leiter der Schulen Manager der Veränderung (*change agents*) sind und über die „Quote des Gelingens“ in den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ entscheiden. Sie sind auch Machtpromotoren. In einem der beiden empirischen Fälle etwa greift die gymnasiale Schulleitung die Politikidee „Hochbegabung fördern“ auf, nutzt sie zur Realisierung ihrer Vision, dass auch die Begabten ein Recht auf Förderung haben und bindet diese aktiv in eine systematische Unterrichts- und Schulentwicklung ein. Dies meint der Begriff der Rekontextualisierung. In der originären Leitidee (Hoch)Begabung liegt ein nutzbarer Benefit, der ein Inklusions- ‚impact‘ birgt. Davon profitiert schließlich die Kooperation sowie die individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung. Kontrastierend hierzu kapitulieren die Schulleiter/innen des „egozentrischen Typus“ vor der bildungspolitischen Herausforderung „Kooperationsverbund“, indem sie bei Konfrontationen innerhalb der Kooperation entweder aufgeben, d.h. die Exit-Option wählen oder „nur“ eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit erkennen. Sie machen ihre Freiräume und Entwicklungsmöglichkeiten von den staatlich gesetzten Rahmenbedingungen abhängig. Mit Bonsen (2010, 279) formuliert, nutzen sie die ihnen zur Verfügung stehenden, gestaltbaren Handlungsspielräume nicht.

In Anlehnung an Fullan (1996, 706) lässt sich begründen, warum die Einbindung von Visionen in „höhere“ Leitideen insbesondere für lernende Organisationen essentiell ist:

„In a learning organization, leaders may start by pursuing their own vision, but as they learn to listen carefully to other visions they begin to see that their own personal vision is part of something larger. This does not diminish any leader’s sense of responsibility for the vision – if anything is deepens it”.

Dass die Subkategorie *Vision* und damit auch das Merkmal „Inklusion“ im Zusammenhang mit „positiver Kooperation“ eine bedeutende Rolle spielt, fällt im systematischen Vergleich auch dadurch auf, dass die Schulleiterinnen/Schulleiter in den entsprechenden Interviews explizit ihre Vision äußern (ohne dass in den Experteninterviews danach gefragt wurde⁶⁷⁷). In der Merkmalsausprägung „negative Kooperation“ dominieren hingegen Problemsichten, also Gründe, warum die Kooperation nicht gut gelingt. Dies sind z.B. Elternkonflikte, Organisationsprobleme, mangelnde administrative Unterstützung durch die

⁶⁷⁷ vielmehr stand die Frage im Vordergrund: „Wie fördern Sie (Hoch)Begabung?“ (vgl. Kapitel 8.4).

Schulbehörde, eigene Krankheit, mangelnde bildungspolitische Zielvorgaben, Reformkoinzidenzen (d.h. andere Reformthemen wie z.B. die „Eigenverantwortliche Schule“ verbrauchen Ressourcen oder werden als prävalent eingestuft) oder begrenzte Geld-, Zeit- oder Personalressourcen.⁶⁷⁸ Solche „Passivhaltungen“ sind charakteristisch für die „negative Kooperation“: Bildlich ausgedrückt scheint hier der Pol „negativ“ in „positiv“ umzuco-dieren zu sein, damit die Leitidee (Hoch)Begabung als kompatibel mit einer Vision von Schule betrachtet wird. Dies führt einen Benefit mit, der einzelnen Schule sowohl einen materiellen als auch ideellen (pädagogischen) Gewinn liefert, den Effekt von Inklusion.

Als wichtigste Strategie, eine spezifische Vision von Schule zu implementieren, lässt sich das *Gewinnen von Akzeptanz* festhalten. Sie fungiert – in Bezug auf die Leitidee (Hoch)Begabung – als ein notwendiger *Zwischenschritt* ihrer Rekontextualisierung, welche die eigentliche schulische Entwicklung ausmacht:

9.4.2.5 Zwischenschritte zur Rekontextualisierung: Akzeptanzstrategien, Kommunikation über die Schnittstellen und Sozialisation der Interessenten

Leitideen wie „Begabungsförderung“ benötigen nach Lepsius (1997) „Geltungskontexte“, in denen sie sich ausbreiten und wirken können. Eine wichtige Aufgabe von Schulleiterinnen und Schulleiter ist es somit, ihre Visionen von Begabungsförderung in den Interessen anderer Ebenen und Akteure (z.B. Kollegium, Koordinatorinnen/Koordinatoren, einzelne Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) zu konkretisieren – wie Faust (2002, 75) am Beispiel der Leitidee „Arbeitskraftunternehmer“ theoretisiert und illustriert (vgl. Kapitel 2).

Die Koordinationsform Netzwerk basiert bei den „Kooperationsverbünden“ auf einem freiwilligen Zusammenschluss der Schulen. Kollektive Handlungsfähigkeit kann deshalb nicht einfach top down (über eine Schulleitung) erzwungen werden.⁶⁷⁹ Darüber hinaus – dies wird aus den empirischen Befunden vorliegender Studie deutlich – scheint es speziell bei der Leitidee (Hoch)Begabung bedeutend, „*hohe Identifikationen*“ (I08-sl04-no2, 203) mit dem Thema zu schaffen und möglichst viele Partizipationen auch mit externen Akteuren (z.B. der Eltern) herzustellen. Mit Rosenbusch (2007, 29) ist in diesem Zusammenhang

⁶⁷⁸ vgl. I08-sl04-no1; I08-sl04-no2; G08-sl05-no4 und I08-sl04-hn1.

⁶⁷⁹ vgl. Büeler (2007, 139).

zu bekräftigen, dass sich dauerhafte Erfolge von Reformen nur dann einstellen, wenn die Mitglieder des Systems von ihnen überzeugt sind und sich mit den Zielen identifizieren.

Identifikationen werden durch die *Sozialisation der Interessenten* gefördert. Hier geht es darum, durch Beteiligung am schulischen Leben, an schulischen Projekten relevante Akteure von einer Idee zu überzeugen. Wenn es der Schulleitung gelingt, die Aussage „wir wollen fördern“ zu etablieren, wie oben bei der Falldeskription bereits genannt, hat sie die erforderlichen ‚Mitspieler‘ gewonnen. Als redundantes *Überzeugungsagens* hierfür erwies sich auch in den anderen Analysen der schulischen Typen (außer dem „egozentrischen“) die Formel „zum Wohl der anderen“ (108-fbko12-lo, 156/157).

Wie hat die Schulleitung des Typus ‚echte‘ Kooperation ihre Vision, „alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern“ praktisch umgesetzt?

Zunächst hat sie *Identifikationen* durch ein gemeinsames Projekt zur „Schulverschönerung“ Grund gelegt und ein Erfolgserlebnis für Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer herbeigeführt. Dieser Prozess der Identifikation, der Interessenten durch Beteiligung sozialisiert – da alle diese Akteure bei diesem Projekt mitgemacht haben –, ist bereits Element der *Akzeptanzstrategie*, die im zweiten Schritt gezielt bei den „Schwächeren“ ansetzt. Damit wird das Dilemma des bereits genannten „Matthäus-Prinzips“ (vgl. Kapitel 9.4) aufgefangen, denn die „Schwächeren“ zu fördern ist die historisch ‚ältere‘ und vor allem die gesellschaftlich akzeptiertere Leitidee (vgl. Kapitel 3). Entscheidend ist es Interessenten zu sozialisieren, die helfen, die Leitidee (Hoch)Begabung breiter zu verankern. Durch aktive Öffentlichkeitsarbeit werden in die Akzeptanzstrategien auch die Medien einbezogen. Da möglichst viele ‚Mitspieler‘, z.B. auch innerhalb der Lehrerschaft, über Fortbildungen, gewonnen werden müssen, stellen Akzeptanzstrategien insbesondere zu Beginn der Kooperation die wesentliche Variable für ‚gute‘ Kooperation dar. Damit bestätigt sich ein Schulentwicklungsbefund von Oelkers (2007, 14), dass nicht neue Vorschriften die Rahmenbedingungen verbessern, sondern überzeugende Konzepte, die von den Akteuren angenommen werden, weil sie die Praxis verbessern und mit sichtbaren Fortschritten verbunden sind. Auch in Bezug auf nachhaltige Wirkungen spielen Akzeptanzstrategien eine Rolle für schulische Entwicklung:

„Und schon im zweiten Jahr hat kein Mensch mehr da drüber gesprochen. Das war einfach akzeptiert und diese Akzeptanz führt natürlich auch dann zu einem ruhigeren Arbeiten, einfach in der Schule“ (I08-sl04-no3, 898-901).

Das Spezifikum der Leitidee (Hoch)Begabung macht ihre Rechenschaftspflichtigkeit aus. Im Grunde legitimiert sie sich erst durch folgenden Inklusionsgedanken: Wenn sie dazu beiträgt, dass „jeder Schüler bestmöglich“ gefördert wird, verliert das historische Stigma der „Elite“ seinen Makel, die besonders Begabten noch mehr zu privilegieren, und stilisiert zur akzeptierten Maxime schulischen Handelns. Darin liegt der eigentliche Benefit der Leitidee (Hoch)Begabung, den der Schultypus ‚echte‘ Kooperation in eine systematische Organisationsentwicklung einbindet.

Damit also das politische Wollen schulische Entwicklung affiziert, bedarf es besonderer schulischer Strategien. Die Schulleiterin/der Schulleiter des Typus ‚echte‘ Kooperation setzt ein *Überzeugungsagens* ein, das an *Akzeptanzstrategien* gebunden ist, die zum Teil über die eigene Organisation hinausreichen, wie unten stehender Interviewauszug dokumentiert. Theoretisch lässt sich an dieser Stelle auf Faust (2002, 76) hinweisen: Das *Überzeugungsagens Benefit für alle* ist notwendig, da sich neue Leitideen – hier die Lern- und Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler – an der „alten Ordnung“ abarbeiten müssen. Erst nach ihrer Legitimation entstehen neue Handlungsmaximen, wobei frühere Interessen und Werte trotz Diskreditierung des „Alten“ nie ganz verloren gehen. So kann es für eine gewisse Zeit zu Konkurrenzen zwischen Leitideen kommen, die Reformwiderstände, z.B. innerhalb der Lehrerverberuf, evozieren. Das Besondere der Leitidee (Hoch)Begabung ist, dass sich „Hochbegabtenförderung“ bzw. „Elite“ (vgl. Kapitel 3.2) der „alten Ordnung“ zuordnen lassen. Die „neue Ordnung“ hingegen tendiert zu(r) Inklusion, wie ein Auszug aus einem Interview mit einer gymnasialen Schulleitung demonstriert:

„Und ich habe erlebt damals, dass ich auf große Ablehnung gestoßen bin, es gab keine Akzeptanz, nach dem Motto, entweder wir haben schon sowieso zu viel zu tun und das ist ja noch mehr oder aber auch grundsätzlich inhaltlich. Den begabten Schülern, den geht es ja sowieso schon gut und warum sollen wir uns um die noch kümmern. Wir wollen uns lieber um die Schwächeren kümmern. Und ich habe da nur eine einzige Grundschule gefunden, die mitgemacht hat und inzwischen sind zwei weitere, ja, dazugekommen. Das heißt also zu Anfang war sehr viel, auch in der Kooperation zu leisten im Sinne von Akzeptanzbildung. Bei den Lehrern beider Schulen, das gilt auch für das Gymnasium und auch bei den Eltern beider Schulen, damit das überhaupt wirklich zum Leben erweckt werden konnte“ (I08-sl04-no3, 27-40).

Akzeptanzstrategien setzen nicht nur bei der Lehrerverberfession an, sondern auch bei den Eltern, teilweise über die Vermittlung durch die Öffentlichkeit, d.h. Medien. Dies beinhaltet, wie Fullan (1999, 58, 75) betont, dass nur solche Visionen für eine lernende Organisation geeignet sind, die gemeinsame sind. Denn jeder ist ein *change agent*, pointiert die Autorin (ebd., 75), nicht nur die Schulleiterinnen/Schulleiter. Darum konzentrieren sich Leiterinnen und Leiter von Schulen als „transformational leaders“ (Huber 2008, 108) auf die Beziehungen der Akteure und bemühen sich, deren kooperative Mitwirkung und Engagement zu gewinnen. So verstandene Schulleitung gilt in der Bildungsforschung als besonders erfolgreich im Schulentwicklungsprozess.⁶⁸⁰ Akzeptanzstrategien sind also nicht nur im Hinblick auf die spezifische Leitidee (Hoch)Begabung von Vorteil für schulische Entwicklung, sondern auch generell zur Entfaltung von Visionen. Am Fallbeispiel der „Kooperationsverbünde“ des Typus ‚echte‘ Kooperation werden die Visionen ideell mit einem Benefit verbunden. Operativ wird sie in eine schulische Entwicklung eingebunden, die die originäre Politikidee rekontextualisiert. Inklusion fungiert zwar bei allen empirischen Typen als ideeller Überbau von Hochbegabung, benötigt jedoch, um als tatsächlicher ‚impact‘ zu wirken, wie beim Typus ‚echte‘ Kooperation ersichtlich, transformative Prozesse. Es bedarf Akteure, die eine pädagogische Vision von Schule antreibt, und Politik und Staat mehr als Partner, als Unterstützer, denn als Gegenspieler sehen. Eine besonders günstige Voraussetzung besteht bei einer Kompatibilität zwischen Politikidee und Vision. Eine bedeutende ideelle Brücke zwischen diesen bildet die Inklusion.⁶⁸¹ Außerdem muss von Seiten der Schule, insbesondere der Schulleitung, eine Bereitschaft vorliegen, Schule als lernende Organisation zu verstehen, die entsprechende *Kulturen des Lernens* beinhaltet. Dazu gehören:

- Fehlermentalitäten,
- offene, transparente, vertrauensvolle, verbindliche Kommunikationskulturen,
- und Prozesse des Reframing (damit sind Wechsel des Bezugsrahmens resp. Perspektivwechsel gemeint. Zum Beispiel führen Vorbehalte gegenüber anderen Schulformen nicht (mehr) dazu, sich von der Kooperation zurückzuziehen).

⁶⁸⁰ vgl. Huber (2008, 108).

⁶⁸¹ Mit diesem Befund ließe sich vorsichtig die These aufstellen, dass nicht nur die Ähnlichkeit der Systemmitglieder (*Homophily*) als günstige Voraussetzung für beschleunigte Innovationsdiffusion angesehen werden kann, wie nach der Theorie von Rogers (2003), sondern auch die Ähnlichkeit von Leitideen.

Wichtig ist noch zu betonen, dass auch die Schulleiterinnen und Schulleiter der anderen empirischen Typen Ansätze zeigen, individuelle Begabungen fördern. Sie führen z.B. kollegiale Gespräche, besuchen selbst Fortbildungen oder empfehlen (bzw. vorordnen) diese dem Kollegium, initiieren Arbeitskreise zwischen Kindergarten und Grundschule, fördern Prozesse der Kommunikation zwischen den Lehrkräften, sind Multiplikatoren, hospitieren, koordinieren mit anderen Schulleitungen, fördern Teamarbeiten, suchen die Blickscharfung der Kolleginnen und Kollegen, fördern die Persönlichkeit besonders begabter Kinder mittels zusätzlicher Programme oder leisten insgesamt unterstützende kooperative Arbeit im Kooperationsverbund.

Gleichwohl also alle Schulleiterinnen und Schulleiter der untersuchten Verbünde Anstrengungen unternehmen, die Lern- und Leistungsbedürfnisse besonders begabter Schülerinnen und Schüler in je spezifischer Weise zu berücksichtigen, zu fördern und zu entwickeln, unterscheidet sich ihr Handeln im Motiv: Nicht alle sehen einen Benefit in der politischen Leitidee (Hoch)Begabung, wie der Typus ‚echte‘ Kooperation, der dazu verhilft, ihre Vision von Schule zu realisieren. Ebenso wenig steht das Erfordernis im gemeinsamen Konsens, „Mitträger“ von der leitenden Idee zu überzeugen. Dabei sprechen die Befunde dafür, dass die Politikidee nicht konfliktfrei ist und es deshalb umso bedeutender ist, Akzeptanzstrategien zu überlegen, „neue Ordnungen“ in die schulische Entwicklung zu bringen. An dieser Stelle ist noch einmal auf den Schulentwicklungsbefund von Oelkers (2007, 14) hinzuweisen. Ohne den Schritt zur Rekontextualisierung bleibt Begabungsförderung, wie beim Typus „egozentrische Kooperation“, (weiterhin) am Einzelfall orientiert und ist kaum mehr als eine „fürsorgliche Belagerung“, wie sie in traditionellen „Fördermaßnahmen“ vorkommt.⁶⁸²

Wie die empirischen „Mischtypen“ in diesem Zusammenhang handeln, werden nachfolgende Kapitelabschnitte erörtern.

Die Akzeptanzstrategien der Schulleiterinnen/Schulleiter bergen noch einen weiteren Vorteil: In vielen Fällen werden Innovationen top-down implementiert, gehen von einer externen Steuerungsinstanz aus und nicht von den unmittelbar an der schulischen Praxis Beteiligten. Da neue Konzepte mit Überzeugungen, Einstellungen und Praktiken – hier bei allen an der Begabungsförderung beteiligten schulischen Akteure (auch Eltern) – in Einklang gebracht werden müssen, um Widerstände zu vermeiden und „Mitspieler“ zu gewinnen,

⁶⁸² vgl. Ziegler/Stöger (2009) zum Thema „traditionelle Maßnahmen zur Begabungsförderung“.

sind die subjektiven Überzeugungen und Kompetenzen sowie die schulischen Rahmenbedingungen bereits bei der Konzeption der Innovation zu berücksichtigen. Der Erfolg von Innovationen hängt von der Strategie ihrer Verbreitung ab.⁶⁸³ Die konkrete Akzeptanzstrategie, welche Schulleiterinnen/Schulleiter in den Kooperationsverbünden anwenden, ist die gemeinsam gelebte Vision, die hilft, den Weg zur Innovation zu finden und zu gehen, hier für die Veränderungen, die das Thema Begabungsförderung mit sich bringt. Fussangel/Gräsel (2009, 121) erarbeiteten beispielgebend für das schulische Netzwerkprojekt „Chemie im Kontext“ eine solche, sogenannte „symbiotische Implementationsstrategie“. Deren zentrales Merkmal ist nicht die Anpassung der Innovation an die alltäglichen schulischen Gegebenheiten ist, sondern deren *Integration*, bei der die beteiligten Lehrkräfte in kooperativer Weise das innovative Konzept entwickeln, erproben und evaluieren.⁶⁸⁴ Von Vorteil ist, dass Akzeptanzstrategien eng an Kommunikationsprozesse gekoppelt sind. Insbesondere die Kommunikation *über die Schnittstellen* sind elementarer Bestandteil ‚echter‘ Kooperation, wie ein schulischer Interviewauszug dokumentiert:

„Und da hat es einfach dann sehr viele Gespräche gegeben, Gespräche zwischen den Schulleitungen, Gespräche zwischen Fachlehrern, die gesagt haben, wir machen mit, wir stellen ein Programm auf“ (I08-sl04-no3, 40-43).

Schließlich werden mit ihnen Strukturen geschaffen,

„[...] wer für was zuständig ist und wie die Kommunikation läuft und wie verzahnt und vernetzt werden kann“ (I08-sl04-no3, 423-425).

Ein von Interaktion geprägtes Miteinander ist traditionell keine Selbstverständlichkeit in schulischen Systemen. Bei allen empirischen Typen lässt sich Kommunikation nicht als etabliertes Element schulischen Handelns markieren. Die Schulleitung des Typus ‚echte‘ Kooperation versucht jedoch diese (von ihr reflektierte) Schwierigkeit in Form von Überzeugungsarbeit zu lösen. Sie vollzieht einen argumentativen Tausch: Einige Lehrkräfte sehen die über die gewohnten Kommunikationsroutinen hinausgehenden Gespräche wegen des Zeitaufwandes kritisch. Die Schulleiterin /der Schulleiter neutralisiert den kurzfristigen Nachteil durch einen Perspektivenwechsel, indem sie/er den längerfristigen Ge-

⁶⁸³ vgl. Fussangel/Gräsel (2009, 121).

⁶⁸⁴ vgl. ebd.

winn intensivierter und regelmäßiger Kommunikationsprozesse aktiv kommuniziert, d.h. mit den Lehrkräften im Kollegium bespricht.

Diese Fähigkeit zum Perspektivwechsel zeigt sich besonders bei den schulischen Typen mit der Merkmalskombination „positive Kooperation“. Sie wurde bereits mit der Kategorie *Reframing* im Zusammenhang lernender Organisation genannt. Dies bedeutet, dass die schulischen Akteure gewohnte Denkmuster aufgeben, „den Bezugsrahmen wechseln“, und sich auf neue Sichtweisen einlassen (müssen), um so konstruktiv ‚echte‘ Lösungen für auftretende Schwierigkeiten der Kooperation zu entwickeln.

Abschließend wird noch einmal auf die herausgehobene Stellung der Kommunikationsprozesse für die Kooperation in Bildungsnetzwerken hingewiesen, die zunächst eine erhöhte Problemanforderung für die Schulen darstellen. Kommunikation, so demonstriert der folgende Interviewabschnitt, besitzt eine hohe Affinität zum Aspekt Partizipation. Erst wenn alle relevanten Akteure in ein Informationsmanagement einbezogen werden, kann eine optimale, vernetzte Begabungsförderung stattfinden:

„Das ist, glaube ich, ein Problem insgesamt, die die Vernetzung und die Information verschiedener Konzepte und verschiedener Gruppierungen in den Schulen insgesamt. Wir haben über hundert Lehrer. Wir müssen alle darüber Bescheid wissen. Alle müssen wissen, was da läuft. Alle müssen uns die entsprechenden Rückmeldungen geben. Alle müssen wissen, wie erkenne ich denn, ob jemand begabt ist?“ (I08-sl04-no3, 1159-1165).

Wodurch sich die schulischen Typen im Umgang mit diesen und weiteren Schwierigkeiten unterscheiden, wird differenzierter dargestellt im Zuge der Vorstellung der weiteren Typen. Abweichend von der Reihenfolge in der o.a. Kreuztabelle (Tabelle 11) wird im nächsten Kapitelabschnitt zunächst der „egozentrische“ Typus analytisch dargestellt, um seine Kontrastierung zum Typus ‚echte‘ Kooperation hervorzuheben.

Für den Typus ‚Echte‘ Kooperation können folgende „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996) festgehalten werden:

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
Eltern als Interessenten und Unterstützer von Begabungsförderung; Schule benötigt Ressourcen zur Begabungsförderung	Schule greift auf das <i>soziale Kapital</i> Eltern zurück und generiert dadurch zusätzliche Ressourcen	Eltern werden zu Bildungspartnern von Schulen; Umformung der Beziehung zwischen Schule und Eltern in „strong ties“; Optimierung des (regionalen) Bildungsmanagements Risiko: Eingeschränkte Inklusion, wenn sich das „kulturelle Kapital“ der Eltern einseitig auf die Lern- und Leistungsentwicklung einer privilegierten Gruppe besonders begabter Schülerinnen und Schüler auswirkt
Schule erhält mit „Gütesiegel“ zusätzliche staatliche Ressourcen, die alleine für eine ‚echte‘ Kooperation nicht ausreichen	Schule kapitalisiert Ressourcen außerhalb der staatlichen, durch: - Ressourcenakquise in der eigenen Organisation - Ressourcentausch mit den anderen Schulen im Verbund - Generierung schulexterner Ressourcen	Emanzipierung von den staatlichen Ressourcen; Erweiterung der Verfügungsrechte; höhere Autonomie;
Schulen fördern Begabungen aller Schüler/innen im Kooperationsverbund	In der Leitidee (Hoch)Begabung wird ein pädagogischer und nicht (nur) materieller Benefit gesehen, der eng mit Inklusion korreliert	Rekontextualisierung der Leitidee in die Organisation, mit den Folgen: - lernende Organisation - Organisationsentwicklung - Selbstwirksamkeit
Die Leitidee (Hoch)Begabung lässt sich nicht linear implementieren, ist stigmatisiert	Transformationsprozess und Zwischenschritte „zentraler“ Akteure werden benötigt: - Akzeptanzstrategien - Visionen der Schulleitungen - Sozialisation der Interessenten - Kommunikationskulturen	Leitidee (Hoch)Begabung wird nicht nur ideell, auch operativ in eine Entwicklung von Schule eingebunden. Folge ist Inklusion, d.h. die individuelle Begabungsförderung aller Schüler/innen
Durch die Kooperation existieren unterschiedliche Problembestände	Aktives Lösungshandeln; maximales Effektivitätsprinzip einsetzen; Perspektivwechsel	Entwicklung von veränderten Handlungsrouinen; Schulentwicklung

Tabelle 16: Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus ‚Echte‘ Kooperation

9.4.3 Egozentrische Kooperation

In der Literatur zur Netzwerkanalyse findet sich ein Typus, der als „egozentriertes Netzwerk“ (Jansen 1999) bezeichnet wird.⁶⁸⁵ Klassischerweise geht hier die Beschreibung von einem „fokalen Knoten“ aus, der unmittelbar mit anderen Knoten verbunden ist.⁶⁸⁶ Fokaler Knoten bedeutet, dass die Koordinationen im Netzwerk einseitig, auch nicht untereinander verzahnt oder gemeinschaftlich sind. Vielmehr liegt eine Form der ‚zentralen‘ Konzentrierung vor, die der Governance-Form „Netzwerk“ konträr entgegensteht. Bezüglich der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ herrscht hier allerdings insofern eine Analogie, dass sich im Rahmen der empirischen Ergebnisse vorliegender Studie zwei von acht Schulen nicht in einem Verbundsystem sehen, das gemeinsam Begabungen fördert. Beide empirischen Fälle sind Grundschulen, die einem gemeinsamen Verbund des ländlichen Samplings angehören und von Schulleiterinnen/Schulleitern geführt werden, die zwischen 50 und 60 Jahre alt sind. Keine der beiden Schulen hat ein spezifisches Schulprofil. Eine ist besonders klein und liegt, räumlich betrachtet, abseits der anderen drei Verbundpartner. Beide Schulleitungen haben bereits bei der Kontaktaufnahme im Rahmen der empirischen Untersuchungen immense Probleme der Zusammenarbeit im Kooperationsverbund geäußert. Eine der beiden Schulen ist auch im Laufe der empirischen Beobachtungen aus dem Kooperationsverbund ausgetreten und hat somit fünf Jahre nach ihrem Beitritt die Exit-Option gewählt.

Typisch für die „egozentrische“ Kooperation ist, dass der positiven Zusammenarbeit im Kooperationsverbund keine großen Chancen eingeräumt werden. Es dominiert eine Negativhaltung, die dazu führt, sich überwiegend auf die Bedürfnisse und Probleme der eigenen Organisation zu konzentrieren. Die Schulen sind zwar mit den anderen schulischen Partnern (zwangsläufig) verbunden, bilden aber kein lebendiges Netzwerk, das eine gemeinsame bildungspolitische Zielrationalität – die Lern- und Leistungsentwicklung jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers – verfolgt. Charakteristisch für diesen Typus ist vielmehr, die Verantwortung für das Gelingen der Netzwerkarbeit im Kooperationsverbund ‚nach oben‘ abzugeben. Das Misslingen bzw. Ungenügen der Kooperation wird als ‚Schuld‘ der Bürokratie gedeutet. Das eigene Handeln ist weniger selbstreferenziell, sondern primär abhängig von den Leistungen anderer – hier vornehmlich von den Leistungen ‚oberer‘ hierarchischer Ebenen, wie nachstehendes Interview deutlich macht. In

⁶⁸⁵ vgl. Schimank (2001, 114).

⁶⁸⁶ vgl. Jansen (2002, 99).

diesem stellte die Forscherin der interviewten Grundschulleitung die Frage, wie sich die Bildungsziele im Kooperationsverbund erreichen lassen, worauf zur Antwort gegeben wurde:

„Ich denke, das ist ein Punkt, wo sich auch die Landesschulbehörde aus der Verantwortung herauszieht. Sie sagen, Ihr habt die Stunden, macht was daraus. Und das läuft erfahrungsgemäß nicht. Weil, wie gesagt, da müsste also auch jemand sein, der das koordiniert, ein Außenstehender, der das koordiniert. Der auch mal sagt, so [...]“ (I08-sl04-no1, 388-393).

An dieser Schule kommt ein *belief system* zum Ausdruck, das sich im Grunde an einem Modell klassischer Steuerung orientiert: Die Erwartung an einen staatlichen (zentralen) Souverän, der top down schulisches Handeln dirigiert, bestimmt das Potenzial und die Grenzen der schulischen Organisation. Die Schule handelt nach dem (Eigen)Diktum, einen bildungspolitischen Auftrag auszuführen, der ‚von Geburt an‘, d.h. bestenfalls bereits *pränatal betreut* wird. Erwartet wird, um weiterhin bei der Rhetorik der interviewten Schulleitung zu bleiben, dass die *gute Idee* „Begabungsförderung“ von anderen, nämlich der Bildungsverwaltung, *auf die Welt gebracht wird*. Der Grund, warum die Kooperation negativ verläuft, liegt darin, „[...] dass das im Prinzip, ja, ein totgeborenes Kind ist“ (I08-sl04-no1, 452f.). In dieser Formulierung steckt semantisch die oben angedeutete negative Einstellung gegenüber dem bildungspolitischen Projekt „Kooperationsverbund“. Darin spiegelt sich eine Sichtweise, die antizipiert, dass den „Lebensodem“ „Außenstehende“, d.h. der Staat, einhauchen und nicht die schulischen Akteure. Entsprechend dieser Logik richtet sich auch das kooperierende Handeln der betreffenden Schule aus. Sie führt lediglich einen bildungspolitischen Auftrag *bürokratisch* aus, ohne selbst Verantwortung für dessen Übersetzung und Vermittlung zu übernehmen; weder für das eigene System (die Einzelschule), noch für das gesamte System (das Kooperationsnetzwerk). Ein solches klassisch-linear ausgerichtetes Agieren, bei dem die einzelne Schule regelrecht darauf wartet, dass die Obrigkeit im Detail steuert, ‚enthebt‘ diese von ihrer eigenen Verantwortung. So kann kaum ein Bildungsnetzwerk entstehen, bei dem sich Verantwortungspartnerschaften und -gemeinschaften bilden, die gemeinsam auf ein Ziel hin arbeiten. Paradoxerweise wird ein positiver Sinn in der Leitidee (Hoch)Begabung gesehen, die „Idee“ als gut bewertet. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Leitidee allein nicht stark genug ist, um schulisches Handeln zu affizieren. Sie enthält in diesem Fall keinen ideellen Überbau, keinen Benefit wie Inklusion oder Schulentwicklung, für den es sich lohnt, autonomes schulisches Han-

deln zu aktivieren. Sie hat nichts Lukratives, keinen „*profitablen Rahmen*“, wie die interviewte Schulleitung der ländlichen Grundschule mit Nachdruck äußert:

„Nein, nein, nein, nein. Also, die Schule selbst hat da letztlich keinen Vorteil davon“ (I08-sl04-no1, 203f.).

Charakteristisch für die Schulen des Typus „egozentrische“ Kooperation ist, dass sie dem Staat die Aufgabe der „Fürsorge“ auflasten. Traditionell ist es die Schule gewohnt, dass der Staat für alle operativen Probleme möglichst schon präventiv Lösungen anbietet. Entsprechend richtet sich die Erwartung der Schulen an die Bürokratie. Problematisch wird diese Handlungsorientierung für die Kooperation im „Verbund“, weil das von Altrichter (2010, 102) genannte Definitionsmerkmal für Netzwerke fehlt, nämlich die gemeinsame Basisintention. Diese müssten die Schulen miteinander aushandeln. Tun sie es nicht, gerät alles eigene Handeln in Abhängigkeiten zu (vermeintlichen) Außenfaktoren. Dazu gehören die Zuteilungen der Hierarchie – klassischerweise die Ressourcen. Wie in vorstehenden Kapitelabschnitten skizziert, wird auch nicht auf eigene bzw. andere ‚Kapitalien‘, wie z.B. das „Sozialkapital“ (Coleman 1988) weiterer schulischer bzw. schulexterner Akteure, wie von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern⁶⁸⁷ oder von Fachstellen zurückgegriffen. Weniger noch: Sogar die Eltern determinieren die Kooperation negativ. Folgender Ausschnitt aus einem Gesprächsprotokoll verdeutlicht die Abhängigkeit von Ressourcenvariablen, auf welche diese Schule keinen Einfluss zu haben meint:

„Wir geben uns das Material, wir tauschen uns aus. Aber wir können nicht mehr tun, weil es von den Eltern abhängt. Das ist der Tenor“ (G08-sl05-no4, 82f.).

Ressourcen sind aus dieser Sicht einseitig als materielle Verfügungsrechte definiert, die ausschließlich der Staat – hier in Form von zusätzlichen Stunden für Lehrkräfte– vergibt. Damit tritt kontrastierend zum Typus ‚echte‘ Kooperation ein Aspekt von passiver Nutzenorientierung in den Kooperationsverbünden auf, der den Benefit in einem rein ökonomischen Gewinn fokussiert. Genau davon wird auch die eigene Handlungsfähigkeit abhängig gemacht. Staatliche Ressourcen wie zusätzliche Stunden für Lehrkräfte und Fortbildungsangebote werden zwar bei allen schulischen Typen als „*viel zu gering*“ oder als

⁶⁸⁷ Eltern können aus der Perspektive ‚echter‘ Kooperation im Grunde nicht mehr als „schulexterne“ Akteure bezeichnet werden. Sie sind danach aktiv in die Schulentwicklung einbezogen und sind wichtige Bildungs- und Kooperationspartner in Fragen individueller Begabungsförderung.

„Tropfen auf dem heißen Stein“ beklagt, bei der „egozentrischen“ Kooperation definieren diese jedoch den solitären Anreiz für das Kooperieren im Zusammenhang bildungsbiografisch durchlässiger Begabungsförderung:

„Ja, weil der Anreiz lediglich darin liegt, noch mal ein paar Stunden zu haben, die ganz nett untergebracht werden können und wo auch mal die Guten ein bisschen was Schönes haben. Aber es ist kein stringenter Zusatz letztlich“ (I08-sl04-no1, 332-335).

Symptomatisch äußert sich ein solches Fokussieren auf den „goldenen Zügel“ darin, dass die Leitidee (Hoch)Begabung separat bleibt. Sie besitzt also keinen ideellen Anreiz, der wie beim Typus ‚echte‘ Kooperation in eine „übergreifende Organisation“ einfließen würde, also in eine qualitätsorientierte Schulentwicklung zu Gunsten aller Schülerinnen und Schüler. Somit wird auch kein systemisches Leistungsangebot für Inklusion bereitgestellt. Das pädagogische Ziel des Handelns orientiert sich an der „positiven Auslese“ (Brüsemister 2008b, 131) einzelner Ausgewählter, vorrangig durch die Schulleitung. Konträr zum Netzwerkgedanken geht sie kaum Verhandlungen mit den anderen Schulpartnern und auch nicht mit ihrem Kollegium ein:

„Das pädagogische Ziel wäre für mich, dass ich keine Hochbegabtenförderung machen kann, sondern wirklich eine individuelle Förderung machen kann und dafür diese Stunden für die Schule einfach habe und dann sinnvoll dort einsetzen kann, wo es notwendig ist und wo mir, ja, eine Förderung dann als sinnvoll erscheint“ (I08-sl04-no1, 551-556).

Ein weiterer empirischer Indikator solch egozentrischen Fokussierens tritt in Form von Kommunikationsinterferenzen auf. Faktisch gehen von dieser Schule kaum Bemühungen aus, Absprachen mit den anderen Kooperationspartnern zu leisten oder in der eigenen Organisation Kommunikationsprozesse zum Kollegium, den Eltern oder den Schülerinnen und Schülern zu arrangieren. Die Aufgaben zur Begabungsförderung werden an das Kollegium delegiert, die Schule verbleibt in traditionell bürokratischer Fassung und vollzieht somit keinen „Wandel durch Selbstorganisation“ (Rolff 1993).

In der Konsequenz heißt dies für die Schulen, die dem Typus der „egozentrischen“ Kooperation zugehören, dass der Sinnaspekt (wofür wird kooperiert?) grundlegend fehlt und die Kooperation an „den einfachsten Dingen“ (G08-sl05-no4, 51) scheitert.

„Wir wollen uns jetzt noch mal zusammensetzen, aber wir wissen nicht wofür“ (G08-sl05-no4, 48f.).

Dies bestätigt auch die im Methodenkapitel dieser Studie vorgestellte These, dass die Steuerung über den *goldenen Zügel Ressource* allein nicht ausreicht, um ein Bildungsnetzwerk anzutreiben oder Schulen im Kooperationsverbund (freiwillig) zu halten. Wie bereits angedeutet, hat eine der beiden untersuchten Schulen dieses Typus schließlich die Exit-Option gewählt und somit über die materielle Ressource des Staates hinaus keinen Benefit in der Kooperation und damit auch nicht in der Leitidee (Hoch)Begabung gesehen.

Ein Ausdruck dieser „negative[n] Koordination in Verhandlungssystemen“ (Scharpf 1993) ist, dass sich die jeweilige Schule aus der Kooperation zurückzieht und auf sich selbst (ego)zentriert. Es entsteht eine Eigendynamik in Richtung selbstreferenzieller Operationsweise zum Schutz der eigenen Interessen. Wenn aber die einzelnen Schulen im Kooperationsverbund lediglich eigenen Rationalitäten folgen, besteht die Gefahr, dass sich ein „loose coupling“ (Terhart 1986, 211) gegenüber dem staatlichen Bildungsauftrag einstellt:

„Vor vier Jahren habe ich das reingeschlungen, das Konzept, jetzt verdränge ich es nur noch. Jetzt lautet meine Devise, denjenigen, die mehr drauf haben, mehr mitzugeben und ein Schulerlebnis daraus zu machen“ (G08-sl05-no4, 103-106.).

Dieses Beispiel lässt sich im Rekurs auf Schimank (2001, 114) als Störung zwischen den Teilsystemen (Bildungs-)Politik und Schule interpretieren. Schimank (ebd.) verwendet den Terminus „egozentrierte Netzwerke“ zur Katalogisierung der „Störungsbeziehung“ von besonderen teilsystemischen Interdependenzen. Als Beispiele für diese Störungen nennt der Soziologe (ebd.) Werbeeffekte des Spitzensports für die Wirtschaft und existenziell notwendige Leistungen wie z.B. Steuern aus der Wirtschaft, deren Ausbleiben für die Politik existenzgefährdend sein könnte.

Eine ähnliche Strategie, das eigene schulische Handeln vom staatlichen Willen abzukoppeln, fällt auch bei einem weiteren Typus, dem der *losen Koppelung* auf, wie nachfolgender Ausschnitt aus einem Interview mit einer gymnasialen Schulleitung und mit einer Koordinatorin/einem Koordinator zeigt:

„Und sozusagen für uns ein eigenes Konzept entwickeln können, unabhängig von dem Verbund, was wir eigentlich sowieso tun“ (I08-slko06-hn4, 867f.).

Der Unterschied zum beschriebenen egozentrischen Typus liegt im folgenden Aspekt: Die Schulen des Lose-Koppelung-Typus weisen zusätzliche Strategien der Selbstwirksamkeit auf, d.h. sie nutzen sowohl eigene als auch andere, zusätzlich generierte Ressourcen für individuelle Begabungsförderung und Organisationsentwicklung. Dabei ist dem Typus „Lose-Koppelung“ eine Ambivalenz zu Eigen, sich einerseits zu emanzipieren von rein staatlicher Abhängigkeit, andererseits aber auch auf den durch die Hierarchie erzeugten Druck zu reagieren.

Nicht nur Mayntz/Scharpf (1973a) benennen manifeste Koordinationsprobleme öffentlicher Organisationen und Gegenstrategien, zu denen „negative“ und „positive“ Koordinationsformen gehören. Auch Bogumil/Jann (2009, 141ff.) machen hierzu Ausführungen: „Negative Koordination“, um die es im vorliegenden empirischen Kontext geht, betrifft einen Modus der Problemverarbeitung, der von einer spezialisierten Einheit ausgeht und nur dann initiativ wird, wenn eigene Bereiche negativ durch vorgesehene Maßnahmen und Lösungen betroffen sind. Fixiert wird vorrangig das eigene Problem. Andere Bereiche und Interessen werden so spät wie möglich einbezogen, um die eigene Problemlösefähigkeit nicht einzuschränken.⁶⁸⁸ An diesem Passivlevel, zum Schutz der eigenen Interessen, orientiert sich im Grunde der „egozentrische“ Typus. Demzufolge wird nur kooperiert, um eine organisatorische Schlechterstellung zu vermeiden. Dies entspricht dem Prinzip negativer Organisationsbildung. Diese Schulen verfolgen ein ökonomisches Minimalprinzip⁶⁸⁹, d.h. mit minimalem Aufwand soll ein vorgegebener Erfolg erreicht werden. Es erklärt, warum diese habituell, im Sinne von bürokratisch, mit dem bildungspolitischen Auftrag „Hochbegabung fördern“ umgehen und ihr leitendes Motiv zur Kooperation einzig in dem ökonomischen Benefit und nicht auch im ideellen der Leitidee (Hoch)Begabung sehen. Das Bürokratische ist das Gewohnte, entspricht dem traditionellen *passiven* Schulhabitus und benötigt daher wenig(er) Energien bzw. verbraucht in geringerem Maße eigene Ressourcen, als wenn Schulen den Prinzipien lernender Organisation folgen würden, das Veränderungsmanagement und Selbstwirksamkeiten (ab)verlangt.

⁶⁸⁸ vgl. Bogumil/Jann (2009, 144).

⁶⁸⁹ Das Minimalprinzip ist ein ökonomisches Prinzip und bildet den anderen Pol zum Maximalprinzip, bei dem mit dem vorgegebenen Aufwand (dies können auch Ressourcen sein) ein maximaler Erfolg erzielt werden soll (Nutzenmaximierung).

Mit der Darstellung der einseitigen Definition von Verfügungsmacht der schulischen Typen „egozentrische“ Kooperation bestätigt sich ein wesentliches Definitionsmerkmal von (schulischen) Netzwerken, die „Reziprozität“.⁶⁹⁰ Willke (2001, 146) bezeichnet diesen gegenseitigen Austausch in Netzwerken mit dem Begriff „Komplementarität“. Diese stellt am Fallbeispiel Kooperationsverbünde in Niedersachsen eine notwendige Bedingung für „positive Koordination“ (Mayntz/Scharpf 1973a) dar. Allerdings kann Reziprozität erst aus einer bestehenden Kooperation resultieren, die wiederum nicht einfach staatlicherseits administriert werden kann.⁶⁹¹ *Echte Kooperation* lässt sich nicht hierarchisch verfügen. Netzwerke von verhandlungsfähigen Organisationen sind Normalfall der Verflechtung wechselseitig abhängiger, aber auch wechselseitig interessierter Akteure.⁶⁹² Das Interesse für eine ‚echte‘ Kooperation entspringt erst einem Benefit. Mit dieser Legitimation des Austausches, welche grundsätzlich für Netzwerke gilt, erklärt sich die Kosten-Nutzen-Kalkulation der Kooperationsverbünde. Ihre Ziellogik entspricht der des „Homo Oeconomicus“ (Schimank 2007a, 71ff.). Diese zweckrationale Orientierung wird dadurch befördert, dass die Einzelschule vom Typus „Egozentrische Kooperation“ im Kooperationsverbund ihr Handeln lediglich von staatlichen Ressourcen sowie staatlicher Unterstützung (der Staat als *Kümmerer*) und Intervention abhängig sieht. Über alternative Handlungskoordinationen reflektieren die Schulen dieses Typus „egozentrischer“ Kooperation allerdings kaum. Auf die Frage der Forscherin, wie das schulische Konzept in einen profitablen Rahmen eingepasst werden könnte, antwortete die Schulleitung der kleinen Grundschule:

„Also, ich muss ganz ehrlich sagen, da habe ich mir noch nicht so viel Gedanken darüber gemacht. Weil hier immer eine Stunde maximal, manchmal zwei Stunden zur Verfügung stehen. Und in diesem Rahmen habe ich keine Chance, irgendetwas Großartiges zu (bewegen)“ (I08-sl04-no1, 224-228).

Angesichts von Budgetierungen und Engpässen der Finanzmittel ist die Einzelschule zwar auf eine nutzenorientierte Handlungswahl angewiesen⁶⁹³ und greift auf die staatlichen Mittel zurück, investiert jedoch in diesem Fall weniger in Tauschprozesse des Netzwerkes und die Komplementarität der Ressourcen verschiedener Schulen in einem Verbund. Mehr noch: Sie befindet sich in einer solchen Abhängigkeit von den staatlichen Ressourcen, dass diese sie beschränken, autonome (aktive) Wege zu finden. In den Hintergrund gerät angesichts der zur Verfügung stehenden staatlichen finanziellen Unterstützung die Chance,

⁶⁹⁰ vgl. Altrichter (2010, 102) zu den Definitionsmerkmalen von Netzwerken.

⁶⁹¹ vgl. I08-sl04-no2, 535f.

⁶⁹² vgl. Willke (2001, 120).

⁶⁹³ vgl. Schimank (2007a, 74).

durch Bündelung komplementärer Ressourcen im Verbund wechselseitige Vorteile zu erzielen. Gemeinschaftlich eingebetteten Kooperationen kommt lediglich geringere Priorität zu.

Entlang dieser Argumentationslinie erklärt sich auch die partielle Tendenz von zwei der acht untersuchten Schulen der Kooperationsverbünde zur *egozentrischen Kooperation*: Sie sehen den „Bedarf an Koordination“ nicht ein und richten ihre Anstrengungen zur Begabungsförderung vornehmlich auf ihre eigene Organisation aus und weniger in das sie umgebende Netzwerk. Spieltheoretisch ausgedrückt heißt dies: Wenn sich ihnen kein attraktiver Benefit aus der Kooperation erschließt, wollen sie nichts ‚bezahlen‘, d.h. die „Kosten der Koordination“ nicht tragen. Nur wenn „Opportunitätskosten“ (Schimank 2007a, 76) entstehen, also Handlungen vorgenommen werden müssen, die einen relativen Nutzen erwarten lassen, entsteht eine Bereitschaft zur Investition. Staatliche Anreizsysteme können sich unter dieser Fokussierung als Nachteil entlarven.

Nur zwei Schulen der untersuchten Kooperationsverbünde besitzen allerdings eine ausschließlich ökonomische Interessenverfolgung. Die anderen, einschließlich der empirischen „Mischtypen“, orientieren ihr ‚Gewinnstreben‘ zusätzlich an der Unterrichts- und Schulentwicklung. Dieser Entwicklungsaspekt äußert sich als Inklusionsidee derart, dass nicht nur die besonders begabten Schülerinnen/Schüler aus dem Kooperationsverbund profitieren sollen.⁶⁹⁴ Der Anschluss dieser Schulen an den Kooperationsverbund ist zwar auf den Zugewinn an Ressourcen gerichtet – sie haben jedoch auch den *Benefit der Idee* im Blick ihres Handelns. Wenn dieser Benefit *wirkt*, kommt es zu dem deutlichen ‚impact‘ für die individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung, wie er anhand des Typus ‚echte‘ Kooperation beschrieben wurde.

Die analytische Deskription des Typus „egozentrische“ Kooperation abschließend, seien im Folgenden zwei kontrastierende Interviewauszüge vorgestellt. Der erste bezieht sich auf den eben genannten: Bei diesem „egozentrischen“ Typus fehlt der ideelle Benefit. Somit existiert so gut wie kein operativer Gewinn, der die Leitidee (Hoch)Begabung – über die genannten Zwischenschritte – mit einer Entwicklung von Schule rekontextualisiert würde. Dies zeigt sich am *empirischen Indikator Diagnostik*, der negativ ausfällt: Die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern erfolgt „sporadisch“, „just for fun“

⁶⁹⁴ vgl. 108-sl05-hn3, 58-60.

und fließt nur selten in den normalen Unterricht ein.⁶⁹⁵ Die Leitidee (Hoch)Begabung reduziert zu einer materiellen Politikidee:

„Also, mal ganz ehrlich, das was hier als Hochbegabtenförderung verkauft wird. [...] Insofern ist das nur eine individuelle Förderung. Mehr kommt dabei nicht heraus“ (I08-sl04-no1, 240-244.).

Im Gegensatz hierzu wird die Leitidee (Hoch)Begabung beim Typus ‚echte‘ Kooperation als Teil von Schulentwicklung in den regulären Unterricht implementiert. Die zusätzlichen staatlichen Ressourcen sind dann eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung.

„Nun muss man sich allerdings auch vorstellen, dass ja Begabtenförderung nicht nur heißt, ich muss jetzt immer diese Schüler herausnehmen aus Gruppen oder ihnen zusätzlich was geben, also wo ich dann Lehrerstunden brauche. Sondern das Ganze muss ja auch im normalen Unterricht stattfinden“ (I08-sl04-no3, 203-207.

Für den Typus „egozentrische“ Kooperation können folgende „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996) festgehalten werden:

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
Kooperationsverbund innerhalb der staatlichen Grenzen	Passivhandeln	Negative Organisationsentwicklung oder Exit-Option wählen
Der „goldene Zügel“ des Staates	Den Profit überwiegend in der staatlichen Ressource sehen, weniger in dem ‚Wert‘ der Leitidee (Hoch)Begabung Organisatorische Schlechterstellung vermeiden Die Kooperation soll nichts ‚kosten‘	Ressourcen als vorwiegend materielles Verfügungsrecht verwenden Minimales Effektivitätsprinzip
Bürokratischer Habitus der Einzelschule	Leistungserwartung an die Hierarchie größer als an sich selbst	Bürokratischer Schulhabitus Keine echte Netzwerkbildung Geringe Organisationsentwicklung, da Leitidee (Hoch)Begabung nicht rekontextualisiert ist

Tabelle 17: Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „egozentrische“ Kooperation

⁶⁹⁵ vgl. I08-sl04-no1, 206-211.

Die nachfolgenden Analyseabschnitte zur empirischen Typologie über das schulische Handeln im Kontext der Individualisierung von Lernen und Leistung in den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ bearbeiten die beiden „Mischtypen“, „Lose Koppelung“ und „institutionelle Kooperation“. Im Unterschied zu den oben beschriebenen Typen ist ihnen gemeinsam, dass die Merkmale „Kooperation“ und „Inklusion“ voneinander abgekoppelt sind. Diese Kombination hat einen empirischen Überraschungswert, d.h. sie wird nicht erwartet.

9.4.4 Lose Koppelung

Dieser Typus eines „Loose Coupling“ (Weick 1976)⁶⁹⁶, der sich aus der Kombination der Kernmerkmale „positive Kooperation“ und „negative Inklusion“ ergibt, kommt empirisch bei drei Schulen (davon zwei Grundschulen und ein Gymnasium) vor, die einem gemeinsamen Kooperationsverbund des städtischen Samplings angehören. Nicht nur die Schulformen sind unterschiedlich; die einzelnen Schulen weisen auch Unterschiede hinsichtlich ihrer Größe, der Heterogenität ihrer Schülerschaft sowie hinsichtlich ihres spezifischen Profils auf. Das Alter der drei Schulleiterinnen/Schulleiter ist wiederum ähnlich: Sie sind zwischen 40 und 50 Jahre alt. Bis auf die Leiterin/den Leiter des Gymnasiums, die/der zum Zeitpunkt der Erhebung kommissarisch im Amt war, verfügen sie über einige Jahre Erfahrung im Führungsmanagement. Eine Grundschule hat zudem herausgehobene Erfahrungen in dem Thema individueller Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern; sie hatte im Vorfeld der Untersuchungen an einem Schulversuch zur integrativen Hochbegabungsförderung teilgenommen. Da die schulischen Merkmale der drei Schulen verschieden sind, sprechen die Befunde erst einmal dafür, dass keines der genannten Aspekte eine besondere Rolle für ihre Einordnung in den Typus „Lose Koppelung“ spielt.

Gemeinsam ist jedoch allen drei Schulen, dass sie, ähnlich wie der Typus „egozentrische“ Kooperation, eine Abhängigkeit des schulischen Handelns von den staatlichen Ressourcen aufweisen, die sich negativ auf das Ausschöpfen des eigenen operativen Potenzials auswirkt – eine ideelle Verknüpfung von Ressourcen und dem der Leitidee (Hoch)Begabung

⁶⁹⁶ Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs beziehen z.B. Baum/Bondorf/Ulrich (2010, 149) das Beispiel „lose gekoppeltes System“ auf das Thema Lehrerkoooperation. Wissinger (2011, 104f.) bezieht es auf den strukturellen Widerspruch zwischen der Gesamtverantwortung der Schulleitung und den an sie gerichteten Erwartungen an die „Gestaltung der Schule“.

inhärenten Benefits für die Schule und die Schülerinnen und Schüler kommt nicht als dominierende Eigenschaft vor.

Gleichwohl auch alle anderen drei Schultypen die Kategorie *Ressourcenklage* vorweisen⁶⁹⁷, kennzeichnet den Lose-Koppelung-Typus, dass die Knappheit der staatlichen Ressourcen zwar festgestellt wird und in diesem Zusammenhang Problemfelder der Kooperation (z.B. Probleme der Organisation, der Logistik, der Zeit, der Arbeitsbelastung oder der Kommunikation) konstatiert werden. Im Unterschied zum „egozentrischen“ Typus wird jedoch *aus der Not eine Tugend* gemacht. Die Begrenztheit der ökonomischen Mittel fungiert bei diesem Schultypus nicht als Determinationsaspekt für eine negative Entwicklung von Organisation, sondern als gegebenes Faktum, aus dem sich noch Nutzen ziehen lässt. Es entsteht also *trotz* Ressourcenbeschränkung eine Dynamik von Selbsttätigkeit, die typischer für Netzwerke ist als für das traditionelle Handeln in Schulen. Das Resultat ist eine veränderte Form von „Steuerung“, welche die operativen Akteure selbst hervorbringen. Diese veränderte Governance sieht am Beispiel des untersuchten Gymnasiums, das den Lose-Koppelung-Typus repräsentiert, faktisch so aus, dass die Schule „*im Idealfall*“ (I08-slko06-hn4, 396) für die hoch begabten Schülerinnen und Schüler ein „*Einzelfall-coaching*“ (ebd., 395) leisten will. Eine individuelle Förderung im engeren Sinne schließt dieses Gymnasium zwar strukturell aus; Inklusion nimmt also an dieser Schule keinen hervorgehobenen Status ein. Dennoch besitzt die Kooperation eine Komponente von Aktivität und Selbstwirksamkeit, die dem ‚echten‘ Typus gleicht. Das heißt: Sie setzt sich operativ *für* den „*Idealfall*“ von Begabungsförderung ein und bringt sich einerseits in eine Grenzlage der von ihr antizipierten Handlungsfähigkeit. Die Begründung hierfür sieht sie in einer *Konzeptschiefelage*, die durch die Einschränkung staatlicher Mittel hervorgerufen wird. Andererseits jedoch nimmt diese Schule keine – wie beim „egozentrischen“ Typus – Passivform der Kooperation an oder wählt die Exit-Option, sondern entwickelt aus der Not eine veränderte Form von Handlungsroutine. Zu der gehört auch, selbständig Ressourcen so zu generieren, wie es im Möglichkeitsrahmen dieser Einzelschule machbar ist:

„Dafür haben wir aber weder Stunden, noch Personen. Das können wir nicht leisten. Und deswegen, ich sage mal, ist da so eine, eine Schiefelage in dem ganzen Konzept. Weil das, was wir dann machen, was wir sehr häufig tun, ist, dass wir versuchen auf die Möglichkeiten zurück zu greifen, die wir uns so angeln können. Das geht dann so ein bisschen in die Netzwerkrichtung“ (I08-slko06-hn4, 396-401).

⁶⁹⁷ vgl. I08-sl04-no3, 197; I08-sl04-no1, 225ff.; 346f.; I08-slko06-hn4, 349f. u. 903; I08-sl04-hn2, 64-66.

„So ein bisschen in die Netzwerkrichtung“ bedeutet operativ an diesem Typusbeispiel, dass sich die Schule in Fragen individueller Begabungsförderung *externe Hilfe* wie psychologische Beratung über das Landesschulamt und über Institute oder Unterstützung durch Außencoachings sucht. Dabei greift sie auf bereits bestehende Netzwerkkontakte zurück. Dass die Koordinatorin/der Koordinator in dem vorstehenden Interview die rhetorische Formel „häufig“ verwendet, deutet umso mehr daraufhin, dass solche veränderten Handlungsmuster bereits Teil von (neuer) Routine sind. In der Tat ist es so, dass diese Schule in punkto Begabungsförderung im Kooperationsverbund den größten Erfahrungsvorsprung des gesamten Samplings vorliegender Untersuchung hat, weil sie bereits im Jahr 2002 – dies ist der frühest mögliche Zeitpunkt, zu dem sich Kooperationsverbünde in Niedersachsen gründen konnten – das Gütesiegel „Hochbegabung fördern“ erworben hat. Anzunehmen ist deshalb, dass sich die empirisch entdeckte veränderte Governance, nämlich aus dem gewohnten „*unserem Feld heraus, weil wir es hier nicht leisen können*“ (I08-slko06-hn4, 410f.) treten, erst mit der Zeit entwickelte und nicht gleich von Anfang an da war. An dieser Stelle geht aus dem Lose-Koppelung-Typus eine bedeutende Gelingensbedingung für schulische Netzwerkbildungen hervor: Einerseits brauchen die Schulen (staatlicherseits zur Verfügung gestellte) Freiräume zum Lernen, also *Moratorien*, d.h. Zeit- und Experimentierräume, die sie andererseits aber auch konstruktiv wahrnehmen und nutzen müssen. Dies kann im Grunde für alle Innovationen im Bildungsbereich gelten. Das Besondere an dem aktuellen – und nicht historischen (vgl. Kapitel 3.2) – Thema Begabungsförderung, also an der Leitidee (Hoch)Begabung, liegt in ihrem Potenzial, den einzelnen Schulen diesen Impuls zur Selbstentwicklung zu vermitteln. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Leitidee (Hoch)Begabung nicht per se eine solche ‚impact‘-Wirkung auf schulisches Handeln hat. Sie muss erst in Bezug auf ihr inhärentes Potenzial, auf ihren Benefit hin, interpretiert werden, sonst *kocht die Schule im eigenen Saft*.⁶⁹⁸ Ein Interviewauszug mit einer Grundschulleitung des Kooperationstypus „Lose Koppelung“ gibt den genannten Zusammenhang wider:

„Also, es hat auf jeden Fall sich verändert, dass dieses Thema ein wirkliches Thema geworden ist und dass man sich damit beschäftigt. Und daraus erwächst, dass man auch anders guckt und die Dinge anders angeht“ (I08-sl04-hn2, 902-905).

⁶⁹⁸ vgl. Interviewauszug beim „egozentrischen“ Typus, I08-sl04-no1, 120.

Interessant ist, dass diese Schule in ihrem Handlungsmodus „die Dinge anders anzugehen“ potenzielle bzw. geschärfte Konflikte in Kauf nimmt. Sie geht z.B. das Risiko ein, die Elternerwartungen zu enttäuschen. Diese Elternerwartungen gehen klassischerweise dahin, so die Sicht der interviewten Schulleitung des untersuchten Gymnasiums, dass das Kind möglichst normal und leistungsstark die Schule schafft und mit seiner ganzen *Problematik* an genau dieser Schule gefördert werden kann. Neue Handlungsrouinen im Netzwerk widersprechen allerdings der damit korrelierenden Ansicht, dass die Einzelschule ihr gewohntes „Feld“ nicht verlässt und Begabungsförderung ohne schulexterne Unterstützung erreicht. Für die Eltern erfordert dies ein Umdenken: Für die optimale Begabungsförderung können (und müssen) weitere Akteure den schulischen unterstützen.

Ein weiterer Aspekt fällt in den empirischen Analysen auf: Der beschriebene Effekt, dass die Schule selbstorganisatorisch handelt und somit eine Aktivität zeigt, die *über ihren bürokratischen Habitus hinausgeht* – damit ist das Handeln entsprechend des ‚alten‘ Steuerungsmodells gemeint (vgl. Kapitel 4) –, ergibt sich erst, wenn sich der Staat zuvor zurückgezogen hat, also nicht mehr nur als fürsorgliche Obrigkeit fungiert, der detailliert Vorgaben macht und immer weitere Ressourcen zur Verfügung stellt:

„[...] was wir uns angewöhnt haben, da wir Ressourcen nicht bekommen vom Kultusministerium, haben wir mittlerweile einen Weg gefunden, Angebote von außen den Eltern vorzustellen, sei es die Uni mit Vorträgen, sei es Angebote Chinesisch“ (I08-sl04-hn2, 130-134).

Um noch einmal den Unterschied zum „egozentrischen“ Typus zu pointieren: Der Lose-Koppelung-Typus von Schulen gibt die Kooperation aufgrund der Ressourcenbegrenztheit des Staates nicht auf. Selbst wenn er die Beschränktheit seines eigenen staatlicherseits zugeweilten Ressourcenbudgets kennt, resigniert er nicht und wählt nicht etwa die Exit-Option, d.h. den Austritt aus der Kooperation. Er „angelt sich“ eigenständig zusätzliche Mittel (z.B. durch Kontakte mit Eltern, Angebote von außen, Einsatz besonders begabter Schülerinnen und Schüler, außercurriculare Unterrichtsprogramme, die an spezifische Kompetenzen eigener Lehrkräfte gebunden sind oder durch Zusammenarbeiten mit außerschulischen Institutionen wie etwa Musikschulen oder Hochschulen). Solche zusätzlichen Mittel rekrutieren wie beim Typus ‚echte‘ Kooperation sowohl aus dem eigenen (Personal- und Schüler)Fundus als auch aus (bestehenden) Kontakten mit schulexternen Akteuren. Damit schafft sich die Schule selbst einen Belohnungseffekt, wie die Leiterin/der Leiter der Grundschule aus dem integrativen Schulversuch betont: Beispielsweise die Zusam-

menarbeit mit einer Stiftung, mit der sie/er bereits gute Kontakte und positive Erfahrungen aus dem Schulversuch gewonnen hatte, sieht sie/er als „*Wertschätzung von außen*“ (108-sl05-hn3, 64), die der Staat wohl so nicht vermitteln kann.

Entscheidend für die Dynamisierung schulischer Entwicklung in Richtung neuer Governance-Formen, wie hier das Netzwerk, ist, dass sich die Einzelschule *eine neue Form von Habitus aneignet*. Im Falle des Lose-Koppelung-Typus *gewöhnt* sie sich veränderte Handlungsrouniten *an*, *weil* die staatlichen Mittel nicht reichen. Stark vereinfacht ausgedrückt, verfährt dieser Typus nach folgendem Muster: „Weil der Staat nicht mehr geben kann, ist es notwendig, die Dinge anders anzugehen“. Der „egozentrische“ Typus würde eine dia-metrale Kausalität herstellen: „Weil der Staat nicht mehr gibt, kann die Schule auch nicht mehr tun“.

Der Lose-Koppelung-Typus aktiviert also ‚Kapitalien‘, die der Staat nicht bereitstellen kann. Dies geschieht, wie vorstehend beispielhaft aufgeführt, durch das Generieren sowohl interner als auch externer Ressourcen. Es bedarf allerdings *anderer Koordinationsmuster*, d.h. Herstellung von Beziehungen mit weiteren „Mitspielern“ der Begabungsförderung. Solches Handeln ist für Netzwerke typischer als für traditionelle Schulen. Auch bei der ‚echten‘ Kooperation kommt es zum Beispiel in Form von *Ressourcentausch* vor – z.B. führen Lehrkräfte einer anderen Schule des Verbundes an der eigenen Schule Projekte durch; im Gegenzug nehmen deren Schülerinnen und Schüler daran teil.

Für die veränderte Governance ist zu konstatieren: Beim Typus *lose Koppelung* kommt es unmittelbar durch die schulischen Akteure zu einer Umformung von Verfügungsrechten. Neben dem Benefitspekt, der mittelbar an die Leitidee (Hoch)Begabung gebunden ist, sind dafür zwei Prämissen zu benennen:

1. Der Staat muss loslassen, also dem Grundsatz der Subsidiarität folgen und de-zentralisierte(re) Entscheidungsoptionen setzen.
2. Dieses Loslassen muss von den Schulen mittels *reflexiver Distanz* (an)erkannt werden, sodass sie den staatlichen Rückzug nicht als Sanktion oder Unwillen, sondern als „soziale Tatsache“ (Durkheim 1895) attribuieren. Unter dieser Voraussetzung entsteht eine Bereitschaft der Schulen, sich neue Formen der Handlungskoordinati-on *anzugewöhnen*. Damit einher geht ein Lernprozess, der sie von der traditionellen Staatsfixierung löst.

Die In-vivo-Kategorien *Neues angewöhnen* und *die eigenen Möglichkeiten selber entwickeln und ausnutzen* beinhalten, dass sich Schulen auf eine Umformung ihrer Governance einstellen, die sie für das Aneignen von Kulturen öffnet, die von traditionellen top down Handlungsroutrinen abweichen.

Ein empirisches Beispiel soll diesen reflexiven Lernprozess noch einmal verdeutlichen. Im Rahmen eines Experteninterviews mit einer Grundschulleitung aus dem integrativen Schulversuch kam es zu folgender Aussage:

„Also ich glaube dass, dass wir schon schauen müssen, dass wir unsere Möglichkeiten selber entwickeln und ausnutzen. Es wird uns keiner sagen, wie wir es machen sollen und wir werden auch nicht unbedingt so viel Hilfe dafür bekommen. Es ist klar, wir kriegen unsere Stundenzuweisungen, wir kriegen unsere Lehrer. Da können wir nicht so sehr viel Einfluss nehmen. Da sind wir gebunden an viele Dinge. Was Stunden angeht, sind wir auch gebunden, also die Seite Kultusministerium, Landes-schulbehörde, da, da haben wir schon ein Korsett, was uns angelegt ist. Aber die anderen Möglichkeiten, die man hat, im Stadtteil, über ein bisschen visionäre Arbeit und Zusammenarbeit und Öffnung. Das ist der Bereich, denke ich, den wir durchaus als Gestaltungsbereich haben“ (I08-sl05-hn3, 313-326).

Wesentlicher Interpretationskern dieses Interviewbeispiels ist, dass die betreffende Schulleitung wie aus einer „Helikopterperspektive“ heraus über die Beschränkungen und über die fehlende Detailsteuerung reflektiert. Anders als beim „egozentrischen Typus“ wird der Staat nicht zum Sündenbock für das „Nichtfunktionieren“ der Kooperation erklärt und jegliche Eigenverantwortung nach ‚oben‘ hin abgegeben. Vielmehr werden die realen Gegebenheiten als „soziale Tatsache“ (Durkheim 1895) akzeptiert und sogar als vorteilhaft für die Entwicklung und Umsetzung eigener Ziele gesehen. Diese Vorteilsperspektive birgt allerdings eine Gefahr, die in charakteristischer Weise beim Lose-Koppelung-Typus vorkommt: Es besteht das Risiko, den Kooperationsverbund lediglich als „Zweckverbund“ (I08-sl05-hn3, 181) zu betrachten, der dazu verhilft, eigene Visionen von Schulentwicklung unabhängig vom bildungspolitischen Willen umzusetzen. Im Gegensatz zum Typus ‚echte‘ Kooperation begründet sich dieses darin, dass in der Leitidee (Hoch)Begabung kein übergreifender ideeller Benefit erkannt wird. Im Resultat kommt es dann auch nur zu sehr spezifischen Inklusionsmechanismen, die an die Spezifik der eigenen Vision gebunden sind. Das *institutionelle Netzwerk* typisiert ebenfalls die Gefahr, Begabungsförderung im Kooperationsverbund instrumentell zu sehen. Im Unterschied zur *losen Koppelung* betrachtet letztgenannter Typus das Gütesiegel „Hochbegabung fördern“ jedoch weniger als

Etikett, das den Hauptvorteil „Zuwendung durch staatliche Ressourcen“ beinhaltet, sondern sieht darin *mehr* den durch die Leitidee (Hoch)Begabung beförderten pädagogischen Benefit für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler und für die Organisation. Es ist anscheinend so, als ob ein und dieselbe „Tatsache“, hier die staatliche Ressource, die die Kooperationsverbünde mit dem Erlangen des Gütesiegels „Hochbegabung fördern“ erhalten, zwei antinomische Handlungsweisen assoziiert: Die Schulen „positiver Kooperation“ beginnen nach dem Eingehen einer reflexiven Distanz, die Leitidee (Hoch)Begabung *aktiv* umzusetzen. Sie lassen sich nicht ‚aufhalten‘ von Schwierigkeiten der Kooperation und der Organisation oder durch (begrenzte) staatliche Rahmenbedingungen. Schulen der Merkmalsausprägung „negativer Kooperation“ zeigen dagegen eine Form der Resignation, die sie *passiv* sein bzw. werden lässt, wenn sie auf Problemfelder stoßen. Die Mischtypen „Loose Koppelung“ und „institutionelles Netzwerk“ charakterisieren sich durch beide Eigenschaften: Sie tarieren ihr Organisationsmanagement zwischen „aktiv“ und „passiv“.

Zurück zum Typus der *losen Koppelung*: Empirisch ist festzuhalten, dass die untersuchten Schulen zur Realisierung ihrer Ziele im Rahmen der staatlichen Grenzen etwas tun: Sie handeln autonom, nutzen vorhandene Gestaltungsräume und lassen sich auf Prinzipien der Reziprozität ein. „Im Schatten der Hierarchie“ (Mayntz/Scharpf 1973) werden sie selbsttätig. Das staatliche „*Korsett*“ lässt bei diesem Typus nicht die Kooperation scheitern, sondern eine schulische *agency* entstehen, die staatliche Ressourcen nicht als ‚hart‘ im Sinne von begrenzend oder sanktionierend interpretiert, sondern selbsttätig ‚weiche‘ Ressourcen hinzunimmt (z.B. durch Einkaufen von Fortbildungsmodulen bei Stiftungen⁶⁹⁹ oder durch Rückgriff auf Fortbildungen, die von der Landesschulbehörde und dem NiLS zur Verfügung gestellt werden). Damit erweitert die Schule erheblich ihre Verfügungsmacht, die klassischerweise lediglich über die staatlichen Ressourcen definiert ist. Dies kann als wesentliches Potenzial von Bildungsnetzwerken angesehen werden. Am Beispiel des Themas „Fortbildungen“ soll dieser Zusammenhang vertieft werden:

Das Konzept des Niedersächsischen Kultusministeriums sieht vor, den Kooperationsverbünden zusätzliche Ressourcen in Form von Stunden für Lehrkräfte zu geben (vgl. Kapitel 6.5). Da materielle Ressourcen ein Anreizsystem für die Kooperation der Schulen zur Begabungsförderung ausmachen, steuert der Staat mit diesem *goldenen Zügel*.⁷⁰⁰ Oft jedoch

⁶⁹⁹ vgl. I08-sl05-hn3, 247-249.

⁷⁰⁰ vgl. I08-sl04-no1, 332-335.

empfinden die Schulen im Kooperationsverbund die „materiellen“ Ressourcen als nicht zureichend. Sie klagen z.B. über mangelnde Informationen oder Fortbildungen zur Begabungsförderung.⁷⁰¹ Diese Unterstützungsangebote zählen governancetheoretisch zu den „Verfügungsrechten“ (vgl. Kapitel 4.2.1) schulischer Akteure und sind maßgeblich für eine „sinnvolle Begabtenförderung“ (*I08-sl04-no1*, 349f.). Informationen sowie Fortbildungen werden durch das NiLS bzw. durch die Landesschulbehörde bereitgestellt. Die Schulen haben die Möglichkeit, hierzu bestimmte Angebote zur Optimierung ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung – im Rahmen der Begabungsförderung im Kooperationsverbund – anzuregen. Besonders häufig nennen die Schulen einen Bedarf an Fortbildungen zum Thema Diagnostik⁷⁰² sowie zur Institutionalisierung offener, individualisierter Unterrichtsformen, um alle Kinder besser im Blick zu haben.⁷⁰³ Solzbacher (2007b, 195) bestätigt eine solche Nachfrage in einer qualitativen Studie über die Kooperationsverbünde in Niedersachsen und führt aus, dass sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer eine Unterstützung über bedarfsgerechte Fortbildungen (insbesondere zu Themen der Diagnostik, der Förderung, der Schul- und Unterrichtsentwicklung und des Netzwerkmanagements) erhoffen. Das Konzept der „Kooperationsverbünde“ zeigt, dass den Schulen Freiräume für selbstwirksames, professionelles Handeln zugestanden werden: Dabei greift das die „Neue Steuerung“ (vgl. Kapitel 4.2) kennzeichnende Subsidiaritätsprinzip, da nun das Nachfrage- und nicht mehr das Angebotsprinzip das (neue) Verhältnis zwischen Staat und Schulen bestimmt.⁷⁰⁴ Einige Schulen, wie beim „egozentrischen“ Typus, tun sich schwer damit, ihren Freiraum (z.B. die Möglichkeit und Chance der Nachfrage) nicht als Verantwortungsrückzug der Landesschulbehörde zu interpretieren; sie erwarten zur Koordinierung ihrer Kooperation eher durchgreifende staatliche Detailsteuerung. Der Lose-Koppelung-Typus hingegen nutzt das Nachfrageprinzip strategisch, um seine Ziele besser zu befördern.

Hinsichtlich der „bedarfsgerechten Fortbildungen“, die den Schulen der Kooperationsverbünde von der Landesschulbehörde und dem NiLS angeboten werden, tut sich ein Dilemma auf, das an den traditionellen „Habitus“ von Schulen in bürokratischen Systemen erinnert: Sie arbeiten bevorzugt mit den Ressourcen, die ihnen der Staat obligatorisch zur Verfügung stellt, und agieren sodann in festgefahrenen Handlungsmustern „staatlicher Gren-

⁷⁰¹ vgl. *I08-sl04-no1*, 346-351.

⁷⁰² vgl. *I08-sl04-no3*, 312ff.

⁷⁰³ vgl. *I08-sl04-hn1*, 196.

⁷⁰⁴ vgl. Allgemein: Bellmann/Weiß (2009, 287); auf die Eigenverantwortliche Schule in Niedersachsen bezogen, siehe Busemann (2007, 4).

zen“, wie am *egozentrischen* Typus beschrieben. Anders als in der ‚reinen‘ Governance-Form „Netzwerk“ findet die Ressourcen*allokation* im Bildungsnetzwerk Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ durch administrative Anweisungen statt. Der Ressourcenaustausch vollzieht sich hingegen über ‚weiche‘ Mittel wie Informations- und Erfahrungsaustausch innerhalb der Lehrerprofession, Informationen der hoch begabten Schülerinnen/Schüler, den Kontakt mit den Eltern, über wechselseitige Hospitationen, Fortbildungen oder Vermittlungen von externen Kooperationspartnern. Problematisch daran ist, dass Schulen in traditionellen Bildungssystemen die Reziprozität, die auf solchen ‚weichen‘ Ressourcen beruht, nicht lernen.

Ein weiterer Problemaspekt geht aus den vorliegenden Befunden hervor: Die Schulen des Lose-Koppelung-Typus holen ihre Verfügungsrechte, unter anderem Information und Fortbildung, individuell ein und nutzen sie zu Kooperationszwecken. Damit jedoch der Staat, wie beim Marktprinzip, eine permanente Balance zwischen Angebot und Nachfrage herstellen kann, ist er auf die Mitarbeit der Schulen angewiesen. Dieser Modus „Neue Steuerung“, der individuelle Bedürfnisse der Einzelschulen klientenorientiert aufgreift (vgl. Kapitel 4.2), führt zwangsläufig dazu, dass die staatliche Schulbehörde nicht gleich bleibend allen Schulen gerecht werden kann: Die einzelnen Kooperationsverbünde verfügen über sehr heterogene Wissensbestände zum Thema Begabungsförderung und setzen, wie oben angeführt, zum Teil auf außerschulische Partner (z.B. Stiftungen). Außerdem kann der Staat den tatsächlichen Informations- und Fortbildungsbedarf der Schule kaum erkennen, wenn die Schulen diesen nicht an die Schulbehörde rückmelden. Empirisch kommt dies dann vor, wenn einerseits die Einzelschule nicht adäquate staatliche Fortbildungsangebote bemängelt und andererseits die Landesschulbehörde an den Schulen kritisiert, dass die Schulen ihre Angebote nicht genügend nutzen. Die Folge ist eine „nichtwissensbasierte Steuerung“ (Brüsemeister/Eubel 2008), die letztlich auf eine „wechselseitige Rationalitätsunterstellung“ (Heinrich 2008a) zurückgeht.

Anders formuliert: Für Bildungsnetzwerke, die mit anderen als nur staatlichen Ressourcen rangieren (müssen), ist es von Bedeutung, sich vom Staat unabhängig(er) zu machen, um ihre Handlungskoordinationen relativ autonom zu gestalten. Dies kann durch *Selbst-Professionalisierungen* erfolgen, wie ein ‚Idealbeispiel‘ des Typus „Lose-Koppelung“ zeigt: Das entsprechende Gymnasium stellt ein Anwachsen von Expertise in Fragen der Begabungsförderung fest und in diesem Zusammenhang, dass die letzten Fortbildungen

der Landesschulbehörde „*nicht mehr so viel gebracht*“ (I08-sl04-no3, 308f.) haben. Dadurch, dass diese Schule nun über eine eigene Professionalität in Bezug auf das Thema Begabungsförderung verfügt, wird sie zum Einen unabhängig(er) von (nur) staatlichen Fortbildungsangeboten. Zum Anderen baut sie „Netzwerkstrukturen“ auf, um durch interne und externe Beziehungen zu Lehrkräften, Experten, Referenten (anderer Institutionen und Fachstellen) ihre Expertise weiterhin zu optimieren.

Aus dieser veränderten Governance-Sicht ist nicht nur mehr der Staat gefordert, sich auf die individuellen Bedürfnisse der Schulen einzulassen. Auch die Einzelschule muss lernen, ihre Bedürfnisse gegenüber oberen Hierarchieebenen zu artikulieren und sie zuvor individuell zu erkennen. Dies geht mit der Schwierigkeit einher, dass der konventionelle „Kommunikationsweg“ über die Hierarchieebenen *anders als üblich* bewältigt werden muss. Die Schulen sind dies einerseits nicht gewohnt, andererseits bedeutet es aus ihrer Sicht zunächst einmal einen größeren Umstand. Eine der Schulen des hier vorgestellten Typus benennt den Grund für ein damit verbundenes Problem der Kooperation:

„Also es ist einfach der lange Weg. Wenn man dieses fürchterliche Gespräch hat oder Eltern, die jeden Tag vor der Tür stehen. Dann kann man gar nicht noch Termine machen, weil dann brennt es einfach. Und es brennt sehr sehr häufig“ (I08-sl04-hn2, 327-330).

Die Erfordernis der Einzelschulen im Netzwerk, schnelle und unmittelbare Lösungen für ihre akuten Probleme vor Ort suchen, hemmt sie, Beratungen der Bildungsverwaltung zu beanspruchen, da sie die damit verbundenen Handlungskoordinationen als konventionell und somit ‚zu lang‘ empfinden.

Analysiert wurde bisher noch nicht, warum bei den Schulen des Lose-Koppelung-Typus der Inklusionsaspekt negativ ausfällt, obwohl die Merkmalsausprägung „Kooperation“ positive Eigenschaften nach den Prinzipien *lernender Organisationen* und veränderter Governance-Formen „in Richtung Netzwerke“ aufweist.

Bezogen auf diesen Aspekt wird im Rahmen des Experteninterviews mit der Schulleitung einer Grundschule des Typus „Lose Koppelung“ deutlich, dass das Individualisierte „*so groß geworden ist und so mächtig*“ (I08-sl04-hn2, 653), dass einerseits mittels Portfolios und Differenzierungen im Unterricht *Maßschneiderei* möglich wird, andererseits die besonders hohe Individualität von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen die schulischen Ressourcen überfordert:

„Also die sind in ihrer Individualität, einfach, ist das noch ausgeprägter als bei anderen Kindern und deswegen ist das noch mal ein doppelt mehr Überlegen und Denken und kostet sehr viel Zeit, das vorzubereiten, was man diesen Kindern geben möchte“ (I08-sl04-hn2, 644-647).

Die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen/Schülern verursacht demnach zu hohe „Kosten“, so dass diese Schule sogar darauf achtet, nicht zu viele besonders begabte Schülerinnen und Schüler aufzunehmen. Analytisch auffallend ist in diesem Zusammenhang die Aussage einer Grundschullehrerin/eines Grundschullehrers des hier beschriebenen Lose-Koppelung-Typus, die/der nach ihrem konkreten Handeln im Hinblick auf Begabungsförderung befragt wurde und zur Antwort gab:

„Ich kann dieses jetzt nicht als Baustelle Nummer eins sehen. Das geht im Gesamtgefüge hier an dieser Schule ganz einfach nicht“ (I08-sl04-hn2, 742-744).

Deutlich wird erstens, dass der ‚Kostenfaktor‘ von Begabungsförderung unterhalb eines potenziellen Nutzens liegt und zweitens, dass in der Leitidee (Hoch)Begabung auch kein Benefit in Bezug auf die Entwicklung der (gesamten) Organisation gesehen wird. Außerdem gibt es für diese Schule prioritärere Bildungsreformen. Verkürzt lässt sich formulieren: Der Benefit der Leitidee (Hoch)Begabung ist in diesem Fall nicht hoch genug. Er kann auch nicht so hoch sein, wie für die schulischen Typen ‚echter‘ Kooperation, da bei diesem Lose-Koppelung-Typus die Sichtweise dominiert, dass es sich bei den Kooperationsverbünden vor allem um „eine schulpolitische Maßnahme“ (I08-sl04-hn2, 252) handelt. Gleichwohl ist es nicht so, dass „nichts“ geschieht: Die Leitidee (Hoch)Begabung wird zwar mehr zweckrational als ideell gesehen, die Schulleiterin/der Schulleiter setzt jedoch ihr/sein professionelles Können ein, um die schulpolitische Innovation „Begabungsförderung“ an der Schule zu implementieren. Um dieses zu bewältigen, jongliert sie/er zwischen den Anforderungen der verschiedenen bildungspolitischen Reformaufträge, was zum typischen Handlungstypus dieser Schule führt.

„Ich muss immer sehen, dass das nicht in Vergessenheit gerät. Dass wir am Ball bleiben. Das ist für mich im Moment das, was ich machen kann, dass es immer wieder ein Gesprächsthema wird. Dass man immer wieder, wenn man merkt, der eine oder andere hat es vergessen. Sagt, hier gibt es wieder eine neue Monatszeitschrift, die da was Tolles dazu (beigibt). Also ich muss das Ding am Laufen hal-

ten, damit ich alle anderen Sachen, die zu bearbeiten sind, trotzdem nicht vernachlässige“ (I08-sl04-hn2, 744-752).

Ihr professionelles Handeln führt diese Schulleitung in der Weise aus, dass sie sich einerseits bemüht, den staatlichen Bildungsauftrag zu erfüllen. Die „Hausaufgaben“ zu erledigen, die Dinge, „die wir machen müssen“ oder „die Aktenlage erledigen“ (I08-sl04-hn2, 607f.; 624), wie sie betont, betrachtet sie als Teil der Pflicht in ihrer Rolle als Schulleitung. Daneben existiert für sie jedoch ein *integrierbarer* Gestaltungsbereich, ein Freiraum, der in eine Vereinbarkeit mit der Pflicht gebracht werden soll. Bei diesem zweiten Rollenteil geht es – in diesem Beispiel – um eine *pädagogische Einarbeitung des aus den Reformen Gelernten* in den schulischen Unterricht. Der Lose-Koppelung-Typus zeichnet sich aus durch eine solche Doppelung von Handlungsorientierung. Die bildungspolitische Idee „Hochbegabung fördern“ in den Kooperationsverbünden wird für gut bewertet, sie ist jedoch (lediglich) ein bildungspolitisches Diktum, also „vorgeschrieben“, wie eine weitere Schulleitung beispielhaft für diesen Typus hervorhebt:

„[...] ein Kooperationsverbund ist erst mal ein Name, es ist erst mal ein Gebilde. Ja, das ist von außen so vorgeschrieben. Es ist die Antwort Niedersachsens auf die Hochbegabtenförderung“ (I08-sl05-hn3, 393-396).

Der Kooperationsverbund fungiert also zunächst ‚nur‘ als politisches Strukturgebilde, das im Falle des Typus *lose Koppelung* jedoch dienlich dafür ist, *zusätzlich* eine schuleigene (pädagogische) Intention zu verfolgen. Beim Typus ‚echte‘ Kooperation wurde diese in Form einer „Vision“ integriert; und zwar so, dass es zwischen der Leitidee (Hoch)Begabung und der Vision (in der Regel der Schulleitung) den Brückenkopf „Inklusion“, gibt. Auch beim Typus der Losen-Koppelung können Visionen eine Rolle spielen: An einer untersuchten Grundschule besitzt die Schulleitung die ausgeprägte Vision „Stadtteilschule“. Im Unterschied zur ‚echten‘ Kooperation wird diese jedoch nicht in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Leitidee (Hoch)Begabung gebracht. Die Politikidee bleibt ideell außen vor, das Leitziel für das schulische Handeln richtet sich in erster Linie an der spezifischen Vision der Schulleitung aus. Entsprechend dominieren Inklusionsstrategien, die sich auf das Visionsprofil „Stadtteilschule“ beziehen. In diesem schulischen Beispiel hat die Schulleitung die Herstellung von mehr Chancengleichheit durch eine Organisation von Bildung „für jeden“ zum Ziel. In einem anderen empirischen Beispiel

nimmt die *spezifische Inklusionsstrategie* Bezug auf die Einbeziehung der „Mitte“, damit jede Schulklasse über das „gesamte Spektrum“ von Heterogenität verfügt.⁷⁰⁵

Beim Typus „Lose Koppelung“ liegt der Grund bzw. das leitende Motiv für die Kooperation in einem bildungspolitischen Auftrag, aus dem ein zusätzlicher Benefit zur Erfüllung der eigenen Interessen entspringt. Charakteristisch ist, dass dieser nicht leicht in die eigenen schulischen Zielrationalitäten integrierbar ist. Die Verknüpfung der beiden Ziellinien (von Bildungspolitik und Schule) erfolgt hauptsächlich über den „Zweck“ – hier der Kooperationszweck – und weniger über die dahinter liegende originäre Leitidee (Hoch-)Begabung.

Ein Interviewbeispiel mit einer Grundschule demonstriert die typische Eigenschaft dieses Typus, auf Basis des staatlichen „Korsett“(s) einen „Gestaltungsbereich“ zu Gunsten der Realisierung eigener „visionärer Arbeit“, sprich eigener Interessen zu nutzen:

„Es ist klar, wir kriegen unsere Stundenzuweisungen, wir kriegen unsere Lehrer. Da können wir nicht so sehr viel Einfluss nehmen. Da sind wir gebunden an viele Dinge. Was Stunden angeht, sind wir auch gebunden, also die Seite Kultusministerium, Landesschulbehörde, da, da haben wir schon ein Korsett, was uns angelegt ist. Aber die anderen Möglichkeiten, die man hat, im Stadtteil, über ein bisschen visionäre Arbeit und Zusammenarbeit und Öffnung. Das ist der Bereich, denke ich, den wir durchaus als Gestaltungsbereich haben“ (I08-sl05-hn3, 317-326).

Was unterscheidet diesen Typus von der ‚echten‘ Kooperation, da die Schulen in beiden Fällen Handlungsstrategien entwickeln, mit dem staatlich begrenzten Rahmen aktiv und nicht passiv umzugehen? Er also Formen der Selbsttätigkeit entwickelt, statt ‚negativ‘ mit der Kooperation umzugehen, in dem sie z.B. aufgegeben wird? Der Lose-Koppelungstypus reagiert in seinen Koordinationen primär auf einen bildungspolitischen Druck, richtet etwa Kommunikationsstrukturen wie Treffen oder gemeinsame Gespräche im Verbund ein, um den Rechenschaftspflichten gegenüber der Bildungsverwaltung zu genügen. Ihm geht es weniger um eine Optimierung der Kooperationsprozesse. Die Handlungslogik dieser Schulen orientiert sich also nicht in erster Linie an der Kooperation *wegen der Leitidee*, sondern koppelt Pflichterfüllung gegenüber der Hierarchie an ein autonomes Gestaltenswollen. Dieses typische Nebeneinander von Interessensverfolgungen spiegelt sich auch in der Kategorie des *aktiv-passiv-Handelns* wider. Folgender empirischer Auszug verdeutlicht den Zusammenhang:

⁷⁰⁵ Zum letzt genannten Aspekt, siehe I08-sl04-hn2, 467f.

„Also, ich denke schon, dass, wenn ich hier an diesem Ort, an dieser Schule bin, und diese Schule ganz besondere Voraussetzungen hat, ich schon diesen Bereich auch ausfüllen muss oder zumindest möchte ich das. Man muss es ja nicht. Aber ich möchte es schon, weil ich denke, das Ziel muss sein unseren Kindern so viel wie möglich, so gute Bildungschancen zu verschaffen, dass sie nachher im Leben auch bestehen können [...].“ (I08-sl05-hn3, 342-348).

Der Unterschied zum Typus ‚echte‘ Kooperation besteht darin, dass dieser auf einen Benefit in der Leitidee (Hoch)Begabung selbst zielt, für den er Schwierigkeiten wie Ressourcenengpässe und Probleme der Organisation in Kauf nimmt und mit einem Organisationslernen aktiv zu bewältigen versucht. Auch das Resultat unterscheidet sich: Es kommt zu einem Inklusions-‚impact‘, der dezidiert an eine Kooperation gekoppelt ist, die auf schulische Entwicklung zielt, von der alle Schülerinnen und Schüler profitieren. Hingegen wird beim Typus „Lose Koppelung“ *die Kooperation beschränkt* auf unregelmäßige Treffen oder Überlegen von Ideen und Gespräche über Ziele und Probleme. Im Ergebnis kommt es zu Einbußen bei der Kooperation, bei der Netzwerkbildung, und bei den hierfür essentiellen Kommunikationsstrukturen. Ein klassisches Muster dieses Typus ist es etwa, dass es zu Anfang der Kooperation noch eine *Verständigung* gibt, die sich später aber *reduziert* und nicht weiter aufbaut oder entwickelt.

In dem Kooperationsverbund ein „Mittel zum Zweck“ zu sehen, der zur eigenen Interessensverfolgung genutzt wird, birgt einen entscheidenden Nachteil für die Kooperation: Es besteht die Gefahr, ähnlich wie beim „institutionellen Typus“, dass Begabungsförderung als „*Schaumschlägerei*“ (I08-sl04-hn2, 87) gesehen wird, sich die einzelnen Schulen „*eine Plakette an die Hauswand kleben*“ (I08-sl04-hn2, 86), weil sie nicht zugeben dürfen, dass sie das gedachte bildungspolitische Konzept (so) nicht leben. Eine Grundschulleitung – des Lose-Koppelung-Typus – nennt im Interview die Begründung für die Gefahr. Es geht letztlich darum, die staatlichen Ressourcen nicht zu verlieren:

„Die kleinen und wenigen, die man hat würden dann auch noch gestrichen werden. Und die Vorteile durch Überspringen der Schulbezirksgrenzen würden auch noch gestrichen werden. Deswegen wird man sehr sehr verhalten mit solchen Informationen umgehen (I08-sl04-hn2, 97-101).

Was schließlich weiter geschieht, beschreibt in typischer Weise die *lose Koppelung*: Die Schulen entwickeln „*unabhängig vom Verbund*“ “(I08-slko06-hn4, 868) ein eigenes

Konzept, das neben dem originären (Sollen) steht. Fremd- und Selbstzweck sind dabei nicht wie bei der ‚echten‘ Kooperation ideell miteinander verbunden, entsprechend ist auch der Benefit getrennt: Zum Einen die staatliche Ressource, zum Anderen die Realisierung einer spezifischen Vision. Dadurch kann es letztlich zu einer ‚losen‘ Koppelung schulischen Handelns gegenüber dem staatlichen Bildungsauftrag kommen, so dass die Schule etwas Eigenes, Unabhängiges tut, was sich aber nicht unbedingt unmittelbar auf die originäre Leitidee (Hoch)Begabung bezieht bzw. beziehen muss. Begabungsförderung ist damit *„nicht wirklich jetzt organisiert“* (I08-slko06-hn4, 632f.), nicht in ein System eingebunden und vollzieht sich als *„Einzelfallbetreuung“* (I08-slko06-hn4, 264). Die Leitidee (Hoch)Begabung ist somit nicht wirklich rekontextualisiert.

In besonderer Weise tritt jedoch das professionelle Handeln der Schulleitungen hervor: Sie agieren, ähnlich wie bei dem Typus ‚echte‘ Kooperation, als *change agents*, jedoch weniger um mittels *Akzeptanzstrategien* die Leitidee (Hoch)Begabung zu den relevanten Akteuren zu transportieren, sondern um die *Mannschaft ins Boot zu holen*, d.h. Unterstützung im Kollegium zu finden und Entlastungen zu erhalten. Diese Strategien sind eher dem professionellen Wissen geschuldet, dass Reformen grundsätzlich von einer Gesamtheit getragen werden müssen, als der Leitidee (Hoch)Begabung selbst:

„Man kann einer Schule so ein Profil nicht aufoktroyieren. Wenn nicht tatsächlich ein Großteil der Kollegen auch dahinter steht. Und dieses Profil mit tragen“ (I08-sl05-hn3, 16-18).

Oder:

„Und wenn ich ein Konzept schreibe, stehen die Kollegen nicht dahinter. Und dass ich dieses Ding alleine hier betreibe, kann überhaupt nicht funktionieren, weil ich die Blickschärfung der Kollegen dafür brauche. Anders geht das nicht“ (I08-sl04, 765-769).

Aus der professionellen Erfahrung des Schulversuchs zur integrativen Begabungsförderung heraus, bemüht sich die betreffende Schulleitung, das Kollegium und auch neue Kollegen für das schulische Profil zu gewinnen. Dies geschieht über Fortbildungen im eigenen Hause sowie Unterstützungen von außen, wie zum Beispiel Stiftungen als schulexterne Partner. Dabei ist es nicht so, dass der Benefit der Leitidee (Hoch)Begabung keine Rolle bei diesem Typus „Lose Koppelung“ spielt, denn diese Schulleitung setzt neben hierarchischen Delegationen auch auf das Überzeugungsagens, „hoch Begabte bereichern die schulische Arbeit

und die anderen Schülerinnen und Schüler“, um kollegiale Unterstützung zu erhalten. Eine andere Grundschulleitung überlegt ebenfalls spezifische Strategien, um das Kollegium für die schulische Reformarbeit zu gewinnen. Sie stellt den Lehrkräften eine einfach lesbare, populäre Literatur zum Thema Hochbegabung zur Verfügung und evaluiert zugleich, über wie viel Grundwissen sie hierzu verfügen. Von dieser Basis aus wählt sie entsprechende Fortbildungen für das Kollegium, das in einem zunehmend größeren Kreis (bis „alle“) an diesen partizipiert und mehr und mehr den Vorteil für alle Schülerinnen und Schüler erkennt.⁷⁰⁶ Wie „*ein Schneeball*“ (I08-sl04-hn2, 432) breitet sich somit die Leitidee (Hoch)Begabung aus, die den Benefit der Inklusion aller und den Profit für die schulische Organisation beinhaltet. Gemeinsam mit dem Typus ‚echte‘ Kooperation wird ein ideeller Wert der Leitidee (Hoch)Begabung erkannt, dieser wird jedoch im Unterschied zu diesem Typus nicht in eine ganzheitliche Schulentwicklung integriert. Der Grund für das Change Management der Schulleitungen liegt vielmehr vorrangig im professionellen Umgang mit dem bildungspolitischen Sollen.

Für den Typus „Lose-Koppelung“ können folgende „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996) festgehalten werden:

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
Knappe staatliche Ressourcen/staatliche Grenzen	Aus der Not eine Selbstaktivität entwickeln „weiche“ Ressourcen generieren	Organisationsentwicklung Unabhängiger vom Staat werden Schulische Agency
Bildungspolitische Leitidee (Hoch)Begabung	Interpretation ihres Benefits für alle/Verwendung als Überzeugungsagens	Kollegiale Reformunterstützung gewinnen
Dezentrale(re) Rahmenbedingungen	Reflexive Distanz gegenüber den „staatlichen Tatsachen“	Angewöhnen und Lernen neuer Handlungsrouinen
Bildungspolitischer Auftrag „Hochbegabung fördern“ als Fremdzweck neben eigener Vision von Schule	Zweckrationales Handeln <i>und</i> Gestaltungsbereiche nutzen	Professionalisierung aber keine systematische Organisationsentwicklung

Tabelle 18: Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „Lose-Koppelung“

⁷⁰⁶ vgl. Interview I08-sl04, hn2, 231ff.; 276ff.; 276-283; 779.

9.4.5 Institutionelles Netzwerk

Dem nachfolgend analysierten Typus „institutionelles Netzwerk“ lassen sich zwei Grundschulen der Untersuchungseinheit vorliegender Studie zuordnen. Sie gehören zu unterschiedlichen Kooperationsverbünden, einmal zum ländlichen und einmal zum städtischen Bereich. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass der soziokulturelle Unterschied keine hervorgehobene Bedeutung für die Typisierung besitzt. Auffallend in allen schulischen Interviews ist lediglich die Gemeinsamkeit, dass die Kooperation in ländlichen Gebieten im Vergleich zu den städtischen erschwert ist. Angesichts weiter Wege zwischen den einzelnen Verbundschulen und auch zu den außerschulischen Partnern, insbesondere den Hochschulen, haben sie einen wesentlich höheren logistischen Aufwand zu bewältigen.

Gemeinsam ist den beiden Grundschulen dieses Typus „institutionelles Netzwerk“, dass sie jeweils kein spezifisches Schulprofil haben und eher größere Institutionen im Primarbereich abbilden. Die Schulleiterinnen/Schulleiter der beiden Grundschulen sind zwischen 40 und 50 Jahre alt und noch relativ neu in der Leitungsaufgabe dieser Schulen. Eine Schulleitung hebt sich dadurch hervor, dass sie über Erfahrungen zum Thema Begabungsförderung aus dem integrativen Schulversuch in Niedersachsen verfügt und in der beteiligten Schule bereits als stellvertretende Schulleitung tätig war.

Das Charakteristikum des „institutionellen Netzwerkes“ fiel in einem der Interviews mit der Ebene Schulleitung auf:

„Dass das wirklich in der Schule institutionalisiert wird und das hat ja auch schon viel damit zu tun, wirklich alle Kinder besser im Blick zu haben und sie auch dementsprechend in offeneren Unterrichtsformen zu fördern. Nach unten genauso wie nach oben“ (I08-sl04-hn1, 194-198).

Die Aussage „dass das“ bezieht sich auf die Institutionalisierung eines bestimmten Fortbildungsangebotes, welches das Kollegium an dieser Grundschule wahrnimmt und der Verbesserung der Unterrichtsqualität dienen soll. Bedeutsam für die Analyse dieses empirischen Auszuges ist, dass die Forscherin zuvor nach den Möglichkeiten an dieser Schule fragte, mit den begrenzten staatlichen Ressourcen auszukommen, die die Schulleiterin/der Schulleiter im Gesprächsverlauf als „lächerlich“ (I08-sl04-hn1, 153) bezeichnete. Zwar kennzeichnet das Problem der knappen Ressourcen alle untersuchten Schulen, unabhängig ihrer Typisierung, wie oben stehend bereits beschrieben. Die Unterschiedlichkeit der Schultypen liegt allerdings in dem Aspekt, wie sie mit diesem Problem umgehen; diese Spezifik ist jeweils beispielgebend für die grundsätzliche Typik ihres Handelns. Im Fall

des „institutionellen Netzwerks“ geht es der Schule weniger darum, Netzwerkstrukturen auszubauen, wie für die *lose Koppelung* und die ‚echte‘ Kooperation typisch. Es geht ihr auch nicht darum, die staatlich gesetzten Grenzen als Messwert für die eigene Handlungsfähigkeit anzusehen, wie beim „egozentrischen“ Typus. Diese Schule will eine Idee ‚guter‘ Schule *institutionalisieren* – in diesem Beispiel die Binnendifferenzierung. Dieses schulinterne Ziel, das insbesondere durch die Schulleitung transportiert wird, wird an die organisatorische Voraussetzung gebunden, dass eine andere Schulstruktur vorliegen (müsse) und genügend Stunden für Lehrkräfte verfügbar sein müssten. Zur weiteren Erklärung beispielhaft eine der beiden interviewten Schulleitungen des Typus „Institutionelles Netzwerk: Diese differenziert zwei verschiedene Bildungskonzepte. Das Erste bezieht sich auf eine schulische Begabungsförderung, die darauf ausgerichtet ist, *ausgewählte* besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu fördern. Das Zweite bezieht sich auf eine Bildungsidee, die auf Inklusion zielt und alle Schülerinnen und Schüler individuell fördern soll:

„Wenn ich das andere Konzept verfolge, dass jeder bestmöglich gefördert ist mit seiner Begabung, muss ja eine ganz andere Schulstruktur haben. Da kann ich nicht mit drei Stunden arbeiten“ (I08-sl04-no2, 350-353).

Die entscheidende analytische Differenz liegt in dem Punkt, dass letztlich die Realisierung dieses *anderen* Konzeptes an die staatlich verfügbaren Ressourcen gebunden ist. Gleichwohl die zweite Bildungsidee favorisiert wird, die eine „Begabungsförderung für jeden“ meint und somit für diese Grundschule das Merkmal „Inklusion“ positiv ausprägen lässt, richtet sich die Kooperation nicht entsprechend aus. Sie ist sogar paradox, was ebenso für die zweite Grundschule gilt, die den Typus „institutionelles Netzwerk“ repräsentiert: Auf der einen Seite reflektieren beide Schulleitungen z.B. darüber, dass „*die individuelle Ausprägung des Verbundes immer vor Ort laufen*“ (I08-sl04-no2, 550f.) müsse, des Weiteren,

- sich diese nicht administrativ anordnen lasse,
- ein „Wir-Gefühl“ fehle,
- keine Absprachen vorlägen,
- nicht nur auf Formalia geschaut werden müsse, sondern die Inhalte wichtig seien,
- ein gemeinsamer Sinn fehle,
- die einzelne Schule ihre Feinziele selbst setzen müsse,

- Begabungsförderung „bedarfsgerecht“ an jeder Schule je eigener Möglichkeiten geschehen müsse oder
- die Erfahrungen aus der Kooperation für sich selbst genützt werden sollten.

Auf der anderen Seite ‚tun‘ sie es letztendlich nur im Ansatz, das *kognitive Wissen* wird nicht in ein Handlungswissen operationalisiert. Faktisch hat zum Beispiel eine der beiden Grundschulen „*kein einziges Gespräch*“ (I08-sl04-no2, 382f.) mit den anderen Schulen geführt.

Somit tritt hier die Forschungsfrage auf, warum es diesen beiden Schulen nicht gelingt, ihre Idee von Begabungsförderung in ein entsprechendes Kooperationshandeln umzusetzen. Warum ist die Kooperation lediglich eine „*Organisationsadresse*“ (I08-sl04-no2, 460) und kein *ideelles Netzwerk*, das „*man nicht nur auf dem Papier aufschreibt, sondern das auch gelebt wird*“ (I08-sl04-hn1, 576f.)? Positive Ansätze sind vorhanden: Zum Beispiel werden Eltern beraten, kollegiale Gespräche geführt, untereinander im Kollegium Hilfestellung geleistet oder Hospitationen an den Partnerschulen durchgeführt. Es gibt jedoch keine „*Basis*“ (I08-sl04-no2, 532) für die Kooperation. Dieser letztgenannte Aspekt formt den entscheidenden Hinweis zur Beantwortung der oben stehenden Forschungsfrage: Bei diesem Typus ist zwar die „Idee“ zur Vervollständigung von Inklusion – nicht nur die hoch Begabten, sondern auch die „Breite der Begabungen“ zu fördern – vorhanden. Es bleibt jedoch nur beim „Versuch“ der Kooperation, bei relativ unverbindlichen Absprachen und rhetorischen Bemühungen um gemeinsame Treffen zwischen den einzelnen Schulen im Verbund. Die Handlungsorientierung dieser Schulen, Begabungsförderung zu institutionalisieren, richtet sich fast ausschließlich auf die eigene Organisation, die Beziehungsgestaltungen sind indifferent, d.h. wenig konkret und hauptsächlich auf das *eigene Umfeld* bezogen. Die Schulen dieses Typus – und diese Eigenschaft unterscheidet sie am deutlichsten gegenüber dem anderen empirischen „Mischtypus“, dem der Lose-Koppelung – gehen über ihren gewohnten, traditionellen Habitus der Koordination vorwiegend in ihrem „talk“ hinaus, also in der Weise, wie sie über Kooperation reden, und weniger in ihrer „action“⁷⁰⁷, also ihrem praktischem Handeln. Die Eltern sehen sie beispielsweise als wohl wichtigen Akteur, der auf den Erfolg von Begabungsförderung wirkt, jedoch nicht als Bildungspartner oder als „soziales Kapital“, wie der Typus ‚echte‘ Kooperation: Sie werden lediglich in die „*Pflicht*“ (I08-sl04-hn1, 33) genommen, die Schu-

⁷⁰⁷ vgl. „talk and action“ (Brunsson 1989).

len bei der Schülerbeförderung zu unterstützen. Hinsichtlich der Wahrnehmung von Verantwortung kommt es zu einer (vertikalen) Diffusion: „Schuld“ sind die „anderen“ (z.B. Kollegen; Verbundpartner; Eltern) oder bestimmte Umstände (z.B. Krankheit; neue Position als Schulleitung; die Größe der Schule; die Gleichzeitigkeit von bildungspolitischen Reformen⁷⁰⁸), wenn Kooperation nicht so gut gelingt. Zum Ausdruck kommt eine solche Verantwortungsdiffusion in einem schulischen Interview – nachdem die Forscherin zuvor fragte, ob durch den Kooperationsverbund etwas Neues an der Schule entstanden sei:

„Nein. Also seit dem ich im Verbund mitarbeite, das sind fünf Jahre, ist da nichts Neues entstanden. Da sind eben bestimmte Dinge mal aufgeflackert, das hat man dann ein halbes Jahr mitgetragen und dann ist das wieder irgendwo in der Versenkung verschwunden. Leider. [...] Die andere Schule meldet sich nicht, um noch mal Interesse zu zeigen, so, und letztendlich wird, wälzt es eine Schule auf die andere ab. Also, da muss sich auch jeder viel stärker in die Verantwortung nehmen“ (I08-sl04-hn1, 442-446; 451-454).

In diesem empirischen Auszug zeigt sich die typische Passivität der Schulen mit dem Merkmal „negative Kooperation“ – die bedeutet, dass sich die einzelnen Schulen in der Netzwerkarbeit zurückhalten und „*Begabtenförderung im Haus*“ (I08-sl04-no2, 579) belassen. Zwar besteht das kognitive Erkennen, dass die Verantwortung für die Kooperation stärker bei jedem einzelnen liegen *sollte*, faktisch werden jedoch zahlreiche Gründe aufgeführt, weshalb die Kooperation „*auf der Ebene*“ (I08-sl04-no2, 581) bleibt. Die Investitionen in (kollegiale) Beziehungs- und Kommunikationsgestaltungen sind relativ gering und lassen sich als indifferent kennzeichnen. Akzeptanzstrategien spielen keine so große Rolle wie bei der ‚echten‘ Kooperation. Dies liegt nicht daran, dass die Leitidee (Hoch)Begabung keinen Benefit für die schulischen Akteure bedeuten würde, wie charakteristisch für die „egozentrische“ Kooperation. Im Gegenteil birgt sie einen Vorteil, von dem alle profitieren können. Gründe sind vielmehr, dass andere bildungspolitische Reformen z.T. eine höhere Priorität gegeben wird, die Schulen angesichts vielfältigen Reformdrucks unter Mehrbelastung stehen und vor allem die Erwartung an ein „staatlich vorgefertigtes Konzept“ hoch angesetzt wird. Ohne festgeschriebene Ziele, Verbindlichkeiten und Evaluation, die top-down erfolgen sollten, bleibt bei diesem Typus die Kooperation konzentriert auf die eigene Organisation. Auf dieser Ebene ist sie auch erfolgreich;

⁷⁰⁸ Eine solche „Reformkoinzidenz“ ist insbesondere auf das Zusammentreffen der landespolitischen Reform in Niedersachsen, die „Eigenverantwortliche Schule“ und die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ bezogen.

jedoch nicht für den Verbund, da „jede Schule eigentlich ihr Süpplein kocht“ (I08-sl04-no2, 461f.).

Diese eingeschränkte Qualität der Kooperation im schulischen Verbund hat Auswirkungen auf die Integration der Leitidee (Hoch)Begabung: Sie verläuft *parallel* zum Unterricht, ist also *wenig integriert* und schulische Entwicklung erhält lediglich den Impuls der Institutionalisierung des bildungspolitisch aufgesetzten „Hütchen“(s) (I08-sl04-hn1, 499) Begabungsförderung.

Ähnlich zu dem Lose-Koppelung-Typus lässt sich empirisch feststellen, dass auch der zweite „Mischtypus“, das „institutionelle Netzwerk“, sowohl aktive als auch passive Eigenschaften der Kooperation besitzt. Zum Beispiel entwickelt eine der beiden untersuchten Grundschulen ein gemeinsames „Logo“ (z.B. I08-sl04-no2, 205) für die Schule, um Identifikationen mit dem Thema Begabungsförderung herzustellen und dieses auf alle schulischen Ebenen hin zu transportieren. Begabungsförderung soll „ein Zuhause“ (I08-sl04-no2, 240) haben, und es soll um eine gemeinschaftliche Entwicklung gehen. Diese „Aktivität“ geht jedoch kaum über die eigene Organisation hinaus. In diesem Punkt entsteht ein Dilemma: Die optimale Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist auf eine Kooperation über die Einzelschule hinaus angewiesen, was sich auch als Gelingensaspekt beim Typus ‚echte‘ Kooperation herausstellte. Die empirischen „Mischtypen“ könnten mit ihrer Doppelung von aktivem und passivem Handeln darauf hindeuten, dass sich diese Schulen in einem Entwicklungsprozess befinden, der in Richtung „lernende Organisationen“ (Rolff 1993) geht. Es könnte also sein, dass sich in den genannten Eigenschaften ein *Erproben und Suchen*, d.h. die Phase eines Veränderungsmanagements widerspiegelt: Es existieren Ambivalenzen beim Übergang, der Umformung der Governance von einer bürokratischen Orientierung hin zur netzwerkartigen. Diese charakterisieren sich einerseits durch das Festhalten an einer staatsfixierten Sichtweise, andererseits durch das *Probieren* eigener Lösungen. Zum Beispiel geht die Schulleitung der Schule des integrativen Modellversuchs „missionarisch“ auf den Kooperationspartner Gymnasium zu – gerade zwischen den Schulformen Gymnasium und Grundschule werden in allen Interviews der Schulleitungsebene (logistische) Schwierigkeiten der Zusammenarbeit genannt – „um dieses für das Thema „Öffnung“ zu sensibilisieren, Vorbilder zu setzen, Hospitationen an der eigenen Schule anzubieten oder konstruktive Vorschläge zur Bewältigung organisatorischer Probleme zu machen.“⁷⁰⁹ Deutlich wird hier, dass Bildungsnetzwerke die Chance bie-

⁷⁰⁹ vgl. I08-sl05-hn3, 516-520.

ten, traditionelle Formen der Handlungskoordination – u.a. zwischen (unterschiedlichen) Schulen – zu überwinden. Der Vorteil ist, dass sich „professionelle Lerngemeinschaften“ (Fussangel/ Gräsel 2009, 120) bilden können, wie z.B. Fullan (1999, 134) zitiert:

„Die Lehrer an unserer Schule lernen jetzt von anderen Lehrern. Sie besuchen sich häufig gegenseitig im Unterricht und führen zahlreiche offizielle und inoffizielle Gespräche“.

„Lerngemeinschaften“ in Schulen sind gleichzusetzen mit einer Infrastruktur, durch die Lehrkräfte befähigt werden, selbststeuernd Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung voranzutreiben.⁷¹⁰ In vorliegender Studie bietet sich die Übertragbarkeit dieses Konzepts auf einen interorganisational lernenden Austausch an. Professionelle Lerngemeinschaften, so bekräftigt Rolff (2007, 129), seien im deutschsprachigen Raum eine Novität und bergen vor allem das Potenzial, Schulen zu lernenden Organisationen zu entwickeln. Generell spielt das Lernen von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklungsprozessen eine besondere Rolle.⁷¹¹

Wie auch schon für den Lose-Koppelung-Typus thesenartig beschrieben, sprechen demnach die empirischen Befunde dafür, dass einzelne Schulen ein längeres *Moratorium*⁷¹² brauchen, um Steuerungstransformationen im Sinne veränderter Governance-Mechanismen zu entfalten. Dieser Typus moduliert quasi zwischen ‚neu‘ und ‚alt‘: Rhetorisch, d.h. in Bezug auf das *reflexive Wissen*, tendiert er zum Netzwerk, pragmatisch, also in seinem Handeln, kennzeichnet ihn eher der *bürokratische Habitus*.

Vermutlich benötigen diese Schulen eine längere (Reform-)Zeit, um neue Handlungskoordinationen wie z.B. Teambildungen, kollegiale Beratungen oder Kooperationen mit schulexternen Akteuren zu lernen. Solche veränderten Handlungskoordinationen müssen erst auf schulischer Ebene erprobt werden, wie eine Schulleitung am Beispiel von Akzeptanzstrategien, die für das Thema Begabungsförderung „Identifikationen“ schaffen sollen, betont:

⁷¹⁰ vgl. Fussangel/Gräsel (2009, 120).

⁷¹¹ vgl. Berkemeyer et al. (2010, 215).

⁷¹² Die Subkategorie *Moratorium* soll hier im Sinne des Soziologen Erikson verstanden werden. Er prägte den Begriff „psychosoziales Moratorium“ (Erikson 1991) zur Charakterisierung einer Identitätsbildungsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Diese ist eine Phase des Zweifelns, des Experimentierens, Entwerfens und Revidierens (mit neuen Rollen). Vgl. Abels (2001, 220).

„Im Moment versuche ich das erst mal auf der Ebene der Schule. Und ich finde das auch wichtig. Also wenn ich das noch gar nicht im Blick habe, kann ich nicht nach draußen gehen“ (I08-sl04-no2, 200-203).

Voraussetzung hierfür ist, dass die Schulen den konventionellen „Bezugsrahmen“ wechseln, ein *Reframing* – das was der Typus ‚echte‘ Kooperation bereits entwickelt hat – vollziehen, die Verantwortung auch bei sich selbst sehen, sie eine Selbstaktivität entwickeln und ihr Potenzial nicht mehr so sehr von staatlichen Leistungen abhängig machen. Genau dieser Aspekt stellt jedoch den vulnerablen Punkt des Typus „institutionelles Netzwerk“ dar. Nach der Logik „wenn es die Schule selbst nicht macht, muss es bereit gestellt werden“, fällt es anscheinend der Schule schwer, traditionelle Erwartungs- und Handlungsmuster abzulegen. Möglich ist, dass die Schulen diese Veränderung zwar *wollen*, aber (noch) nicht können. Ein empirisches Beispiel veranschaulicht das Charakteristikum dieses hier analysierten Typus:

„Also, auf der schulischen Ebene gibt es immer wieder Absprachen, auf Schulleitungsebene oder solchen Sachen, ne. Also Treffs. Aber Netzschulen in dem Sinne zusammen arbeiten, dass sie zum Beispiel ihre Fachkonferenzen zusammenlegen oder dass sie nach oben und nach unten, das versuchen wir ja gerade, zum Beispiel sich in den Fächern austauschen und Absprachen treffen, wie der Übergang möglichst gleitend gelegt geleistet wird oder hin zum Kindergarten, ne. Bis wohin fördert ihr und wo können wir starten und wie können die Verbindungen möglichst fließend für die Kinder werden? Das ist traditionsgemäß sicher nicht in dem Maße da gewesen. Da hat die Grundschule gesagt, so, bis hierher, dann kam die Orientierungsstufe. Die Orientierungsstufe hat die Empfehlung gegeben und dann kam die nächste Schule und dann ging es weiter. Da wird mit der Eigenverantwortlichen Schule das schon ganz anders geschult [...]“ (I08-sl04-no2, 722-737).

Dass Schulen „Schulungen“ und qualifizierte Leitungen brauchen, um neue Koordinationsformen, wie Netzwerke, zu entwickeln, stellt den analytisch bedeutsamen Aspekt des vorstehenden Interviews dar. Empirisch bestätigt sich dies auch mit der Aussage der Schulleitung aus dem integrativen Schulversuch, die im Gesprächsverlauf mehrmals konstatierte, dass die Erfahrung ihrer Schule respektive ihre eigene Erfahrung eine wesentliche Rolle für die Kooperation und damit auch für die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler/innen hat: Diese Schule konnte Lernprozesse durchlaufen, in

denen sie „für sich selber Entwicklungsmöglichkeiten kennen gelernt hat“ (I08-sl04-hn1, 653f.).

Umgekehrt kann die Variable „Erfahrung der Schulleitung“ ebenso für den Aspekt „negative“ Kooperation eine Rolle spielen, denn in beiden empirischen Fällen waren die Schulleitungen neu und hatten ihr Amt noch nicht lange übernommen. Die Dauer der Zugehörigkeit zum Kooperationsverbund spielt im Vergleich mit den anderen schulischen Typen hingegen eine marginale Rolle, da beide Schulen einem jeweils unterschiedlichen Verbund angehören, der zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits ein paar Jahre (seit 2002 bzw. 2004) bestand. Gleichwohl ist mit den Befunden vorliegender Studie zu vermuten, dass Schulen unterschiedliche „Zeit(en)“ brauchen, um Reformen erfolgreich in das schulische System zu implementieren. Gerade die Unterschiedlichkeit der Typen spricht dafür. Eine Schulleitung hebt diesen Bedingungszusammenhang für ihre Schule hervor:

„Die Frage ist nur, in welchem Zeitrahmen ist das zu leisten? Wenn das im, in der Umbruchsituation jetzt gerade von, von allen Bereichen verlangt wird, dann, sage ich mal, braucht es sicherlich fünf bis zehn Jahre bis man in allen Bereichen da ist, dass man wirklich so kontinuierlich sich weiter entwickeln kann“ (I08-sl04-no2, 814-818).

Für die Effektivität und Effizienz von Veränderungsstrategien können nicht nur Reformkoinzidenzen, sondern auch die Persönlichkeit und die Erfahrung (die zur Professionalisierung und Qualifizierung beiträgt) der Schulleitungen bedeutsam sein: Erstens fällt im Kontrast insbesondere zum Typus ‚echte‘ Kooperation auf, dass die Schulleitungen nicht explizit einer Vision von Schule ihrem Handeln Priorität geben und auch nur geringe Bestrebungen zeigen, die Leitidee (Hoch)Begabung in das schulische Handeln systematisch einzubinden. Die Leitidee bleibt damit operativ schwach. Dennoch: Die Schulleitungen handeln gleichwohl als „Change Manager“ auf der Ebene ihrer Schule. Sie „versuchen“ netzwerkartige Koordinationen sowie das eigenständige Lösen von Problemen der willkürlichen Identifikation von Begabungen (etwa durch Setzen von gemeinsamen Standards zur Identifikation und Förderung, geeignete Personalauswahl, fachbereichsbezogene Konzepte, Einigungsprozesse im Kollegium über die Definition von Begabungen oder gemeinsame Zielsetzungen).

Die Bedeutsamkeit der spezifischen Erfahrung der Schulleitung zum Thema Begabungsförderung für die Eigenschaft von Kooperation zeigt zweitens die empirische Tatsache,

dass die Schulleitung, die an dem integrativen Schulversuch zur Hochbegabungsförderung beteiligt war, über Wissensvorsprünge verfügt, die sie als Gewinn an ihre (neue) Schule zurückgibt. Dieser Gewinn fließt nicht nur in Form von Information oder Wissen über Kooperation in die Schule ein, sondern auch als „soziales Kapital“ durch „mitgebrachte“ Beziehungen z.B. zu Stiftungen.

Resümierend ist festzuhalten, dass die „Mischtypen“ als „Mischformen der Governance“ sowohl traditionelle als auch veränderte Handlungskoordinationen zeigen. Die Vermutung, dass sie sich in unterschiedlichen Stadien eines Veränderungsprozesses befinden, der sie aus der Bürokratiestarre in Richtung Netzwerk herauslöst, emergiert besonders „aus den Daten“. Der Hauptunterschied zwischen ihnen besteht darin, dass der Lose-Koppelung-Typus ‚neben‘ der offiziellen Bildungspolitik Autonomie im Hinblick auf seine Interpretation von Begabungsförderung entwickelt, hingegen der Typus „institutionelles Netzwerk“ stärker versucht, beides zu integrieren. Er hat somit deutlicher eine veränderte Governance entwickelt als der erstgenannte Typus.

Für den Typus „institutionelles Netzwerk“ können folgende „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996) festgehalten werden:

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
Kooperationsverbund „Hochbegabung fördern“ mit staatlich begrenzten Ressourcen	Idee ‚guter‘ Schule institutionalisieren „Versuche“ der Kooperation Doppelstrategie: Einerseits geringe Investition in Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung Erwartung an staatlich vorgefertigtes Begabungskonzept und andererseits Suchen und Erproben von Veränderungsmanagement	Ambivalente Kooperation zwischen Aktivität und Passivität Ideelles Netzwerk Organisation „im eigenen Umfeld“ Diskrepanz zwischen „talk“ und „action“: Im „talk“ überwiegt das Netzwerk, in der „action“ der bürokratische Habitus von Schule Neue Governance muss gelernt werden, braucht ein Moratorium
Erfahrungswerte aus dem Kooperationsverbund bzw. aus der Schulleitung	Vorwiegend kognitives Wissen zum Thema Begabungsförderung im Kooperationsverbund einsetzen	Operativ bleibt die Leitidee (Hoch)Begabung schwach

Tabelle 19: Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „institutionelles Netzwerk“

Bislang wurde durch die Typologie das schulische Handeln in den Vordergrund der Analyse gestellt. Diese analysierte im kontrastierenden Vergleich die Eigenschaften und Bedingungen für ‚echte‘ Kooperation. Im Hauptfokus stand also das schulische Handeln auf der Meso-Mikro-Ebene, über die die Bildungsforschung bislang nicht viel weiß. Die Typenbildung kann als heuristisches Hilfsmittel bei der „Veranschaulichung der Wirklichkeit“ (Weber 1988) genutzt werden. Mit der Zuordnung von Eigenschaften der Schulen zu „Idealtypen“ (ebd.) wird ein analytischer Prozess hergestellt, um letztlich zu Einsichten über die Realität zu gelangen.⁷¹³ Methodisch ist an dieser Stelle eine Verwandtschaft mit der Governance-Forschung erreicht. Diese interessiert sich für Steuerungsfragen im Kontext der empirischen Wirklichkeit und dabei für die Strategien der Gestaltung sowie das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung⁷¹⁴ – in diesem Fall im Schulwesen. Wie in den vorstehenden Kapiteln beschrieben, geht es der Governance-Forschung darüber hinaus um die Prozesse des Koordinierens, in denen Akteure als Konstellationen eigene Handlungslogiken definieren und im Mehrebenensystem ihre Leistungen „konzertieren“. Um zu Erkenntnissen über diese „Leistung“ als Resultat der Handlungskoordination einer multi-level-Governance zu kommen, sind weitere Ebenen als die der Schule zu berücksichtigen. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitelabschnitt die empirisch untersuchten und beobachteten Handlungslogiken der Landes-schulbehörde und des Kultusministeriums unter der Perspektive ihrer Interdependenzen zum (typischen) schulischen Handeln analysiert. Im Vordergrund stehen dabei die ermöglichenden und einschränkenden Bedingungen auf den Ebenen der Bildungsverwaltung in Bezug auf die Merkmalsdimensionen der schulischen Typen „Kooperation“ und „Inklusion“, die tabellarisch jeweils dem analytischen Text vorangestellt sind.

⁷¹³ Idealtypen werden als methodisches Instrument der empirischen Sozialforschung eingesetzt. Sie stellen eine rein begriffliche „Konstruktion“ oder „Utopie“ dar, die in der reinen und idealisierten Form in der Wirklichkeit kaum zu finden ist, sondern dem Zweck verstehender Erkenntnis dient. Idealtypen besitzen heuristische Funktionen, da sie Hypothesen über das mögliche Geschehen, die zu Eigenschaften gruppiert sind, zusammenfassen. Vgl. Kluge (1999, 118), u.a. mit Rekurs auf Gerhardt (1985) und Weber (1988a; b).

⁷¹⁴ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 27).

9.4.5.1 Deregulierende Governance: Kultusministerium

	In-vivo-Codes	Quelle Ebene Kultusministerium
Ermöglichende Handlungsstrategien in Bezug auf Kooperation/Inklusion	Integratives Verständnis von Hochbegabungsförderung/Kombination der Leitidee(n)	I07-ms10-mk, 151; 159; 171; 178; 194; 256-260; 271-279; 292f.; 463f.; 492f.; 625f.; I07-ms12-mk, 20-22; 70f.; 195-201; 220-227; 338-346; 386-391; 443-448; I08-ms10-mk, 17-21; 28-30; 424-436
	Kooperation als Voraussetzung für die Bildungsidee	I07-ms10-mk, 157; 556-559
	Ein (lokales) Optimum gemeinsam mit den Schulen suchen	I07-ms12-mk, 78f.; 106; 150; 170f.; 203-258; 170; 353-355; 403-406; 455-460; I08-ms10-mk, 69f.; 245-247; 273
	Die Schulen (mit neuen Beteiligungen) unterstützen und entlasten	I07-ms12-mk, 85-101; 142; 150; 172-185; 172-174; 424-439; I08-ms12-mk, 95; I08-ms10-mk, 189-196; 249-260
	Entwicklungsbegleitung; Entwicklung von unten zulassen u. Lernprozesse ‚oben‘, ‚unten‘ u. miteinander möglich machen	I07-ms12-mk, 53-70; 81-83; 103-116; 116-125; 132; 137; 157; 166; 217f.; 256-258; 265-268; 402-406; I08-ms10-mk, 64-179; 203; 540
	Rechtsraum interpretieren	I07-ms12-mk, 15-19; 178-185; 189-193; 300f.; 400
	Eltern als geeignete Anspruchspartner	I07-ms12-mk, 25-28
	Regelungen und Praxis (neu) interpretieren	I07-ms12-mk, 240-256; 300f.; I08-ms12-mk, 118; I08-ms10-mk, 236; 486
	Balance von Deregulierung/ die Hierarchie nutzen	I07-ms10-mk, 505-517; 626-630; B07-ms12-mk, Z. 85-89; 165-170; 244-258; 251; 300f.; 300-304; 378f.; 424-439; 453f.; I08-ms10-mk, 96-98; 107-112; 116-118; 120; 134; 150-160; 203-213; 215; 215-223; 228-232; 236-245; 264-272; 282-286; 315-322; 341; 485-520; 561f.; 561f.; 591-602
	Vitale/dialogische Lösungen/veränderte Kommunikationsmuster	I07-ms12-mk, 292; 307-314; 320-33; 459; I08-ms10-mk, 34f.; 248f.
	Implementation (experimentell) in Schritten	I07-ms10-mk, 626; I07-ms12-mk, 424; I08-ms10-mk, 96; 287-302; 371; 577-588
	Biografisch/professionell bedingte Innovativität	I08-ms10-mk, 220; 329-357; 441-481

	In-vivo-Codes	Quelle Ebene Kultusministerium
Ermöglichende Handlungsstrategien in Bezug auf Kooperation/Inklusion (Fortsetzung)	Ressourcen rekrutieren für die Leitidee	I07-ms10-mk, 318-320; 332; I08-ms10-mk, 47f.; 383f.;
	Qualifizierung der „steuernden Akteure“	I08-ms10-mk, 541f.
	Anerkennung von Koordinationsleistungen durch Ressourcen	I07-ms12-mk, 42-52
Einschränkende Handlungsbedingungen in Bezug auf Kooperation/Inklusion	Durchsetzung gegenüber traditionellen Bildungsstrukturen	I07-ms10-mk, 154-156; 167f.; 196-198; 194-210; 266; 473-486; 547-544; 580; 600-623; 162-166; 164-170; I07-ms12-mk, 272
	Schulen brauchen Vertrauen, Fehlermentalität und Verantwortungsübernahme	I07-ms12-mk, 139-141; I08-ms10-mk, 324f.
	Unsicherheiten durch Deregulierung/Sicherheit der Hierarchie	I07-ms12-mk, 196f.; 288-296; 308; I08-ms10-mk, 199f.
	Alle müssen miteinander das Unternehmen takten/Komplexitätserhöhung	I08-ms10-mk, 275-287
	Kommunizierbarkeit und Leidenschaft als Gelingensprämissen	I08-ms10-mk, 525-534
	Die neue Ordnung für die Schulen (Belastbarkeit)	I07-ms12-mk, 412-422; 565-567

Tabelle 20: Ermöglichende und einschränkende Bedingungen auf der Ebene des Kultusministeriums in Bezug auf Kooperation/Inklusion

Zu den ermöglichenden Bedingungen hinsichtlich der schulischen Merkmalsausprägungen „Inklusion“ und „Kooperation“ gehört, dass das Kultusministerium in Niedersachsen ein integratives Verständnis von Begabungsförderung verfolgt, das Kooperation voraussetzt. Zwei Auszüge aus den Experteninterviews mit dem Kultusministerium thematisieren diese Besonderheit des niedersächsischen Konzepts:

„Wir wollen aber solange Schülerinnen und Schüler in unserem Einflussbereich sind, sie optimal begleiten und dieses Optimum sieht eben auch vor, dass wir ihre ganz individuellen Fähigkeiten zur Entfaltung dieser Fähigkeiten beitragen und das mit anderen Partnern gegebenenfalls tun“ (I07-ms12-mk, 351-355).⁷¹⁵

⁷¹⁵ Das Wort „aber“ bezieht sich in diesem empirischen Auszug auf die Unvereinbarkeit des klassisch-schulischen Leistungsbegriffs, der durch Bildungsstandards festgelegt ist, mit dem anderen Leistungsbereich, der weit über die curricularen Bestimmungen hinausgeht. Beide sollen, so wird es mit dem niedersächsischen Bildungskonzept zur Begabungsförderung intendiert, möglichst vereinbar miteinander sein, so dass Bildungsbiografie einen „Wert“ erhält.

Und:

„Da geht es um die Beachtung von Begabung bei allen [...]“ (I08-ms10-mk, 21).

Diese integrative, respektive inklusive Idee von Begabungsförderung bindet das Kultusministerium unmittelbar an ein Steuerungskonzept, das die Durchlässigkeit und Aufhebung der Unterschiede zwischen den Schulformen, die Beobachtung von Übergangsstellen, die Verbesserung von Anschlussfähigkeit sowie die Verknüpfung von Unterrichtlichem mit Außerschulischem in Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ in eine neue Disposition gegenüber den „traditionellen Systemstrukturen“ bringt. Damit geht Niedersachsen über die von der Bund-Länder-Kommission (BLK) formulierten Leitsätze⁷¹⁶ zur Begabtenförderung hinaus. Im Mittelpunkt steht ein neuer Lernbegriff, die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen/Schülern. Dieser beinhaltet sowohl Offenheit bezogen auf das Individuum als auch Offenheit in Bezug auf lernende Organisationen. Das niedersächsische Konzept zur Begabungsförderung geht davon aus, dass die klassischen Prinzipien zur Begabungsförderung⁷¹⁷ (z.B. Enrichment und Akzeleration) nur dann zum Ziel führen, wenn Unterricht nicht verändert werden soll. Mehr noch: Dass solche Begriffe sogar die Potenziale von Schulentwicklung gefährden. Bei der Entstehung dieses niedersächsischen Grundkonzeptes war der Gedanke treibend, dass sich ein solches „Unternehmen“ (I07-ms10-mk, 591; 627) „nicht mehr durch Vorgaben klassisch ministeriell regeln“ (ebd., 627f.) ließe. Der Verzicht auf übliche Strategien⁷¹⁸, eine Kernkategorie für die Ebene Kultusministerium, beschreibt die empirisch entdeckte Tendenz zur Deregulierung, die an eine „andere Art der Qualitätsverantwortung“ (I07-ms10-mk, 630) gebunden ist.

⁷¹⁶ vgl. BLK (2001; 2004).

⁷¹⁷ Siehe Ziegler/Stöger (2009).

⁷¹⁸ vgl. I07-ms10-mk, 504-508; 517-519.

Hierzu lassen sich aus den drei Interviews mit der Schlüsselakteurin des Kultusministeriums folgende Kernmerkmale klassifizieren⁷¹⁹:

- *Entwicklungsbegleitung* und Regelung von Verantwortlichkeit durch ein Frageninstrumentarium, das sich „Datenbank“ nennt.
- Diese Entwicklungsbegleitung geschieht über *Beobachtung* durch das Kultusministerium.
- Einfordern von Unterstützungsbedarfen der Schulen (z.B. Fortbildungs- und Beratungsbedarf, wissenschaftliche Begleitung).
- Die Kräfte der Schulen sollen gestärkt werden, so dass die Bildungsverwaltung *mehr unterstützend* als intervenierend in schulisches Handeln eingreift.
- Spiegelung des Bildungs- und Entwicklungsstandes den Schulen gegenüber.
- Möglichkeit eines sogenannten „Zwei-Ringe-Modells“⁷²⁰, sofern die Schulen nicht aus eigener Kraft „Ressourcen“ bündeln können.
- Es soll um eine lokale Optimierung gehen, bei der die einzelnen Verbünde auch *zu eigenen Bedingungen kooperieren*.
- Schulen sollen ihren Entwicklungsstand (*selbst*) *reflektieren* und ‚gute‘ Praxis im Sinne klärender Kompetenz über die „Datenbank“ rückmelden. Das Kultusministerium macht damit eine *Vernetzung* über das, was die einzelnen Schulen gut können und was sie anderen anbieten können; es bindet die „best practice“ der Schulen in Fortbildungen ein.⁷²¹ Hierdurch sollen *Dialoge* zu anderen Praxispartnern entstehen und Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen einsetzen.
- Der Dialog mit den Schulen erfolgt durch *Vereinbarungen* (z.B. über die Leistungsmessung, Fragen der Zeitdeputate, Fragen der Freistellung vom Unterricht oder Verträglichkeiten zur schulischen Leistungsentwicklung).
- Abseits der normativen Anspruchshaltung gegenüber Schule erfolgt „Steuerung“ über eine *Entwicklungsbeziehung*. Ein entscheidendes Gremium hierfür bildet die „große Steuergruppensitzung“, gemeinsam mit den schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten der Landesschulbehörde.
- Schulen werden *Freiräume angeboten*, z.B. für Kooperationen mit Hochschulen, die dann wiederum rechtsfähig (z.B. durch Verträge) gemacht werden, damit die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler rückgebunden wird an das öffentliche Schulsystem.
- Schulen sollen *Erfahrungen miteinander machen*, über die klassischen Bewertungsmerkmale hinaus, was den Blick auf die Leistungsfähigkeit und Leistungsverantwortung der Schülerinnen und Schüler konzentrieren soll.

⁷¹⁹ Siehe auch Interviewauszüge- und Kodierungen zu *I07-ms10-mk*; *I07-ms12-mk*; *I08-ms10-mk* in den Textabschnitten der Seiten 332ff.

⁷²⁰ Hierbei werden Schulen, die noch nicht bzw. nicht mehr eigene Kräfte für den Kooperationsverbund aufbringen können, in das „Schlepptau“ ihres Verbundes genommen. Damit ist diese Schule von der Stundenzuweisung ausgenommen und führt das Logo nicht mehr. Sie führt jedoch den pädagogischen Auftrag der Begabungsförderung weiter und erhält entsprechende Angebote für einzelne Schüler/innen aufrecht. Sie kann sich dann zu einem späteren Zeitpunkt über eine erneute Mitgliedschaft im Verbund entscheiden.

⁷²¹ Oelkers (2007, 19) bezeichnet „Coaching“ als die vermutlich wirksamste Form der Fortbildung. Die Lehrkräfte lernen hierbei von anderen, was besser geht.

- Das Ministerium hebt die *gemeinsame Verantwortung* hervor: Gemeinsam mit den Schulen soll eine Optimierung der Möglichkeiten (z.B. Entwicklung des Wettbewerbsangebots, Fragen der Ausstattung und der Rechtsbedingungen) und Ausgestaltung dieser Möglichkeiten vorgenommen werden.
- Eltern werden als geeignete Anspruchs-, Erziehungs- und Bildungspartner gesehen.
- Die Schulen definieren ihrerseits *Erprobungsfelder* und arbeiten dahingehend mit dem Kultusministerium zusammen. (Neue) Freiräume müssen erst erlernt werden. Vorgaben finden an dieser Stelle nicht statt, um Irritationen der Schulen und Reformüberlasten zu vermeiden.
- Schrittweise, in einem iterativen Prozess, intendiert die Bildungsverwaltung, in einer *Echtsituation miteinander Schulreform anzugehen* und Lösungen *miteinander* zu suchen.

Wesentlich für diesen Deregulierungsansatz ist, dass er in *Ergänzung* zum „regulären Anspruch“ (I07-ms12-mk, 70f.) „im Bereich der Bildungsroutinen“ (ebd.) erfolgt. Er kennzeichnet sich weiterhin dadurch, dass Lernprozesse und Fehlermentalitäten nicht nur auf der Ebene der Schulen, sondern auch auf der Ebene des Kultusministeriums gewollt sind. Zu diesem (deregulierenden) Teil der Governance gehören die Beobachtung, die Beratung und Unterstützung und vor allem die „*dialogischen Prinzipien*“ (I08-ms10-mk, 596f.) und die „*interpretativen Ansätze*“ (ebd., 597) der Handlungskoordination. Der andere, regulierende Teil wird durch den schulaufsichtlichen Vollzug gebildet. Deregulierung bedeutet, dass eine Balance, zwischen den administrativen Schritten seitens der Bildungsverwaltung und dem *Schritt halten* (ebd., 95) mit der schulischen Praxis hergestellt wird – so, dass gemeinsame Ergebnisse möglich sind, welche die gegenseitige „*Beziehung stärkt*“ (ebd., 98).

In der Analyse der Interviewbefragungen wurde am Beispiel der Typologien deutlich, dass insbesondere der Typus „egozentrische“ Kooperation Schwierigkeiten hat, die „*Doppelstrategien*“ (I08-ms10-mk, 150) des Kultusministeriums von „*Entwicklungsabsicht*“ (ebd., 522) und „*administrativen Anteilen*“ (ebd., 586) als Chance eines *kultivierenden* Umgangs der Bildungsakteure (Bildungsverwaltung und Schulen), als Chance zur Schulentwicklung zu werten und nicht als Rückzug des Staates, der die Schulen sich selbst überlässt oder sie mit geringen Ressourcen ‚knapp‘ hält. Den schulischen „Mischtypen“, „Lose Koppelung“ und „institutionelles Netzwerk“ gelingt es leichter als dem „egozentrischen“ Typus, ein Gleichgewicht zwischen den staatlichen Bedingungen, die an einen bestimmten Bildungsauftrag gebunden sind, und der Koordination aus eigener Kraft zu finden. Für die Kooperationsverbünde in Niedersachsen zeigt sich empirisch, dass sich einige Schulen von der staatlichen Obrigkeit alleine gelassen fühlen und andere wiederum ihre (neuen) Freiräume

und Möglichkeiten der Selbstregulation ausschöpfen, um selbstverantwortlich und kreativ entwickelnd individuelle Lösungen für ihre jeweiligen Problemlagen zu finden.

Das Kultusministerium, das in diesem Bereich den Anspruch verfolgt mit den Schulen „Klärungen“ „im Sinne der Reflexion des Selbstprozesses“ (I08-ms10-mk, 538f.) herbeizuführen, wie dies typischerweise die Schulen ‚echter‘ Kooperation bereits können, trifft angesichts dieses Anspruches Vorsorge: Es erkennt, dass seine Steuerungsabsicht nicht selbstverständlich auf die Schulen übertragbar und z.T. schwierig ist, „weil das verstanden werden muss“ (ebd., 543). Neue Governance, so lässt es sich an dieser Stelle deuten, setzt demnach Lernprozesse auf Seiten der Schulen voraus, die eng gekoppelt sind an ein Verstehen dessen, was der Staat mit veränderten (neuen) Formen der Handlungskoordination intendiert. Erforderlich sind neben stetigen Kommunikationsprozessen also Selbstreflexionsprozesse der Schulen, die dazu beitragen, staatliche Steuerungsabsichten und -gegebenheiten zu verobjektivieren. Aus dieser Distanz heraus ist es möglich, staatliches Handeln, das von traditionellen Bildungsroutinen abweicht, nicht (länger) als „Provokationen“ (ebd., 544) wahrzunehmen, wodurch sich „Abwehr installiert“ (ebd., 545), sondern als Voraussetzung dafür, mit der Bildungsverwaltung zusammen „vital“(e) (I07-ms12-mk, 292) Lösungen zu suchen.

Für einige Schulen bedeutet jedoch eine solche Governance, die mit einer Doppelstrategie von ‚weich‘ und ‚hart‘ einhergeht, ein „Steuerungs dilemma“: Dem Staat wird nicht unbedingt vertraut, d.h. er wird nicht unbedingt als Ko-Akteur im informellen und formellen Verhandlungsnetz staatlicher und gesellschaftlicher Akteure gesehen.⁷²² Die Schulen müssen ihren Selbstentwicklungsprozess auch selbst initiieren und steuern können. Bedingung für ein solches Können ist, dass ihre veränderte Governance über Zwischenschritte (vgl. Kapitel 9.4.2.5) erfolgt, die sich einesteils aus Selbstreflexions- und Reframingprozessen zusammensetzen, anderenteils aus konkreten, auf die Leitidee (Hoch)Begabung bezogenen Schulentwicklungsstrategien, wie z.B. spezifische Führungs- und Leitungsstrukturen. Die schulischen „Mischtypen“ bewältigen die oben benannten veränderten Ansprüche der Bildungsverwaltung ansatzweise und „üben“ bzw. „jonglieren“ zwischen dem Tragen von Ergebnisverantwortung und traditionellen Erwartungshaltungen gegenüber dem Staat.⁷²³ Ähnlich wie das Kultusministerium gehen sie mit der Bildungsoffensive in Niedersachsen

⁷²² vgl. Schridde (2003) über die Governance in Netzwerkkooperationen.

⁷²³ An dieser Stelle soll dezidiert bemerkt werden, dass die Trennung zwischen „Staat“, „Bildungsverwaltung“ und „Schule“ lediglich eine künstliche sein kann. Denn „Schule“ ist definitionsgemäß auch Staat. Alle Akteure des allgemeinbildenden Schulwesens, unabhängig ihrer Ebenenzugehörigkeit, sind staatsbedienstete sprich staatliche Akteure.

experimentell um, üben und probieren jenseits klassischer Handlungskoordinationen die Etablierung netzwerkartiger Bildungsroutinen, die insbesondere in Bezug auf die Wirksamkeit der Leitidee (Hoch)Begabung essentiell sind. Schulische Kooperation ist die Voraussetzung für ein integratives Konzept von Begabungsförderung, da das Bildungssystem nur so der individuellen Lern- und Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien von „Durchlässigkeit“ (I07-ms10-mk, 220), *schulformübergreifenden Förderkonzepten*, „lokale Optimierung“ (I07-ms12-mk, 106), der „fachlichen Anreicherung“ (I07-ms12-mk, 24), also der „Zusammenarbeit mit bestimmten Fachstellen“ (ebd.) und auch die *Wahrnehmung von Elternansprüchen*, die „als Experten quasi für ihre Kinder“ (ebd., 26f.) Anspruchspartner sind, gerecht werden kann.

Doch nicht nur (netzwerkartige) Kooperation, auch Inklusion ist an die „Steuerungs-idee“ der niedersächsischen Bildungsoffensive gebunden: Mit der Analyse des ersten Interviews im Kultusministerium stieß die Forscherin auf die These, dass die veränderte Semantik, also „*Begabungsförderung*“ statt „*Hochbegabungsförderung*“ auf eine veränderte Handlungsstrategie hinweisen könnte. Im zweiten Interview fragte sie deshalb gezielt bei der Schlüsselakteurin nach, die daraufhin antwortete:

„Also, ich würde zunächst sagen, es heißt nicht *Begabungsförderung* statt *Hochbegabungsförderung*, sondern das ist ein sowohl als auch. Weil man die Integration oder integrative Konzepte anders gar nicht machen kann“ (I08-ms10-mk, 17-20).

Dass die Semantik „*Begabungsförderung*“ in Ergänzung zur „*Hochbegabungsförderung*“ eine zunehmende Öffnung des Konzeptes sein kann, also eine Strategie, die den Schulen wiederum notwendige Freiräume für Organisationsentwicklung gibt, zeichnete sich im Verlauf des zweiten kultusministeriellen Interviews weiter ab. Empirisch auffällig war weiterhin, dass die veränderte „Planung“, welche das Kultusministerium intendiert, stets bildungspolitisch neu justiert, also mit anderen Reformen wie z.B. „Eigenverantwortliche Schule in Niedersachsen“ oder Bildungsoffensiven zur Unterrichtsentwicklung in Bezug gesetzt und gleichzeitig durch eigene bildungspolitische Ziele, Vermerke, Begründungen abgesichert werden musste – auch bezogen auf (neue) Möglichkeiten und Rahmenbedingungen, die „*natürlich bezogen auf eine Verwaltungsreform in Niedersachsen denkbar waren*“ (I08-ms10-mk, 151f.). Dazu gehörten unter anderem Strategien der Deregulierung, wie z.B. das Außer-Kraft-Setzen von Erlassen (etwa der Wettbewerbserlass zu freien Leistungsvergleichen). Analytisch interessant ist, dass diese Aspekte auch diesen Fachbereich des Kultusministeriums bestärkt haben. Die Akteure *trauten* sich, bei den Schulen

mittels Fragebögen, denen später das Instrument der Datenbanken (vgl. Kapitel 6.5) folgte, nach Entwicklungs- und Problembeständen zu fragen und die Beratung an den Antworten zu orientieren. Die Bildungsverwaltung hat demnach die deregulierende Governance, mit denen die „Gütesiegel“-Schulen „Hochbegabung fördern“ konfrontiert wurden, in stetiger Rückkoppelung an weitere landespolitische Reformen eingeführt und auf die *üblichen Strategien des Hauses* verzichtet. Implementationsstrategisch entspricht dies einem Abweichen von traditionellen Konzepten: Im Gegensatz zu ihnen ist hier der Ausgangspunkt, dass die Praxis Schritt halten muss. Die Schulen werden deshalb in einem iterativen Entwicklungsprozess, einem schrittweisen Vorgehen mit Rückkopplungsschleifen, mit (veränderten) Bildungsreformen vertraut gemacht.

Deregulierende Governance kann empirisch als eine Kernkategorie der Bildungsverwaltung definiert werden. Neben ihr, d.h. den ‚weichen‘ Steuerungsprinzipien wie *interpretativ, Bezug nehmend, verstanden wissen, kollegiale Beratung, dialogisch, beobachtend* oder *entwickelnd* existiert ein permanenter Bezug zu den „anderen Prinzipien“ (I08-ms10-mk, 512), „zu den sogenannten harten Fakten meinetwegen oder harten Bedingungen“ (ebd., 512f.), den Rechtsnormen und staatlichen Führungsprinzipien. Beide Ansätze gehören zusammen, sie sind die zwei Seiten einer Medaille und Steuerungsstrategie der Leitidee (Hoch)Begabung: Begabungsförderung soll systemimmanent sein und deshalb „*ganz andere, ja, Kommunikationsmuster*“ (I08-ms10-mk, 249) sowie eine „*Verflechtung von Angeboten und Intervention*“ (ebd., 231f.) und „*Zusammengehörigkeit*“ (ebd.) etablieren, die auf entsprechend veränderten Koordinationsmechanismen beruhen. Aus dieser Steuerungsperspektive handelt das Kultusministerium nicht mehr rein als staatliche Obrigkeit in Alleinstellung, sondern „*teambezogen*“ (ebd. 259), in Form:

- einer zentralen Steuerungsgruppe (vgl. Kapitel 6.2)
- eines Beratungsteams, in dem erstmals in der Landesschulbehörde die Linien für das allgemeinbildende Schulsystem von Grundschulen und Gymnasien zusammenarbeiten, in das die Schulpsychologie integriert ist und in dem die pädagogische Kompetenz von Lehrkräften (die Fachberaterinnen/die Fachberater) den schulfachlichen (schulaufsichtlichen) Dezernentinnen und Dezernenten gleichgestellt ist.

Das Kultusministerium ist sich mit dieser veränderten Form der Governance bewusst darüber, dass die Schulen mit einem komplexen Gefüge konfrontiert werden, das Konflikte sowie Mängel mit sich bringt. Deshalb ist es aus der Sicht der obersten Schulbehörde die „große Kunst“,

„[...] sehr wohl ein qualifiziertes Feed-back zu geben, aus den unterschiedlichen Perspektiven heraus, aber von den Handelnden begriffen werden muss, dass sie das nicht der eigenen Ergebnisverantwortung enthebt“ (I08-ms10-mk, 283-286).

Die „Entwicklungsstrategien“ (ebd., 307) des Kultusministeriums sind „anders als im klassischen Beamtenapparat“ (ebd., 308), nicht mehr linear, qua Vorschrift und Norm, voneinander abgegrenzt. Sie erfordern veränderte Sprach- und Verständigungsmöglichkeiten zwischen den Schulen und der Bildungsverwaltung und gehen mit einer erhöhten Verantwortungsübernahme auf Seiten der Schulen einher. Eine solche Abkehr von klassischen Handlungskoordinationen zwischen diesen Ebenen erfordert Lernprozesse aller beteiligten Akteure, die nicht konfliktfrei stattfinden, wie das Kultusministerium hervorhebt. Im Rahmen der schulischen Typologie wurden solche konfligären Interdependenzen zwischen „Staat“ und „Schule“ empirisch zum Beispiel anhand der konventionellen Erwartungsmuster an die staatliche Unterstützung und Intervention, insbesondere bei den „Mischtypen“ und dem „egozentrischen“ Typus deutlich. Zu den neuen Verständigungsformen, die z.T. über die „zentrale“ Ebene der Bildungsverwaltung hinausgehen (hierzu zählen z.B. die Beziehungen zwischen Eltern und Schule), gehören nicht mehr Sitzungen mit deutlich administrativem „Dienstbesprechungscharakter“ (I08-ms10-mk, 197), sondern Vereinbarungen, Teambildungen, Dialoge, Interpretation und gemeinsame Verständigungen. Konflikte, die die einzelnen Schulen in den Interviews widerspiegeln, werden aus Sicht des Kultusministeriums als „Anklage“ (ebd., 548) in der „alten Weise“ (ebd.) gedeutet. Dies lässt sich im Grunde auch in dem zuvor herausgestellten Befund der schulischen Typen entdecken: Einzelne Schulen haben sich noch nicht aus dem „bürokratischen Gehäuse“ herausgelöst oder versuchen dieses erst ansatz- bzw. übergangsweise. Schulen benötigen anscheinend unterschiedliche Entwicklungs- bzw. Karenzzeiten – letzterer Begriff wurde in vorangegangenen Kapiteln der schulischen Typologie als „Moratorium“ bezeichnet – um reformbezogene Schulentwicklungsprozesse zu erlernen. Hinzu kommt, dass sich *Vertrauen*, als Grundlage neuer Beziehungsformen zwischen der Bildungsverwaltung und der Schule, nicht zwangsläufig einstellt und sich erst über einen *gemeinsa-*

men Entwicklungs- und Erfahrungsprozess hinweg aufbauen muss. Dabei werden unterschiedliche Signale und Verhaltensformen der Administration von Seiten der Schulen sensibel wahrgenommen. Eine weitere einschränkende Bedingung ist, dass *Leidenschaft* und „*Eigentümerhaltung*“ (I08-ms10-mk, 530) der Schulleitungen, so bezeichnet es das Kultusministerium, Voraussetzungen für das Gelingen der Bildungsoffensive „Kooperationsverbünde“ bedeuten. Der Erfolg des gesamten Konzeptes ist demnach nicht nur ressourcen-, sondern auch personenpolitisch gebunden und birgt damit potenzielle Gefahren der Überforderung der Schulen, wenn z.B. dialogische (Entwicklungs- oder Fortbildungs-) Angebote der Bildungsverwaltung nicht angenommen oder als „staatlicher Rückzug“ (fehl)gedeutet werden. Sodann kann es sein, dass einzelne Schulen eher passive, an traditionelle Koordinationsformen angepasste Handlungsweisen favorisieren, weil sich für sie schon das traditionelle hierarchielastige Tauschverhältnis zwischen Politik und Schule, von dem sich beide Seiten Vorteile erwarten⁷²⁴, nicht erfüllte.

Staatliche Anreizstrukturen wie das Gütesiegel „Hochbegabung fördern“ erzielen zwar einerseits den Effekt, dass sich Schulen darum bemühen, ihren Status als Kooperationschule und damit den Benefit „zusätzliche“ Ressource nicht zu verlieren – so besonders deutlich der „Lose-Koppelung-Typus“. Andererseits reicht dieser Anreiz nicht immer aus, dass sich ‚echte‘ Kooperation einstellt und die Schulen die Ambiguität von staatlicher Steuerung und Selbstregulation „positiv“ bewältigen.

Wie geht es den Schulen mit der Einführung einer veränderten Governance im Sinne von Deregulierung? Häufig kommt es zu Verunsicherungen, die im Rahmen der Typologie bereits empirisch sichtbar wurden: Wenn vorhandene Regelungen durch die Bildungsverwaltung *neu interpretiert* werden, sind Schulen verunsichert, wie sie diese Regelungen im Hinblick auf ihre Rechtsgültigkeit bewerten sollen. Werden ‚harte‘ Regelungen weggelassen (z.B. durch Streichen von Erlassen) und durch ‚weiche‘ substituiert, wird der Interpretationsraum und damit auch der „*Spielraum*“ (I08-ms10-mk, 505) für die Bildungsverwaltung und für die Schulen zwar größer, die Unsicherheit, wie genau damit umgegangen werden muss, aber auch. Lehrerinnen und Lehrer, so stellt das Kultusministerium fest, favorisieren die bestehenden Regelungen, weil diese Sicherheiten im Hinblick auf deren Inanspruchnahme geben. Das Kultusministerium allerdings beabsichtigt, dass die Schulen nicht nur auf die vorhandenen bürokratischen Regelungen zurückgreifen, sondern *vitale Lösungen* suchen, die z.B. in Form von „*Verständigung*“ (I08-ms10-mk, 222) (s.o.) stattfinden und zu einer *echten Bewertung* führen. Hierzu setzt die Bildungsverwaltung *dialog-*

⁷²⁴ vgl. Kussau (2007a, 180).

gische Handlungskoordinationen wie Vereinbarungen oder Verträge ein, welche die unterschiedlichen Akteure mit in die Verantwortung nehmen. Ein Auszug aus einem Interview mit dem Kultusministerium soll den eben beschriebenen Zusammenhang deregulierender Governance verdeutlichen:

„Ja, wir deuten noch mal die Regelungen so lange wir sie denn haben noch mal aus. Das haben wir vorhin schon besprochen, dass wir noch mal Durchführungsbestimmungen dazu geben, die sie neu verstehbar machen und einfach dadurch, dass wir dann, wenn wir die Regelung dann doch auch wegnehmen, das gibt solche Fälle auch, dass wir das dann die Unsicherheit die da entsteht im Hinblick auf die Bewertung und die Recht- Rechtsgültigkeit. Dass wir die durch durch den Dialog zwischen den Beteiligten diese Unsicherheit auflösen und deshalb machen wir zum Beispiel so ein Vertrag zwischen Schulen in Gimmer und dem geisteswissenschaftlichen Bereich der Hochschule. Die klären das im Vorhinein ab, wie diese Bewertungsfrage im Hinblick auf Frühstudiengänge von ihnen zu bewältigen ist. Also und selbst wenn das offen ist und wenn da Fragen sind, dann klagen sie diese Fragen in die Vereinbarung quasi mit ein“ (I07-ms12-mk, 300-314).

Diese Form der Deregulierung ist Teil einer Governance, die parallel zu klassischen Regulationsstrukturen existiert. Neben den Verunsicherungen gibt es auch Vorteile solcher „Doppelstrategien“ (I08-ms10-mk, 150) der Bildungsverwaltung: Selbst wenn die Schulen noch im Visier historisch bedingter Verwaltungstradition stehen, die mit einheitlichen Maßstäben Schulen regiert und bewertet⁷²⁵, legitimiert und anerkennt sie ihre individuellen Lösungen (auf lokaler und regionaler Ebene). Hierdurch entsteht ein immenses Potenzial für Schulentwicklung, auch wenn damit das Risiko des „Misslingens“ verbunden ist und möglicherweise längere „experimentell“(en) (I08-ms10-mk, 370) Phasen benötigt werden. Schließlich soll der Umgang mit der Leitidee (Hoch)Begabung in schulischer Praxis „viel stärker „etabliert und etablierend“ (ebd., 371) sein.

Das Kultusministerium wirkt Problemen dieser ‚neuen‘ Steuerung präventiv entgegen, in dem es den Schulen Gelegenheiten bietet, die ‚weichen‘ Routinen z.B. durch ein „in Ausschnitten erproben“ (I07-ms12-mk, 423) zu üben, damit neue Belastbarkeiten und Verantwortungsstrukturen entstehen. Dazu definieren die Schulen ihre Erprobungsfelder selbst. Stoßen die Schulen dabei an ihre Grenzen, bietet ihnen das Kultusministerium einen Entwicklungs- und Schonungsraum für das Erlernen „anderer Ordnungen“ (I07-ms12-mk, 412f.) an: Dies kennzeichnet sich zum Beispiel durch den Begriff „Zwei-Ringe-Modell“

⁷²⁵ Diese Abkehr von der historischen Verwaltungstradition hat Rosenbusch (2007) am Beispiel der Eigenverantwortlichen Schule in Niedersachsen dargestellt.

(*ebd.*, 90). Ein empirisches Exempel stellt wie folgt seine Charakteristik dar: In einem Interview mit dem Kultusministerium kam das Gespräch auf Überforderungsreaktionen bei den Schulen, die z.B. durch Schulleitungswechsel auftreten. In diesem Fall, so referiert die Schlüsselakteurin,

„[...]würden wir die Zusammenarbeit im Fortbildungs- und Beratungsbedarf aufrecht erhalten, hätten aber nicht diesen sehr hohen Anspruch an die Konzeptentwicklung und an die Ausbildung von Instrumenten im Bereich der individuellen Lernentwicklung und Leistungsentwicklung, sondern würden Kinder aus den Schulen im zweiten, des zweiten Ringes auch zu Teilen und in wichtigen Bereichen im ersten Ring mitbegleiten und unterstützen können“ (I07-ms12-mk, 94-101).

Faktisch bedeutet dies, dass die Mitgliedschaft im Kooperationsverbund ruht und die Zusammenarbeit im Fortbildungs- und Beratungsbedarf erhalten bleibt. Schulische und schulbehördliche Verantwortungsgemeinschaften, so die Basis dieses Konzepts, tragen zum Gelingen der individuellen Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bei. Allerdings ist zu erwarten, dass das „Zwei-Ringe-Modell“ nur dann gelingt, wenn die Schulen von ihren Hoheitserwartungen absehen und in der Leitidee (Hoch)Begabung ein überzeugendes Nutzungskonzept identifizieren, für dessen Gelingen sie Verantwortung (mit)tragen wollen.

Somit fungiert die Kultusbehörde „multifunktional“ zwischen Administration, Aufsicht, Regelung, Planung und gesetzgeberischem Vollzug sowie einer „Kooperativität“. Dies bringt kollaborative Mechanismen zwischen ‚harten‘ und ‚weichen‘ Steuerungsmodi hervor. Steuerung heißt in diesem Sinne, einen doppelten Mechanismus der antizipierten Reaktion und der „Rute im Fenster“ (Scharpf 2000, 326) anzuwenden. Letztere kommt besonders dann zum Tragen, wenn einzelnen Schulen das Gütesiegel „Hochbegabung fördern“ entzogen wird und sie von der Mitgliedschaft im Kooperationsverbund ausgeschlossen werden.

Börzel (2008, 124) konstatiert, dass eine solche doppelte Governance von Hierarchie und Nichthierarchie sowohl die Effektivität als auch die Legitimität nicht hierarchischer Governance-Formen steigern kann⁷²⁶, zu denen etwa Netzwerke gehören. Im Unterschied zu ‚reinen‘ Netzwerken ist für Bildungsnetzwerke besonders typisch, dass die Schulen im „Schatten der Hierarchie“ (Mayntz/Scharpf 1973) handeln. Diese Form der Handlungsko-

⁷²⁶ vgl. Börzel (2008, 124).

ordination beinhaltet die Chance, Lösungen für klassische Verhandlungs- und Strukturdilemma zu entwickeln. Andererseits ist damit auch das Paradox verbunden, dass es um wünschbare Wirkungen der Regelung geht, die sich nicht durch Hierarchie erreichen lassen: Ohne Hierarchie sind nicht-hierarchische Koordinationen nicht möglich.⁷²⁷

Mit den oben genannten empirischen Befunden zeichnet sich weiterhin ab, dass sich das Ministerium als *administrative Partnerin*⁷²⁸ der schulischen Verbünde sieht. Dies birgt erst einmal den Vorteil in der nivellierten Trennung des traditionell üblichen Schismas zwischen strategisch zielgebenden, rechenschaftspflichtigen und operativ ausführenden Instanzen, wie es eigentlich „moderne Steuerung“ (Altrichter 2009, 23) vorsieht. Hiermit verändert sich die Governance in Richtung gestaltbarer, demokratisierender, dialogischer und kommunikativer Beziehungen im Mehrebenensystem Schule. Mit den Ausführungen von Börzel (2008, 124) ist jedoch an dieser Stelle die Frage aufzuwerfen, ob sich so Begabungsförderung im Bildungswesen – als Rezeptionsarena von Innovationsaufforderungen – effektiv durchsetzen lässt. Dass sich „Grenzen der Bildungsverwaltung“ (Berkemeyer 2010, 72) konstituieren, belegen die vorliegenden Forschungsdaten. Ebenso, dass das Innovationsthema „Begabungsförderung in Bildungsnetzwerken“ Risiken des Misslingens birgt und nicht alle Schulen im gleichen Reformrhythmus „neue Ordnungen“ in Bezug auf ihre schulische Entwicklung erlernen.

Differenziert nach „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996) können folgende Hypothesen bezüglich der Ebene Kultusministerium dargestellt werden:

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
Inklusive Idee von Begabungsförderung	Verzicht auf „übliche Strategien“ Doppelte Governance: Tendenz zur Deregulierung in Ergänzung zu traditionellen Bildungsroutinen	- „typenabhängiges“ Handeln der Schulen, d.h. nicht alle Schulen gehen gleich ‚gut‘ mit der Tendenz zur Deregulierung um - Lernprozesse und „Zwischenschritte“ auf Seiten der Schulen erforderlich

⁷²⁷ vgl. Börzel (2008, 124f.).

⁷²⁸ Der Begriff „administrative Partnerin“ fiel mehrmals im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung.

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
Inklusive Idee von Begabungsförderung - Fortsetzung	Teamarbeit ebenenintern etablieren Anklagen der Schulen auf die ‚alte‘ Weise deuten Vertrauen als neue Beziehungsform Den Schulen erhöhte Spielräume lassen	- experimenteller Umgang der Schulen mit der Leitidee (Hoch)Begabung Auf Seiten der Schulen: - Professionalitätsgrenzen - Fehldeutungen - Unsicherheiten - Schulen benötigen Moratorien - Potenzial des Gelingens aber auch Gefahr des Scheiterns
Schulen in Ausschnitten neue Koordinationsfelder erproben lassen Erlernen neuer Ordnungen möglich machen	Den Schulen Karenzzeiten und Lernräume anbieten	Schulen lernen „best-organization“ von anderen Verbundschulen

Tabelle 21: Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Ebene Kultusministerium

Das Kultusministerium bildet gemeinsam mit der Landesschulbehörde ein zentrales Team, das die Leitidee (Hoch)Begabung auf Basis schulischer Qualitätsmanagements in das Bildungssystem installieren will. Auch die Landesschulbehörde orientiert sich an der Charakteristik der *doppelten Governance*. Nachfolgender Kapitelabschnitt wird in diesem Zusammenhang weiterführend auf die Kernkategorie der Bildungsverwaltung eingehen.

9.4.5.2 Zwischenagentur der Deregulierung: Landesschulbehörde

	In-vivo-Codes	Quelle Ebene Landesschulbehörde
Ermöglichende Bedingungen in Bezug auf Kooperation/ Inklusion	Etablierung von Kommunikationsstrukturen (Unterstützung und Prävention)	I08-lsb09-ch, 54-96; 126-133; 472-482; I08-lsb09-tl, 671-680; 725-756; G08-lsb09-to, 129-132; 136f.; 180-187; 214-217; I08-lsb09-wb, 86-92
	Eine integrative Idee über Hochbegabung stützen	I08-lsb09-ch, 100-110; I08-lsb09-ch, 833; G08-lsb09-to, 30-32; 102-106; 191-198; 288-295; I08-lsb09-wb, 21-73; 156; 179; 383-387; 524-530

	In-vivo-Codes	Quelle Ebene Landesschulbehörde
Ermöglichende Bedingungen in Bezug auf Kooperation/ Inklusion (Fortsetzung)	Pädagogische/biografische Sozialisation der Profession	I08-lsb09-ch, 153-158; 156-199; 328; I08-lsb09-tl, 11-21; 37-40; 91; 154-173; 183-208; 213-220; 223-249; 265-285; 492-501; 504-518; 545-552; 594f.; 615; 827; G08-lsb09-to, 202; 279-287; I08-lsb09-wb, 2-6; 9-17; 424-432
	Teamarbeit und -bedürfnis als nicht typische Struktur innerhalb der Hierarchie	I08-lsb09-ch, 38; 46-53; 226; 229; 254-274; 278-281; I08-lsb09-tl, 339-356; 692-712; G08-lsb09-to, 74-76; 204-213; I08-lsb09-wb, 114f.
	Strategien entwickeln im Umgang mit Elternkonflikten/-erwartungen	I08-lsb09-ch, 319-329; 552-562; I08-lsb09-tl, 106-127; 131-154; 533-543; 795-797; 830-834; I08-lsb09-wb, 84; 100; 133-138
	(Pädagogische) Qualitätserwartung	I08-lsb09-ch, 450-462; I08-lsb09-tl, 632f., 648f.; 655-667; 787f.; 801-812; 830f.; G08-lsb09-to, 41f.; 495; 509-511
	Ermutigen und Zulassen von Selbsttätigkeit	I08-lsb09-ch, 11f.; 457-484; I08-lsb09-tl, 675f.; G08-lsb09-to, 134f.; 212f.
	Ritualisierte Dienstbesprechungen/ Rhythmen	I08-lsb09-ch, 531-548; I08-lsb09-tl, 758f.
	Moderation zwischen den Ebenen/Schnittstellen optimieren	I08-lsb09-ch, 93f.; 546-548; I08-lsb09-tl, 46-73; I08-lsb09-tl, 725-756; G08-lsb09-to, 87-98; 214-218; 223-227; I08-lsb09-wb, 81-87; 104-110; 138-144; 487
	Unterstützung von zentralen Positionen (z.B. Schulleitungen)	I08-lsb09-ch, 61
	Rollenharmonie zwischen Unterstützung und Aufsicht	I08-lsb09-ch, 25-37; 54f.; 97f.; 123-133; 291-295; 350-357; 552-563; I08-lsb09-tl, 30f.; 122; 226-285; 516f.; 543; 549f.; 671-688; 781; G08-lsb09-to, 77-83; 129f.; 223-230; I08-lsb09-wb, 79; 120-127; 133-136; 214-220; 238f.; 540f.
	Steuerung einer „Struktur“ Hochbegabung	I08-lsb09-ch, 10; 12; 20; 25-53; 97f.; 121; 236; 241-244; 292; 353-358; 419-431; I08-lsb09-wb, 404f.; 441

	In-vivo-Codes	Quelle Ebene Landesschulbehörde
Ermöglichende Bedingungen in Bezug auf Kooperation/ Inklusion (Fortsetzung) -	Nicht verankerte Nachfrage bei den Schulen	I08-lsb09-ch, 519-529; G08-lsb09-to, 139f.
	Starre/labile Zuständigkeiten/ Teams	I08-lsb09-ch, 557; 563; G08-lsb09-to, 57-73; 224-259
	„Herkulesarbeit neben der normalen Tätigkeit“	I08-lsb09-tl, 9
	Aus dem schulischen Bereich der Regulierung raus halten	I08-lsb09-ch, 97f.; 236f.; 241-245; I08-lsb09-tl, 386f., 390-420
	Ressourcengrenzen	I08-lsb09-ch, 366-379; G08-lsb09-to, 115; 139f.; I08-lsb09-wb, 363-365

Tabelle 22: Ermöglichende und einschränkende Bedingungen auf der Ebene der Landesschulbehörde in Bezug auf Kooperation/Inklusion

Ein Experteninterview auf der Ebene Landesschulbehörde gibt den veränderten „mixed mode of governance“ (Benz 2006) wieder, welcher staatliche Regulierung nicht aufgibt, aber herunterfährt:

„Ja, wir müssen einerseits beraten, koordinieren, das Ganze immer in Gang bringen und andererseits auch Kontrollfunktion ausüben“ (I08-lsb09-wb, 238-239).

Folgendes Interviewbeispiel verdeutlicht weiterhin, dass sich der Akteur Landesschulbehörde, der in der traditionellen Fassung von „Schulaufsicht“ entscheidungsförmige und auf die administrative Organisation bezogene Kommunikationen pflegt⁷²⁹, an einer Governance orientiert, die über diese administrativen Anteile hinausgeht:

„Wir koordinieren hier die Rolle der Fachberater. Das ist so die formale Ebene, haben Sie ja auch eben gesehen. Wir arbeiten hier ganz eng zusammen. Ich unterstütze die Fachberater in ihrer Rolle, und die Fachberater unterstützen mich in meiner Rolle. [...] Wir gucken uns das mal an, was mit der Schule dort ist. Was läuft da wirklich? Der eine sagt ja so, der andere sagt so. Da muss ich hin. Also das geht nicht anders. Und wenn wir da hin gehen, dass die Fachberatung eben der Schule Ratschläge gibt, Tipps zur Hochbegabtenförderung im Sinne von, was kann man für dieses Kind in dieser Schule ganz konkret tun?“ (I08-lsb09-wb, 79-82 und 87-92).

⁷²⁹ Siehe hier zu den teilsystemischen Handlungsorientierungen und Kommunikationsarten der bisherigen und neuen Schulaufsicht: Brüsemeister (2007b, 82ff.).

Die Hauptaufgabe der beteiligten schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten der Landesschulbehörde besteht in der *Koordinierung*⁷³⁰ von Begabungsförderung in den Kooperationsverbünden. Hierzu moderieren sie die Schnittstellen, im obigen Beispiel, zwischen den Fachberaterinnen/Fachberatern und den Schulen. Erstere halten den konkreten Kontakt mit den Schulen (z.B. indem sie Gespräche mit den Schulleitungen und den Lehrkräften führen), sie bringen sich mit ihren Erfahrungen ein, multiplizieren und informieren (z.B. durch Impulsreferate). Sie unterstützen aber auch nach ‚oben‘ hin die schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten und handeln damit diametral zu bewährten hierarchischen Rollenmustern. Darüber hinaus verändern sich die Akteurkonstellationen, da hier verschiedene Akteurgruppen in symmetrischer Kommunikation, und nicht mehr nur in Folge von Delegationen top down, eng zusammenarbeiten. Strategien (z.B. der Einsatz von Fortbildungen) werden gemeinsam besprochen. Fachberaterinnen/Fachberater und auch Koordinatorinnen/Koordinatoren, die ebenfalls *„Teil dieses Gefüges“* (I08-fbko12-lo, 96) sind und die die praktische Handhabung der Kooperation im Verbund koordinieren, bilden ein gemeinsames Schnittstellenmanagement. Hierdurch fällt die klassische Trennung zwischen Bildungsverwaltung und Schulen weg. Anders formuliert: Die Bildungsverwaltung besteht nicht mehr allein aus „administrativen Akteuren“, sondern bildet *Teams*, zu denen auch schulische Akteure – die Koordinatorinnen/Koordinatoren sind Lehrkräfte – gehören. Dies birgt einen empirisch entscheidenden Vorteilsaspekt für die multilevel-„Governance“ von Begabungsförderung in den Kooperationsverbünden: Die schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten der Landesschulbehörde sehen sich in der Regel *„zu weit weg von dem Problem“* (I08-lsb09-ch, 224) der Schulen und betrachten es auch nicht als ihre originäre Aufgabe, sich *„direkt vor Ort um die Kinder zu kümmern“* (ebd., 241f.). Sie nehmen eine Strukturdistanz zu den Schulen wahr, die ihnen kaum praktische Zugänge zu den schulischen Akteuren vor Ort ermöglicht. Der klassischen Hierarchie, das wird an dieser Stelle empirisch deutlich, fehlen Transformationsstellen. Eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent beschreibt den Umbau der Beziehungen in der Bildungsverwaltung, der transversal zur Hierarchie stattfindet:

„Ich bin ja nicht vor Ort und arbeite nicht in den Schulen und arbeite auch nicht mit den Schulen, sondern wir haben in Niedersachsen eine Struktur Hochbegabung zu begleiten. Die fängt, sage ich mal, im Kultusministerium an, geht dann über die Landesschulbehörden, dann über die Beratungs-

⁷³⁰ vgl. z.B. I08-lsb09-wb, 238.

teams der Landesschulbehörden in die Schulen. Die Schulen sind wieder zusammengefasst über Koordinatoren“ (I08-lsb09-ch, 103-16).

Hierarchie birgt jedoch nicht nur Nachteile, sondern auch Vorteile: Aus der Sicht der Landesschulbehörde ist sie unumgänglich, da wegen der knappen staatlichen Ressourcen nach den Rechenschaftslegungen der Schulen gefragt werden muss. Zudem gibt es sie faktisch noch; sie ist aber im Fallbeispiel der Kooperationsverbünde durchgesetzt – und das ist sowohl neu als auch einzigartig für Bildungsverwaltungen – mit nichthierarchischen Koordinationsmustern wie „Teams“ (I08-lsb09-ch, 261). In der klassischen Struktur der Bildungsverwaltung sind sie ansonsten nicht etabliert und müssen sich erst durchsetzen:

„Es gibt keine etablierte Teamentwicklung hier bei uns. Das existiert leider nicht. Dazu ist die Struktur im Grunde viel zu hierarchisch noch“ (I08-lsb09-ch, 265-267).

Spezifisch für das „Steuerungskonzept“ der Kooperationsverbünde ist die Annahme, dass die operativen Probleme der Schulen, wie z.B. Organisations- oder (schulformabhängige) Kommunikationsprobleme, nicht allein top down gelöst werden können. Deshalb besteht die ‚neue‘ Logik der Governance auf der Ebene der Bildungsverwaltung darin, dass nur die Betroffenen selbst ihre Fragestellungen lösen können. Den Schulen werden hierbei pädagogische Handlungsrationalitäten freigestellt. Sie erhalten also eine Gestaltungsfreiheit, die sich erst in der dezentralen Umsetzung konkretisiert, wie Rürup (2007, 125) als generelle Eigenschaft für Deregulierung differenziert.

Welche Rolle die Landesschulbehörde innerhalb dieser Strategie einnimmt, nämlich die Schulen zur Nutzung von Freiräumen zu ermutigen und diese zugleich zuzulassen, demonstriert folgender Interviewauszug:

„Das was ich tun kann ist im Rahmen der rechtlichen Vorgaben zu ermutigen oder auch zur Verfügung größtmögliche Freiräume zur Verfügung zu stellen. Nich, also gut, wir sind an die Erlassvorgaben gebunden. Das macht auch Sinn, aber man kann, wenn man fantasievoll ist, auch Freiräume finden, um, handlungsfähig zu sein und um Ziele zu verfolgen. Und da sehe ich meine Aufgabe drin, das den Schulen zu signalisieren, dass ich das so weit mit trage, wenn es Hand und Fuß hat, wenn es fundiert ist und auch das gerne mit verantworte, um dann zu irgendeinem positiven Ergebnis zu kommen. Also, eine Ermutigung auch, solche Spielräume zu nutzen und auch eine Gestaltungsfreude dadurch auch zu entwickeln. Also, etwas selber zu tun, zu gestalten und das kann ich, denke ich schon, indem ich es zulasse und ermutige“ (I08-lsb09-ch, 471-484).

Empirisch sichtbar wird mit diesem Auszug erneut die *doppelte Governance* der Bildungsverwaltung. Diese kennzeichnet sich so, dass die Schulen im Rahmen der Dualität von normativen, bürokratischen Rechtsvorgaben und den darin enthaltenden interpretativen Freiräumen, selbst tätig werden und das gesamte Konzept „auf breitere, eben Schultern“ (I08-lsb09-tl, 352) legen sollen, damit sich ebenenübergreifend Verantwortungsgemeinschaften bilden. Da die Hierarchie notwendig respektive unumgänglich ist und vom Kultusministerium letztlich eine *politische Steuerung*⁷³¹ ausgeht, existieren *daneben* andere Formen der Handlungskoordination, die als nicht typische Struktur insbesondere auf der Ebene der Landesschulbehörde „*ritualisiert*“ (I08-lsb09-ch, 531) ist. Hierzu gehören die „*Beratungsteams*“ (ebd., 14). Eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent bemerkt sogar für ihren/seinen spezifischen Standort, „[...] *dass in diesem Team das Bedürfnis besteht, ein Team zu sein*“ (I08-lsb09-ch, 253f.). Damit deutet sich an, dass bereits Identifikationen mit dieser veränderten Form von Handlungskoordination stattgefunden haben.

Die schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten der Landesschulbehörde stellen eine *Zwischenagentur* dar, welche den Kompetenztransfer zwischen der Region und den Verbänden organisiert und zudem den Austausch zwischen den unterschiedlichen Ebenen – von der Bildungsverwaltung zu den Schulen – katalysiert. In diesem Teil der Handlungskoordination spiegelt sich die deregulierende Governance wider. Neben den *ritualisierten* Dienstbesprechungen in Form von *Teamsitzungen* spielt in diesem Zusammenhang auch ein Wandlungsaspekt eine Rolle, der allgemein in deutschsprachigen Bildungssystemen einzieht: Die klassische Schulaufsicht, die jahrelang Lehrkräften hinsichtlich ihrer korrekten Amtsausübung kontrollierte, übernimmt nun zusätzlich eine beratende Funktion.⁷³² Aus dieser Sicht verstehen sich die schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten als Dienstleister, die den Schulen „*Ratschläge*“ (I08-lsb09-wb, 90) und „*Tipps*“ (ebd., 91) statt Anweisungen geben und sie ermutigen, Spielräume zu entwickeln und Freiräume zu nutzen. Sie wollen die bottom-up Entscheidungen mit tragen, mit verantworten – sofern diese „*fundi-ert (er)*“ (I08-lsb09-ch, 109) sind.

Daneben erfüllen sie die schulfachliche Aufgabe, „*für das Land zu sorgen*“ (I08-lsb09-to, 224), den schulischen Akteuren Grenzen zu zeigen, deren Rechenschaftslegungen zu erwarten und entsprechend mit den staatlichen Ressourcen zu kalkulieren. In dieser Hinsicht handeln sie kontrollierend als „intermediäre staatliche Schulaufsicht“ (Heinrich/Kussau

⁷³¹ vgl. I08-ms10-mk.

⁷³² vgl. Heinrich/Kussau (2010, 187).

2010, 187). Die Handlungsorientierung der Landesschulbehörde lehnt sich da an den *administrativen Rahmen* des Kultusministeriums an.

9.4.5.2.1 Rollenkonflikte bei den schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten?

Eine solch deregulierende Governance, die im vorliegenden Fallbeispiel der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ typisch für die Ebene der Bildungsverwaltung ist, beinhaltet zwei gewichtige Faktoren „Neuer Steuerung“: Zum Einen lässt sich hypostasieren, dass zwischen den beiden Formen der Handlungskoordination ‚hart‘ und ‚weich‘ Rollendisharmonien bei den schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten auftreten könnten, zum Anderen gilt zu beobachten, ob sich dadurch bei den Schulen verschärfte Kooperationskonflikte ergeben. Bezüglich der ersten Forschungsfrage kann mit den empirischen Befunden vorliegender Studie attestiert werden, dass die schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten sich darum bemühen, beide Steuerungspole zu harmonisieren, d.h. eine Balance zwischen Unterstützung und Aufsicht herzustellen. Dieses gelingt durch eine professionelle Einstellung, wie eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent erklärt:

„Diesen Spagat, das ist für mich kein Spagat. Das ist einfach professionelles Handeln“ (I08-lsb09-tl, 684f.).

Auf den Punkt gebracht, bedeutet die Etablierung deregulierender „Steuerung“ auf der Ebene der Landesschulbehörde, dass der Hauptfokus nun nicht mehr auf einem anweisenden Handeln liegt, wie in traditionellen Bildungssystemen üblich, sondern auf der Installation von Unterstützungsstrukturen zur Stärkung der Schulen, insbesondere deren Schulleitungen. Basis dafür ist, dass die klassisch linearen Ebenen der Bildungsverwaltung aufgehoben sind und mit den Schulen eine Entwicklungsbeziehung eingegangen wird, um zusammen mit den verschiedenen relevanten Akteuren ein Optimum für die individuelle Begabungsförderung aller Schülerinnen und Schüler zu finden. Aber auch ebenenintern kommt es zu einem Umbau der Beziehungen, die von traditionellen abweichen: Zum Beispiel werden an einem Standort der Landesschulbehörde *Zielvereinbarungen* zwischen den schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten und den Fachberaterinnen/Fachberatern abgeschlossen, die gemeinsame Handlungsabsichten regeln und klassische Dienstwegregulierungen ergänzen. Auch zwischen den Verbünden und der Landesschulbehörde existieren zum Teil Zielvereinbarungen. Grundsätzlich sollen die verschiedenen an der Begabungsförderung beteiligten Akteure an einen „großen Tisch“ (I08-lsb09-tl, 34) gebracht werden.

Dies gelingt auch durch die Einführung neuer Kommunikationsstrukturen wie Teambildungen. Eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent gibt in einem Gesprächsprotokoll diese zentrale Logik der Landesschulbehörde wieder:

„Meine Aufgabe ist, das Konzept zu optimieren und das in, also mit Fachberatern, im Team. Mit dem MK besprechen wir, wo sind die Knackpunkte, wo sind Kurskorrekturen vorzunehmen. Top down ist da, aber das bottom up ist das Entscheidende. Wir arbeiten mit den Verbänden, vor Ort, mit Schulpsychologen, Fachberatern, Fachberater der einzelnen Fächer, mit Fachberatern für Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Das alles sind unterschiedliche Facetten eines gemeinsamen Handelns“ (G08-lsb09-to, 206-214).

Die Professionalität der schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten hat nicht nur Bedeutung für eine Balance zwischen Regulierung und Deregulierung und das Verhindern von echten internen Rollenkonflikten, sondern auch im Hinblick auf die Leitidee (Hoch)Begabung. Ihr pädagogisches Ethos⁷³³, das die Generierung der Dimensionen zur Typologie erklärte, steht ideell über der Verwaltungstätigkeit und impliziert die Sichtweise, dass das Thema „Begabung“ „hoch mit Individualität zu tun“ (I08-lsb09-tl, 12) hat. Individuelle Begabungsförderung bildet aus der Sicht der Landesschulbehörde den anderen, nicht messbaren Pol zu der derzeit favorisierten evidenzbasierten Steuerungspolitik des NPM, das als verwaltungsinterne Reformstrategie mit Effektivität und Effizienz auf das Leistungsmanko der staatlichen Bürokratie zu antworten versuchte.⁷³⁴ Zwei ehemals konträre Steuerungsorientierungen werden nun verknüpft:

Das Kind als Subjekt seiner Lernprozesse in die Schulentwicklung einzubinden, formt – so sieht es auch das Kultusministerium – die *Ergänzung* der evidenzbasierten Steuerung und soll ein „pädagogisches Bewusstsein in Niedersachsen“ (I08-lsb09-tl, 232) entfalten. Handlungsleitende Semantik der Landesschulbehörde ist, dass der Begriff „hoch“ nur noch „in Klammern“ (I08-lsb09-wb, 21) steht. Inklusion bedeutet ähnlich wie bei den Schulen, die Begabten und nicht mehr nur die „Schwachen“ in das Postulat von Chancengleichheit einzubeziehen. „Und dann habe ich eben die Klammer, die das alles umfasst“ (I08-lsb09-wb, 72f.), pointiert eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent. Dies ist genereller Konsens der Ebenen Kultusministerium, Landesschulbehörde und Schulen und als der eigentliche Inklusions-impact zu bezeichnen. Dieser Effekt resultiert letztlich aus

⁷³³ vgl. zur Ethik des Lehrberufs, Fend (2008, 323f.).

⁷³⁴ vgl. Kussau/Brüsemeister (2007a, 20).

einem Paradigmenwechsel, den eben nicht nur die schulischen Akteure, sondern auch die „Ministerialbürokratie“ (I08-lsb09-wb, 68) mitgemacht hat. Damit ist gemeint, dass das in Klammern gesetzte „hoch“ den Fokus von der Hochbegabtenförderung auf die Begabungsförderung lenkt. Dieser Zusammenhang wurde bereits im Kapitel 9.1 für das Kultusministerium hinsichtlich der empirisch festgestellten *Politischen Taktik* nachgezeichnet.

Ein Interviewauszug mit einer schulfachlichen Dezernentin/einem schulfachlichen Dezernenten demonstriert den Inklusionsimpuls, der von der Landesschulbehörde an die Schulen weitergegeben wird, das ursprüngliche Stigma „Hochbegabtenförderung“ entkernt und sich wie oben stehend beschrieben auch tatsächlich „in den Daten“ – der Typologie – zeigt:

„Und dann kann ich da auch wieder gut mit leben. Und im Gegenteil, ich, ich sehe zunehmend die Probleme, dass die Kinder viel individueller gesehen werden müssen. Und das müssen wir den Schulen klarmachen. Und da hilft dieses Programm einfach“ (I08-lsb09-wb, 22-26).

Spezifisch für die Ebene der Landesschulbehörde ist, dass das „Andere, das Pädagogische“ (I08-lsb09-tl, 264f.) in einen Kompromiss zur gegenwärtig bevorzugten „Steuerungspolitik“ gebracht werden soll. Empirisch fällt dabei auf, dass die schulfachlichen Dezernent/innen (berufs)biografisch entsprechend sozialisiert sind, d.h. über ein pädagogisches Ethos verfügen, das „vom Kinde ausgeht“ (G08-lsb09-to, 282f.). Bislang ist ein solches „pädagogisches Ethos“ lediglich bei Lehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern bekannt. Fend (2008, 170) führt in diesem Zusammenhang etwa die „pädagogische Entwicklungsorientierung“ bei Schulleitungen an, die eng verbunden ist mit spezifischen Führungs- und Persönlichkeitskompetenzen. Im Fallbeispiel der Kooperationsverbünde in Niedersachsen wird nun empirisch deutlich, dass eine solche professionelle Haltung auch bei Akteuren der Bildungsverwaltung vorkommen kann. Sie sei das, was ihre „Steuerung“ „beeinflusst“ (ebd., 199), betont eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent in einem Gespräch. Darüber hinaus orientiere sich ihr/sein belief system an einer professionellen Grundeinstellung, die eine fachliche Qualitätserwartung zur Unterrichts- und Schulentwicklung an die Schulen richtet, die exakt diese pädagogische Basis hat, wie folgender Interviewausschnitt mit einer anderen schulfachlichen Dezernentin/einem anderen schulfachlichen Dezernenten markiert:

„Also, ich habe schon den Anspruch, dass da gut gearbeitet wird, dass, dass diese Kinder gesehen werden, dass sie gefördert werden, dass auch leistungsorientiert gearbeitet wird, dass individualisiert wird, dass die Kerncurricula zu Grunde gelegt werden, die auch gute Möglichkeiten der Differenzierung bieten, auch dann, um diesen Kindern gerecht zu werden, in dem meinetwegen ja auch so Kompetenzen erworben werden sollten. Wo man diese Kinder so stützen könnte“ (I08-lsb09-ch, 450-457).

Mit der oben stehenden Interviewformulierung *„Kompetenzen erwerben sollen“* ist im Zusammenhang der Deregulierung die spezifische Sicht der Bildungsverwaltung gemeint, dass die Schulen Selbstprofessionalisierungen vornehmen sollen, wobei die Landesschulbehörde den Schulen *„mal das gute Gewissen oder das schlechte Gewissen“* (I08-lsb09-tl, 283f.) sein soll. War diese Ebene ehemals, zu Zeiten des „Obrigkeitsstaates“, den Schulen der staatliche Souverän, ist sie nun der „generalisierte Andere“ (Mead 1934).⁷³⁵

Würden aus den empirischen Befunden personalbezogene Aspekte hinsichtlich der Implementierungsfähigkeit von Begabungsförderung extrahiert, ließe sich mit den oben genannten Ausführungen vermuten, dass sich auf den „intermediären“ Ebenen der Bildungsverwaltung eine Profession vorfinden muss, die „hinter“ der Leitidee (Hoch)Begabung steht. Nicht unbedingt zufälligerweise haben drei von den vier interviewten schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten eine enge berufsbiografische Nähe zur „Förderschule“, also zu einem hoch individualisierten Disziplinbereich und somit mit dem Grundgedanken von Begabungsförderung, ergo mit einem *„sehr integrativen, sehr individuellen, differenzierten, pädagogischen Unterrichtsansatz“* (I08-lsb09-ch, 155f.) korreliert. Diese Datenauffälligkeit hat dazu geführt, dass die Forscherin im vierten empirischen Gespräch mit der Landesschulbehörde dezidiert danach fragte, wie die Interviewperson zur Generalie „Hochbegabung“ gekommen wäre. Es stellte sich dabei heraus, dass auch sie in besonderer Weise (berufs-) biografisch bedingt für dieses Thema sensibilisiert war. Umso mehr scheint dieser Zusammenhang von Bedeutung zu sein, weil bekanntlich Reformen nicht allein durch Erlasse und Gesetzesgebungen umsetzbar sind, wie eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent wiedergibt:

⁷³⁵ Den „generalisierten Anderen“ bezeichnet der Soziologe George Herbert Mead als die Summe aller Perspektiven in einem bestimmten Handlungszusammenhang. Der Begriff steht für die Summe der generellen Haltungen, die man in einer konkreten Situation von allen Handelnden erwartet; letztlich die Normen und Werte einer Gesellschaft, die in einer bestimmten Situation relevant sind. „Er ist das Prinzip oder der Sinn der Interaktion“ (Abels 2001, 164).

„Aber wenn ich nicht selber dahinter stehe, hinter dem, was ich tue, dann hilft der beste Erlass nichts. [...] Und wenn ein Erlass Sinn macht und, und man kann den Sinn verständlich machen, dann, denke ich, lässt es sich besser transportieren“ (I08-lsb09-ch, 351f.; 355-357).

Ergo braucht es auch an diesen Schnittstellen, ähnlich wie bei den Schulen die Schulleitungen, transformative Akteure, die sich mit der Politikidee (z.B. über Visionen oder Professionen) identifizieren und Taktiken überlegen, deren Sinn z.B. durch Überzeugungsstrategien verständlich zu machen. Sodann kann die Leitidee (Hoch)Begabung in das schulische System integrierbar werden.

9.4.5.2.2 Ergeben sich aus der veränderten Rolle der schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten erhöhte Kooperationskonflikte auf der schulischen Ebene?

Nachdem der ersten, oben stehenden Forschungsfrage nachgespürt wurde, ob es im Zuge der Einführung und Etablierung deregulierender Governancestrukturen zu Rollenkonflikten bei den schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten kommt, soll sich nun die zweite anschließen, ob sich in diesem Zuge erhöhte Kooperationskonflikte auf der schulischen Ebene ergeben. Faktisch lassen sich Problemfelder bei den Schulen erkennen, die sowohl traditionellen Formen der Handlungskoordination als auch der *doppelten Governance (De-Regulierung)* zugeschrieben werden können, die spezifisch für die Kooperationsverbünde in Niedersachsen ist. Zunächst zum letzteren Aspekt:

Das Nebeneinander von Regulierung und Deregulierung führt dazu, dass zwischen der Bildungsverwaltung und den Schulen Verhandlungen im „Schatten der Hierarchie“ (Mayntz/Scharpf 1973) geführt werden. Scharpf (1991, 629) beschreibt ihren Kernaspekt und formuliert, dass:

„[...] die staatliche Instanz notfalls auch einseitig entscheiden könnte, aber aus politischer Rücksicht oder aus Informationsmangel an einvernehmlichen Lösungen interessiert sein muß. Dennoch bleibt der formell mögliche und im Konfliktfall nicht auszuschließende Oktroi [...] eine außerordentlich wichtige Verhandlungsbedingung“ (Scharpf 1991, 629).

Ersichtlich ist, dass entgegen der Steuerungskritik aus der Netzwerkforschung – die fehlende Kontrollierbarkeit von Netzwerken⁷³⁶ – der Staat seine Durchsetzungsfähigkeit behält und z.B. das Gütesiegel „Hochbegabung fördern“ nur vergibt, wenn die Schule das Label *verdient*. Die Schulen wiederum geben einerseits Rechenschaft nach oben ab⁷³⁷ und konzentrieren sich andererseits auf die Entwicklung ihrer eigenen Organisation. Kommt es hier zu einer „Störungsbeziehung“ (Schimank 2001), wie bei der „egozentrischen“ Kooperation, erhöht sich die „Quote des Misslingens“ (Willke 2001, 136). Es besteht einerseits die Gefahr ‚typischer‘ Netzwerkprobleme⁷³⁸, wie mangelnde strategische Arbeit im Netzwerk oder Abschottung nach außen durch „lose“ Koppelung an den Verbund. Andererseits kommt es vor, dass die Selbstentwicklung der einzelnen Organisation – im Rahmen der staatlichen Grenzen – wie am Beispiel der ‚echten‘ Kooperation ersichtlich, profitiert. Par Excellence spiegeln die Kooperationsverbünde den Mix von Hierarchie und Netzwerk wider. Entsprechend unterliegen sie der Herausforderung, unter der Bedingungsambivalenz von staatlicher Steuerung und schulischen Verhandlungssystemen, handlungsfähig zu bleiben. Auf Seiten der Schulen kommt es der Typologie zufolge sowohl zu Koordinationsspannungen und Risiken der Ablösung vom staatlichen Sollen, als auch zu einem Gedeihen „im Schatten der Hierarchie“ (Mayntz/Scharpf 1973). Was sind dann genau die einschränkenden Bedingungen in Bezug auf die Merkmalsausprägungen „Kooperation“ und „Inklusion“?

Auf Seiten der Landesschulbehörde gibt es Wahrnehmungen dahingehend, dass in den schulischen Verbünden Kommunikations- und Kooperationsprobleme vorkommen. Häufig wird der Grund organisatorischen Schwierigkeiten zwischen den Schulformen zugeschrieben – besonders zwischen Grundschule und Gymnasium –, die logistische Probleme haben, z.B. schulformübergreifenden Unterricht zu realisieren. Ein anderer Grund wird darin gesehen, dass insbesondere im Flächenland Niedersachsen die Schulen zum Teil weit auseinander liegen.⁷³⁹ Aus diesen Organisationsschwierigkeiten erwachsen Kommunikationsprobleme, die ihre Begründung darin haben, „*dass es eben Menschen sind*“ (I08-lsb09-ch, 82), wie eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent konstatiert. Paradoxerweise kommt es jedoch nur selten dazu, dass sich die betroffenen schulischen Akteu-

⁷³⁶ vgl. Dederling (2007, 38), in Bezug auf Aderhold/Meyer/Wetzel (2005).

⁷³⁷ vgl. I08-slko-hn4, 314-322.

⁷³⁸ Lilie (2005, 305ff.) hat die in der Literatur diskutierten „typischen“ Netzwerkprobleme systematisiert. Siehe dort die Übersicht auf S. 307.

⁷³⁹ Dieses Problem wurde in vorliegender Studie bereits im Zusammenhang mit dem „Sozialkapital“ der Eltern thematisiert (vgl. Kapitel 9.4.1.1).

re einfach zusammensetzen und ihre Probleme thematisieren. Wie in solch einem Fall die Landesschulbehörde *im Schatten der Hierarchie* mit den Schulen verhandelt, demonstriert folgender Interviewauszug:

„Das haben wir jetzt in den Verbänden, in unseren Gesprächen mit den Einzelverbänden auch wieder festgestellt und an der Stelle versuchen wir also die Beteiligten, die Verantwortlichen zusammen zu bringen, an einen Tisch und auch eine Perspektive zu entwickeln, wie können sie weiterarbeiten, wie können sie sich eine Kommunikations- oder Interaktionsstruktur etablieren, die auch funktioniert und verlässlich ist. Also das ist ja auch, aber da bleiben wir auch steuernd“ (I08-lsb09-ch, 90-97).

Die Schulen erhalten also bei Problemen Unterstützung und Beratung – interveniert wird nur hinsichtlich des inhaltlichen Konzepts zur Begabungsförderung – und die Schulen müssen dann *„für sich weiterarbeiten“* (I08-lsb09-ch, 111f.). Dezentralisierte Entscheidungen sind hier weitgehend unabhängig von zentralen Vorgaben, Erwartungen und Kontrollen, wie Rürup (2007, 125) als eine weitere grundsätzliche Eigenschaft von Deregulierung differenziert. Die eben beschriebenen *deregulierenden Steuerungen* setzen allerdings voraus, dass sich in den Beziehungen zwischen der Bildungsverwaltung und den Schulen, aber auch in anderen Beziehungsebenen, wie zum Beispiel zwischen schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten und den Eltern, *„Vertrauen“* (I08-lsb09-tl, 541) einstellt. Eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent beschreibt etwa die Situation, wie sich die traditionellen Rollenmuster ihres/seines Handelns im Zuge eines solchen Umbaus der Beziehungen verändern. Das folgende empirische Beispiel bezieht sich zwar auf das Eltern-Schule-Verhältnis, ist jedoch aus der Sicht des schulfachlichen Dezernenten durchaus übertragbar auf weitere Akteurkonstellationen, soll also als ein elementarer Teil von Handlungskoordination gelten, der die schulaufsichtlich hierarchische Kommunikationsart grundsätzlich ergänzt:

„Ja, ich bin dahin gegangen und, ja, habe mit den Eltern eigentlich gesprochen, wie ein Vater mit seinen Leuten redet eigentlich und aus sachlicher Sicht natürlich, nicht habe ich den Dezernenten daraus gemacht“ (I08-lsb09-tl, 530-533).

Aus den empirischen Daten wird ferner deutlich, dass die Schulen mit einer hohen Erwartungshaltung an ihre Autonomiekompetenz durch die Bildungsverwaltung konfrontiert sind, im Falle von Kooperationsschwierigkeiten nach einem (meist einzigen) Unterstützungs- und Beratungsimpuls der Landesschulbehörde, selbst Lösungen zu finden. Umgekehrt haben wiederum einige Schulen, so wurde es in der Typologie am Beispiel der „egozentrischen“ Kooperation und bei den „Mischtypen“ deutlich, zum Teil recht hohe Erwartungen an staatliche Unterstützungsleistungen. Im Grunde befinden sie sich in einem Dilemma zwischen staatlichem Qualitätsanspruch und schulischer Machbarkeit, insbesondere auf ihre „Ressourcen“ bezogen. Um dieses Dilemma zu bewältigen, müsste das Credo für die Deregulierung, die keine bloße Verschiebung von Verantwortung meint, sondern eine wirkliche Freistellung und Gewährung von Entscheidungsfreiräumen⁷⁴⁰, heißen, den Schulen mehr oder weniger lang andauernde Lernprozesse, sprich Moratorien (s.o.), zuzugestehen. Da die Landesschulbehörde nicht vor Ort mit den Schulen arbeiten kann, wie bereits oben stehend dokumentiert, unterstützen Transformationsstellen (primär durch Teambildungen geschaffen) die Koordinierung, indem nun die Bildungsverwaltung mit den Schulen gemeinsame Ideen entwickelt und Konzepte bespricht. Dies bringt sowohl Komplexitätserhöhungen als auch (veränderte) Kommunikationsstrukturen mit sich, die bislang weder auf der Ebene der Schulen noch auf der Ebene der Bildungsverwaltung erlernt wurden. Auf der Ebene der Schulen zeichnet sich dahingehend ein *Grundkonflikt* ab, den eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent anführt:

„Die Menschen reden nicht miteinander. Also für mich sind das Kommunikationsprobleme. Das ist, ich weiß es nicht. Es ist keine Tradition. Wir haben in der Schule hier auch keine Tradition von Kommunikation, sondern wir haben, unser Schulwesen ist eigentlich ein sehr, ein System, das sehr auf Vereinzelung angelegt ist. Nich, der Lehrer macht die Tür hinter sich zu und ärgert sich für sich und löst seine Probleme für sich und schafft sich dadurch auch individuelle Freiräume. Und wir haben kein, keine Tradition der Zusammenarbeit und eben der Kommunikation. Also das würde ich als das Hauptproblem sehen [...]“ (I08-lsb09-ch, 487-496).

Hinzu kommt, dass die Schulen nicht zwingend über eine Managementkompetenz verfügen, die „noch mal wieder fragt“ (I08-lsb09-ch, 524) und „dran bleibt“ (ebd.). An dieser Stelle sind Führungskompetenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter herausgefordert, die auf die durch die Deregulierung bedingte Verdichtung von Kommunikationsproblemen in der Schule – insbesondere in Bildungsnetzwerken wie den Kooperationsverbünden, in de-

⁷⁴⁰ vgl. Rürup (2007, 124).

nen es zusätzlich um einen interorganisationalen Austausch geht – zielgerichtet reagieren müssen. Im Anschluss an Wissinger (2011, 109) bestätigt sich mit diesem Befund die aktuelle Schulleitungsforschung, nämlich dass Fragen des Managements und der Führung von Schule auf die Rolle und Verantwortung der Schulleitung zurückgeführt werden. Eine sorgfältig austarierte „Transformational Leadership Role“ (ebd., 104) kann somit dem spezifischen Risiko der Kooperationsverbünde vorbeugen, durch *Einzelprobleme* überfordert zu werden, wie sich empirisch markant am Typus „egozentrische“ Kooperation zeigen ließ.

Auf der Ebene der Landesschulbehörde betrifft die im Zusammenhang der Deregulierung auftretende Beziehungsveränderung letztlich nicht den Zugang zu Erlassen oder Verordnungen – denn der ist gekonnt und habitualisiert –, sondern den „Zugang zu den Menschen“ (I08-lsb09-ch, 294), wie eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent im Rahmen eines Interviews betont. An dieser Stelle sind (auch) Persönlichkeitskompetenzen gefragt.⁷⁴¹ Für ein ‚gutes‘ Management der unterschiedlichen Steuerungsebenen sind außerdem Bereitwilligkeiten für Lernprozesse essentiell, damit sich eine „konzertierte“ Handlungskoordination zwischen den unterschiedlichen Akteuren einstellen kann. Der gesamte Umbau „im Schatten der Hierarchie“ (Mayntz/Scharpf 1973) benötigt zudem ausreichende (Zeit-)Ressourcen; dies wird in den Interviews mit der Landesschulbehörde immer wieder betont. Außerdem wachsen durch die netzwerkartigen Strukturen im Kooperationsverbund sowie durch die veränderten Akteurkonstellationen in der Bildungsverwaltung die „Beteiligungen“. Das heißt, dass sich die Anzahl und die Größe der Schnittstellen erhöht und die Umgestaltung einen langen Prozess erfordert, in dem gemeinsam die relevanten Intentionen der verschiedenen „Mitspieler“ „thematisiert“ (I08-lsb09-ch, 317) werden. Bis sich dieses etabliert hat, geht es nicht ohne „Herkulesarbeit“ (I08-lsb09-tl, 9), pointiert eine schulfachliche Dezernentin/ein schulfachlicher Dezernent.

⁷⁴¹ Diese reichen allerdings, wie am Beispiel der aktuellen Schulleitungsforschung ersichtlich (vgl. - Wissinger 2011) als einziges Qualitätsmerkmal (für schulische Führung) nicht aus. Wissinger (ebd., 106) betont vielmehr im Zusammenhang der internationalen Schulwirkungs- und Schulentwicklungsforschung das Credo für Schulleitungen, sowohl Management als auch Führungsfunktionen zu haben.

Differenziert nach „Bedingungen, Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996) können folgende Hypothesen bezüglich der Ebene Landesschulbehörde dargestellt werden:

Bedingungen	Strategien	Konsequenzen
De-Regulierung durch das Kultusministerium	Ritualisierung von De-Regulierung auf der Ebene der Landesschulbehörde Transformation der Schnittstellen durch Teambildungen Das „Gewissen“ der Schulen bilden Das pädagogische Ethos als Gegenpol zur aktuellen Steuerungspolitik	Identifikationen mit veränderten Handlungskoordinationen auf der Ebene der Landesschulbehörde Verantwortungsgemeinschaften zwischen Bildungsverwaltung und Schule Verhandlungen <i>im Schatten der Hierarchie</i> Inklusions- impact
Verhandlungen <i>im Schatten der Hierarchie</i>	Akteure „an einen Tisch bringen“ Veränderte Akteurskonstellationen „steuernde“ Verhandlungen	(Neue) Vorteile und Risiken hinsichtlich der Interdependenz zwischen Landesschulbehörde und den Schulen: Vertrauensbildungen Professionalitätszuwachs aber auch Überforderungen durch Einzelprobleme, überhöhte Ansprüche an deren Autonomiekompetenz

Tabelle 23: Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Ebene Landesschulbehörde

*Zusammengefasst bedeutet Steuern, die real existierenden Möglichkeiten zu entdecken und zu nutzen, Wertvolles und Sinnvolles zu bewahren, aber auch Veränderungen als Chance zu erkennen, Entwicklung als Lebensprinzip und Lernen als Lebenskonzept zu etablieren
Offen-Grodzki; Othmer 2007, 196*

10 Fazit: Schwerpunkte qualitätsvoller „Steuerung“ im Kontext individueller Begabungsförderung und Schulentwicklung

Bildungsforschung hält im Allgemeinen kognitives Wissen darüber bereit, wie Akteure im Bildungswesen ihre Realität sehen. Diese Wissensbestände werden meist mit Blick auf Traditionen, Routinen, bestehende Organisations- und Handlungsstrukturen oder bereichsspezifische bzw. politikrelevante Themen rekonstruiert. Governance-Forschung bringt konkret im Rahmen vorliegender Studie empirisches Wissen darüber hervor, ob und wie die Inklusionsidee (Hoch)Begabung das operative Handeln der Akteure im Fallbeispiel Bildungsnetzwerk „Kooperationsverbünde“ affiziert und welche Konsequenzen sich daraus für die Bildungsforschung, Bildungspolitik sowie Schul- und Verwaltungspraxis ergeben. Es geht letztlich um die faktischen Verhältnisse (neuer) Steuerungsvorstellungen, aus denen Elemente evidenzbasierter Bildungspolitik und Schulentwicklung kolportiert werden können. Kognitives Wissen ist nunmehr Wissen aus „empirischer Realität“ (Fend 2006, 176), das in diesem Schlusskapitel die vorgelegten Befunde im Kontext von individueller Begabungsförderung und Schulentwicklung⁷⁴² bündelt. Ziel ist der Gewinn von Steuerungswissen für eine „Good Governance einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘“ (Heinrich 2009b, 6). Als allgemeine Frage von Governance-Forschung lässt sich hierzu formulieren: Wo sind die „Stellschrauben“ für qualitätsvolle und effiziente „Steuerung“ im Schulwesen? Wie kann man „steuern“? Dabei geht es vorrangig um ein Verstehen dessen, was „Steuern“ von sozialen Systemen heißen kann. Der Mehrwert dieser Perspektive liegt demnach nicht nur in dem Erkenntnisgewinn, „Warum tun die das?“ (Langer 2008), sondern auch darin, Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Zugriffspunkte von politischen und organisatorischen Akteuren auf die Leistungsproduktion von Bildungssystemen – hier empirisch – zu generieren. Praktisch kann dies auf Basis der im Rahmen dieser Studie vorgenommenen Typologie bedeuten danach zu fragen, wie sich die Merkmalsdimension des Vorzeichens „negativ“ in „positiv“ umwandeln lässt. Dabei bewegt die Frage, was geschieht, wenn eine Neuerung, im Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung

⁷⁴² Allgemeine Grundlagen zu diesem Thema, siehe Stadelmann (2006).

fördern“ in Niedersachsen die Leitidee (Hoch)Begabung, eintritt. Grundsätzlich werden in diesem Zusammenhang nicht nur die Einflussrichtungen von oben nach unten analysiert, sondern Einflüsse in alle Richtungen. Bei dieser Sicht auf „Governance als Prozess“ (Botzem et al. 2009) werden Kategorien, die bisher voneinander getrennt wurden, verbunden – mit dem kategorischen Bias, dass es viele Akteure in einem Mehrebenensystem von Bildung gibt.

Folgende Schwerpunkte von Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen einer „Co-Performance von Governance“ (Schuppert 2009) sind auf der eben genannten Analysefolie zu subsumieren:

10.1 Bildungsnetzwerke und die Logik des Misslingens

Mit den Befunden von Brüsemeister (2004, 170ff. u. 316ff.) zur „schulischen Inklusion und neuen Governance“ lässt sich in Bezug auf die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen festhalten, dass sich schulische Inklusion auf den untersuchten Ebenen des Bildungssystems dynamisiert und nicht mehr nur der Staat Verantwortung für die operative Umsetzung von Inklusion trägt. Die einzelnen Ebenen sind stärker miteinander verbunden und die Einzelschule – d.h. die Meso-Ebene – ist als operative Handlungseinheit aufgewertet. Zur „neuen Governance“ zählen die Kooperationsverbünde insofern, weil sie schulische Netzwerke bilden, die in staatliche Bürokratie eingebettet sind.

Diese spezifische Hybridform von „Steuerung“ impliziert bei einigen Schulen eine „negative Koordination“ (Mayntz/Scharpf 1973a). „Negativ“ an der Kooperation ist vor allem „[...] das Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen“ (Willke 1989, 63). Damit bestätigt sich, dass komplexe Systeme wie Bildungsnetzwerke nicht mehr von einer hierarchischen Spitze aus adäquat gesteuert werden können. Im konkreten Fall vorliegender Studie heißt dies, dass sich die Bildungsadministration Governance-Modi ‚weicher‘ Steuerung bedient, um die Handlungskoordinationen zwischen de-zentralen Einheiten zu optimieren. *Deregulierung* generiert deshalb zur Kernkategorie der Ebenen Kultusministerium und Landesschulbehörde. Im Mittelpunkt einer solchen ‚neuen‘ Steuerung steht die Qualität der Beziehung zwischen zentralen Akteuren, die Innovation betreiben und den lokalen Umsetzern. Altrichter/Wiesinger (2005, 34) sehen darin einen entscheidenden Implementationsaspekt. Die Tendenz der Bildungsverwaltung zur Deregulierung, welche die Steuerungslogik impliziert, ‚neue‘ Formen der Regulierung in Ergänzung zu traditionellen Bildungsroutinen zu verstehen – und deshalb in den empirischen Kapiteln dieser Studie als *doppelte Governance* benannt wurde – funktioniert über Koordinations-

mechanismen des Dialogs und der Vertrauensbildung. Damit sich die kollektive Handlungsfähigkeit zwischen Zentralverwaltung und Einzelschule verbessert, setzt die Bildungsverwaltung strategisch „intermediäre Systeme“⁷⁴³ (wie Fortbildung, NiLS, Fachberaterinnen/Fachberater, schulfachliche Dezernentinnen/Dezernenten und Koordinatorinnen/Koordinatoren) ein. Hierdurch entstehen Konstellationen wechselseitiger Beeinflussung, auf der Grundlage wechselseitiger Beobachtung, die längerfristig angelegtes handelndes Zusammenwirken so konstituiert, dass es so aussieht, dass ein einheitlicher Akteur dahinter steht, wie Brüsemeister (2007a, 105) für diese spezifische Art der Interdependenzbewältigung bestimmt. Damit es schließlich zu einer Konstellation wechselseitigen Verhandelns über die klassischen Hierarchieebenen hinaus kommt, bedarf es gegenseitigen Vertrauens. Dabei bleibt die traditionelle Principal-Agent-Beziehung zwischen der Bildungsadministration und den Schulen zwar erhalten, die politisch-administrative Ebene ist jedoch unmittelbar in den Wandel der Steuerungsmodi einbezogen. Weber (2000, 422) konstatiert, dass Vertrauen als Beziehungsgestaltung insbesondere für Netzwerkorganisationen als „der sich selbst organisierende Unternehmer seiner selbst“ (ebd.) eine Rolle spielt und zudem präventiv – ähnlich wie das organisationale Lernen – dem Risiko entgegenwirkt, dass es im Zuge von „Modernisierungsdynamiken“ (ebd., 413), wie hier die zunehmende Deregulierung, zum Steuerungsversagen kommt. Willke (1989, 68, Herv. i.O.) schlägt zur Lösung vor:

„Denn dies würde gerade diejenigen ‚heroischen Vereinfachungen‘ (oder theoretisch gesprochen: diejenigen simplifizierenden internen Modelle) voraussetzen, welche den Informationsreichtum, die Innovativität, die spezifische Expertise und die Detailkenntnis – kurz: die dezentrale Intelligenz – der Teile einebnen, auf ein Mittelmaß begrenzen oder gar den ‚abgehobenen‘ Imperativen einer zentralen Bürokratie unterordnen. Stattdessen hat die ‚politische‘ Einheit eines Systems [...] die Aufgabe, die **Kommunikationsbeziehungen zwischen den dezentralen Einheiten** so zu gestalten, dass optimale kombinatorische Gewinne aus der produktiven Verknüpfung und Vernetzung der Teile resultieren“.

Einerseits ergeben die Befunde zu den Kooperationsverbünden, dass sich einige Schulen zu potenziell hoch leistungsfähigen „dezentralen Einheiten“ (ebd.) vernetzen. Andererseits existieren aber auch Anfälligkeiten: Einige Schulen konzentrieren ihr koordinierendes Handeln auf sich selbst und zeigen einen „Verantwortungsverlust“ (Fend 2008, 172) bzw. eine Verantwortungsdiffusion auf ihrer Ebene. Sie sind „egozentrisch“ und entsprechend

⁷⁴³ Altrichter/Wiesinger (2005, 31) stellen weiter fest, dass die Rolle solcher intermediären Systeme in Bezug auf Implementationen nicht zu vernachlässigen ist.

kommt es nur zu einem geringen ‚impact‘ für Schulentwicklung im Zusammenhang von Begabungsförderung. Die Leitidee (Hoch)Begabung bleibt separat, und das typisch schulische Handeln lässt sich unter dem Terminus „bürokratisch“ subsumieren. In Kooperation wird kaum investiert, da sie dem minimalen Effektivitätsprinzip zu Folge möglichst wenig ‚kosten‘ soll. Oelkers (2007, 11) hebt hier das konsekutive Problem dieses rationalen Ressourcenkalküls hervor, dass Schulen, die eine Position der *splendid isolation* einnehmen, keine wirkliche Entwicklungsposition haben. Deshalb präferiert Oelkers (ebd.) die Begriffe „Netz“ oder „System Schule“ und meint damit mehr als eine organische Verknüpfung von Schulen zu einer höheren Verwaltungseinheit.⁷⁴⁴ Dass Schulen sich zu regionalen oder lokalen Netzwerken zusammenschließen, macht sie also noch nicht zu einem System im Sinne von Oelkers (ebd.). Dies bildet den deutlichen Befund der „negativen Kooperation“. Für vorliegende Studie heißt das aber auch, dass diese nicht ausschließlich mit einer negativen Symbolik einhergehen muss: Wie am Typus „institutionelles Netzwerk“ beschrieben, kann durchaus positives Gestaltungshandeln auf der Organisationsebene entstehen, das unter Einbeziehung von Schulentwicklungsstrategien wie z.B. Akzeptanzbildungen Inklusion operativ steigern und netzwerkartige Handlungskoordinationen suchen, erproben und üben lässt. Es finden sich also in diesem Typus Vorteile der Nichtkooperation, gemäß der Rhetorik „Logik des Mißlingens“ (Willke 2005, 188).

Auch mit dem zweiten „Mischtypus“, die „Lose-Koppelung“, zeigt sich, dass Anfälligkeiten der Kooperation nicht nur eine negative Symbolik besitzen: Der Rationalitätstypus der *losen Koppelung* belegt, dass diese Schulen mit ihren neuen Strategien konsequent unflexible Strukturen vermeiden, wie Weber (1998, 132f.) formulieren würde. Sie werden dadurch funktional, indem sie nicht mehr so starr an Bestandteile des Systems gekoppelt sind. Neben ihrem zweckrationalen Handeln bauen sie auf sich selbst steuernde Systeme, die an Lernprozesse gekoppelt sind und so Schulentwicklungskonzepte zum Tragen zu bringen. Sie entwickeln, zum Teil aus der Not heraus, Selbstaktivitäten und (Selbst)Professionalisierungen – mit der Einschränkung, dass sich Organisationsentwicklung auf relativ unsystematische Bemühungen beschränkt. In diesen Fällen zeigt sich mit Berkemeyer/Manitius/Müthing (2008, 86), dass die Arbeit „in Richtung Netzwerk“ als übergeordnete Strategie der Schulentwicklung aufgefasst werden kann, gerade dadurch, dass sich die Schulen unkonventionelle Handlungskoordinationen angewöhnen und z.B. mit schultypfremden Partnern, mit Eltern oder außerschulischen Fachagenturen kooperieren lernen und auf diesem Wege auch lernen, ‚weiche‘ Ressourcen (z.B. Sozialkapitalien

⁷⁴⁴ vgl. Oelkers (2007, 11).

beispielsweise das der Eltern) zu generieren. Ganz allgemein gilt die „Lose-Koppelung“ für Netzwerke als typisch; sie geht mit einer Erweiterung von Freiheitsgraden für die jeweiligen organisatorischen Ebenen mit eigenständigem und problembezogenem Interpretationsraum einher. Erst dadurch, erklärt Tippelt (2010, 187f.), entsteht die in Netzwerken so wichtige Offenheit für die problem- und erfahrungsbasierte Gestaltung von Organisationen, die bürokratischer Erstarrung – wie sie etwa der Typus „egozentrische“ Kooperation in originärer Weise zeigt – entgegenwirkt. Tippelt (ebd., 188) bezieht sich hierbei auf das Beispiel soziale Netzwerke in „Lernenden Regionen“, das durchaus für den empirischen Forschungskontext „Kooperationsverbünde“ übertragbar ist.

Mit den Ausführungen von Tippelt (ebd.) ist demnach umso mehr zu vermuten, dass sich die im Rahmen vorliegender Studie empirisch generierten vier Typen in einem Entwicklungsprozess lernender Organisationen befinden, der graduell über die Stufen „egozentrische“ Kooperation, „institutionelles Netzwerk“, „Lose-Koppelung“ bis ‚echte‘ Kooperation geht. Es scheint, als müssten sich die Schulen an eine ‚neue‘ Steuerung „gewöhnen“, was ihnen mehr oder weniger gut gelingt. Effiziente Schulentwicklung müsste demnach an den Prämissen und Bedingungen ‚echter‘ Kooperation ansetzen. Diese Schlüsselvariable ist für zukünftige Forschungsanliegen, insbesondere für Bildungsnetzwerke, vertiefter zu rekonstruieren.

10.2 Governance von Bildungsnetzwerken

In Kapitel 6 vorliegender Studie wurden Definitionsmerkmale von Netzwerken bzw. von Bildungsnetzwerken vorgestellt. Letztere unterscheiden sich deutlich von ersteren, da ihre Governance in Bürokratie eingebettet ist (s.o.). Dadurch besitzen sie nicht nur offene Strukturen und Grenzen, was ihre Steuerbarkeit anbetrifft. Mit den empirischen Befunden in dieser Untersuchung lässt sich konstatieren, dass der Großteil schulischer Akteure Schwierigkeiten hat, mit der schwachen „Grenzziehung“ – z.B. in Folge wenig ausgeprägter Formalisierungen – umzugehen und zugleich den Staat, wie konventionell üblich, als „Alleskönner“ (Brüsemeister 2007b, 81) versteht. Entsprechend sind auch ihre Erwartungen an seine Leistungsfähigkeit. Insbesondere an diesen Schulen sind gezielte Unterstützungen von Schulleitungen und klare Ziel- und Verantwortungsfindungen als essentielle Faktoren für das Gelingen von Bildungsk Kooperationen⁷⁴⁵ evident. Die Befunde zeigen aber auch, dass dies umso schwieriger wird, je heterogener die schulischen Verbünde sind, z.B. bei stark kontrastierenden Schulformen wie Grundschule und Gymnasium. Dies hängt

⁷⁴⁵ vgl. Manitijs/Müthing/Berkemeyer (2009, 147).

auch mit den wenig ausgeprägten Kooperationskulturen (z.B. in Form von kollegialer Kommunikation, gegenseitiger Hospitation oder gemeinschaftlicher Verhandlung) zusammen, die den Typus „negative“ Kooperation in besonderer Weise kennzeichnen. Der den Netzwerken allgemein zugesprochene Synergieeffekt trifft im Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ insbesondere dann zu – und hier kommt ein Governance-Aspekt deutlich zum Tragen –, wenn zwischen Bildungsverwaltung und den Schulen ein wechselseitiges „Verstehen“ stattfindet, das grenzüberschreitende Koordinationen hervorbringt. Wesentliche Variable hierfür ist ein Mechanismus von Vertrauensbildung, welcher – wie vorstehend bereits angedeutet – durch die Einführung intermediärer Systeme gestützt und moderiert wird. Dies liegt mit Rekurs auf Brüsemeister (2007e, 223) daran, dass intermediäre Organisationen wie „Grenzorganisationen“ wirken, vor allem in den Bereichen, in denen sich gesellschaftliche Teilsysteme und -sektoren einander annähern. Im Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ zeigt sich an diesen Intermediären ein Wandel von Akteurkonstellationen: Handlungsentscheidungen und -koordinationen zum gemeinsamen „Verhandlungsgegenstand“, nämlich die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, finden in „gemischten“ Teams statt, zu denen Akteure der Bildungsverwaltung und der Schule gehören. Außerdem gilt in Anlehnung an Heinrich (2007, 61f.): Wenn Kultusadministration und die Bildungspolitik systematisch den Handlungsspielraum der Einzelschule erweitern wollen, sind Verhandlungen mit den Schulen notwendig. So kommt es zu zweiseitigen Ausarbeitungen von Vereinbarungen, die ihre bindende Wirkung auch ohne Aktualisierung von Macht entfalten können.⁷⁴⁶

Zwar steigert sich die Effektivität von Kooperation durch Vertrauensbildungen und „inter-systemische Governance“ (Brüsemeister 2007c, 43) zwischen Bildungsverwaltung und den Schulen, ihr Mehrwert erschließt sich den Schulen jedoch damit nicht quasi automatisch. Ebenso wenig genügt die interne Reziprozität des Leistungstausches, also die win-win-Situation der Netzwerkkooperation, zwischen den einzelnen Schulen. Der entscheidende Mehrwert liegt vielmehr in der Leitidee (Hoch)Begabung selbst: Sie besitzt einen inhärenten Benefit, der die Kooperationsfähigkeit schulischer Akteure potenziell steigert. Voraussetzung dafür ist, dass die schulischen Akteure neben dem ökonomischen Zugewinn, also den staatlichen Ressourcen, einen *zusätzlich ideellen* Gewinn sehen. Erst dann treibt es sie dazu an, Inklusionsstrategien zu entwickeln, die auf individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung zielen. Konflikthafte Interdependenzen zwischen den Ebenen von Bil-

⁷⁴⁶ vgl. Altrichter/Maag Merki (2010, 23).

dungsverwaltung und Schulen, die sich nachteilig auf die Kooperation auswirken, treten nämlich empirisch besonders dann auf, wenn den schulischen Akteuren der Gewinn der (neuen) Politikidee nicht klar ist. Individuelle Begabungsförderung rangiert hier in „negativen“ Kooperationen als „Kampfplatz“ um materielle Ressourcen. Das (Gütesiegel) „Etikett“ Begabungsförderung nicht zu verlieren dimensioniert sodann zu einem Phänomen negativer Organisationsentwicklung und schulischem Management mit minimalen Effizienzstrategien.

Zu den Voraussetzungen, den (ideellen) Benefit als handlungspraktisch relevant (an)zuerkennen, gehört also eine Reflexionskapazität⁷⁴⁷ über den *Wert* der Leitidee (Hoch)Begabung. Nur wenn deren Benefit hoch genug empfunden wird, können die in Netzwerken eingebauten Widersprüche mit einer hohen Toleranz für Ambivalenzen und Ungleichgewichte ausgehalten werden. Für die staatliche „Steuerung“ bedeutet dies, wie beim „Lose-Koppelung-Typus“ beschrieben, dass sie „loslassen“ muss. Dies geschieht im Moment der Deregulierung. Die Schulen wiederum müssen auch über dieses „Loslassen“ reflektieren. Eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit verlangt also Investitionen in einen reflexiven Steuerungsmodus, der, wie Willke (1989, 76) betont, dem System insgesamt ermöglicht, kontrollierte Veränderungen in Gang zu setzen. Sie verlangt die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, zur Selbstbeschreibung und schließlich zum „Verstehen“ auch anderer, externer Systeme – hier z.B. die Intention der Bildungsverwaltung, im Zuge von Begabungspolitik die Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit der Schulen zu Gunsten einer optimalen und durchlässigen Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu steigern. Erkennen dies die Schulen, können sie sich auf eine Balance zwischen Autonomie und Abhängigkeit einstellen, welche sie als Kooperationsverbünde zu Verhandlungssystemen mit Fähigkeiten zu ‚zivilisierteren‘ „Formen der Interaktion autonomer Systeme“ (Willke 2001, 137) macht. Die Befunde markieren jedoch sehr deutlich, dass dies nicht einseitig funktioniert: Auch von Seiten der Bildungsverwaltung wird die Fähigkeit gefordert, Ambiguitäten auszuhalten, d.h. die Eigenarten und Problemfelder der Schulen wahrzunehmen, zu verstehen und zu unterstützen. Es muss mithin *Fehlermentalitäten* auf beiden Seiten geben, damit kohärente Abstimmungsarbeit gelingt.

Aus steuerungstheoretischer Sicht zeigt sich hier im Rekurs auf Zlatkin-Troitschanskaia (2007, 75f.) ein Wirkungsaspekt des Nebeneinanders von hierarchisch bürokratischer Struktur, bezogen auf die Verwaltungsorganisation, und ein ‚Loose Coupling‘, bezogen auf

⁷⁴⁷ vgl. allgemein zu Netzwerken bei Willke (2001, 136f.).

die pädagogische Organisation. In dieses Governance-„Nebeneinander“ ordnet die Autorin (ebd., 77f.) das ‚neue‘ Steuerungsmodell der öffentlichen Verwaltung ein, das als Modell der „Kontextsteuerung“ (z.B. Willke 1987b; 1989) verstanden werden kann und die Grundidee verfolgt, dass die:

„[...] steuernde Instanz (hier das politische System) versucht, ihre Ziele im Schulwesen durchzusetzen, indem sie die Rahmenbedingungen setzt und Vereinbarungen mit den zu steuernden Instanzen eingeht. Die Konkretisierung der Ziele sowie Initiierung und Gestaltung der notwendigen Veränderungsprozesse vollzieht sich jedoch im Rahmen der Selbststeuerung des Systems“ (Zlatkin-Troitschanskaia 2007, 78).

Im Fallbeispiel der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen verhält es sich so, dass eine solche „Steuerung auf Abstand“ (ebd.) nicht als schismatisches „Nebeneinander“ funktioniert. Vielmehr tritt „Neue Steuerung“ koexistent neben die ‚alte‘ und ersetzt sie nicht.⁷⁴⁸ Erst die deregulierenden Handlungskoordinationen auf Seiten der Bildungsverwaltung, samt ihrer ‚weichen‘ Steuerungsmodi, die in Ergänzung zu den traditionellen eingesetzt werden, machen zusammen mit den Prozessen der Rekontextualisierung auf Seiten der Schulen die Leitidee (Hoch)Begabung handlungspraktisch relevant.⁷⁴⁹ Zur Rückbindung der Leitidee (Hoch)Begabung in den „Kontext“ der Organisation bedarf es neben obligatorischer ‚top down‘ Vorgaben professioneller Handlungsverständnisse der pädagogischen Akteure⁷⁵⁰, z.B. als:

- doppelte Mitgliedschaftsverhältnisse der Fachberaterinnen/Fachberater und Koordinatorinnen/Koordinatoren, die voneinander abgegrenzte Aufgaben haben
- Teamarbeit
- Managementkompetenzen und (pädagogisch) visionäre Arbeit der Schulleitungen
- (dialogische und kollegiale) Kommunikations- und Fachkulturen
- oder als „Autonomie-Paritätsmuster“ (Altrichter/Wiesinger 2004) bei den Lehrkräften.

Zu berücksichtigen ist, dass diese professionellen Selbstverständnisse zu einer immanent begrenzten Steuerbarkeit des Systems führen, wie Zlatkin-Troitschanskaia (2007, 77) hervorhebt.

⁷⁴⁸ vgl. Kussau (2007a, 196).

⁷⁴⁹ Brüsemeister (2007e, 252) erwähnt im Zusammenhang der modernisierungstheoretisch derzeit neuen Leitidee „Schulinspektion“, dass diese zwar beansprucht, handlungspraktisch relevant zu sein, sie es jedoch zu Beginn noch nicht ist.

⁷⁵⁰ vgl. Zlatkin-Troitschanskaia (2007, 78).

Damit Kooperation (in Bildungsnetzwerken) gelingt, müssen sich nicht nur soziale Funktionsmechanismen des Vertrauens und der Vertrauensbildung zwischen den „Steuerleuten“ etablieren, sie muss auch gewollt, gelernt und gemanagt sein, pointiert Solzbacher (2006, 94). Lerneffekte etwa zeigen sich empirisch im Rahmen vorliegender Typologie in deutlichen Transformationspotenzialen auf schulischer Ebene – selbst bei der „egozentrischen“ Kooperation. Dass diese nicht bei allen Schulen gleich stark bzw. gleich „positiv“ ausgeprägt sind, erklärt den Befund von Solzbacher (ebd., 95): In ihrer qualitativen Studie über die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen stellte sie fest, dass der Begriff „Steuerung“ für die einzelnen Kooperationsverbünde nicht einheitlich besetzt ist. Damit meinte die Autorin (2007b, 195) ihre empirische Beobachtung, dass die Professionalitätsschere in den befragten Schulen weit auseinander ging. Dies kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich die Schulen hinsichtlich ihrer Lernfähigkeit von Kooperation unterscheiden; es expliziert damit das empirische Auftreten „typologischer“ Unterschiede im Rahmen vorliegender Untersuchung.

10.3 Pädagogische Handlungseinheiten zu Gunsten von Inklusion, Begabungsförderung und Schulentwicklung

Koexistente Governance (im Sinne der im Rahmen dieser Studie empirisch beschriebenen *doppelten Governance*) kann weitere positive Effekte haben: Schulische Typen „positiver“ Kooperation verstehen sich als „grundlegende „Handlungseinheiten“ (Fend 1986). Mit Schimank (2007b, 232f.) formuliert, repräsentieren sie Einheiten der „intentionalen Gestaltung“, in denen zielgerichtet bestimmte Zustände herbeigeführt werden. Dies sei im Folgenden exemplarisch illustriert:

Die Untersuchungsergebnisse zu den Einzelschulen mit dem Typusmerkmal ‚echte‘ Kooperation ergeben, dass sie in ihrem Umgang mit Differenz über die von Heyer/Preuss-Lausitz/Sack (2003, 57f.) definierten acht Heterogenitätsbereiche⁷⁵¹ hinausgehen. Die zentrale (zielgerichtete) Intention der Akteure im Mehrebenensystem „Kooperationsverbund“ ist es, Inklusion so zu vervollständigen, dass sich die individuellen Begabungen aller Schü-

⁷⁵¹ Diese sind: Unterschiede in den kognitiven Lernvoraussetzungen, Unterschiede in den sprachlichen Lernvoraussetzungen, Unterschiede in den sozialen Kompetenzen, Unterschiede in den Interessen, Neigungen, Leistungsmotivationen und den Erwartungen an Lehrer, Gleichaltrige und Schulinhalte, Unterschiede in den physischen und gesundheitlichen Voraussetzungen, Unterschiede im Alter, Unterschiede in den Traditionen, Wertmustern und Normen, die durch den sozialen und kulturellen Hintergrund der Familie in die Schulen eingebracht werden sowie Unterschiede, die sich aus der geschlechtsspezifischen Sozialisation ergeben. Vgl. Heyer/Preuss-Lausitz/Sack (2003, 57f.).

lerinnen und Schüler entfalten. Operativ gelingt dies durch Inklusionsstrategien. Damit zeigt sich mit den von Fischer (2004a) dargestellten Anforderungen an die Schulentwicklung und deren Umsetzung in der Begabtenförderung, dass notwendige Reformen zur Verbesserung des Schulsystems insgesamt nicht zuletzt durch Konzepte qualitativer Begabtenförderung realisiert werden. Außerdem sind Förderkonzepte für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen für alle sinnvoll.⁷⁵² In diesem Kontext existiert ein empirisch sichtbarer Zusammenhang zwischen der Leitidee (Hoch)Begabung und Inklusion sowie Schulentwicklung.

10.4 Sensible Punkte der Steuerbarkeit

Ein sensibler Punkt der „Steuerbarkeit“ in den Kooperationsverbünden ist allerdings, dass im Fall „negativer“ Kooperation die Beteiligten nicht gemeinsam die Organisation übergreifenden, d.h. die auf ihr spezifisches „Verbundnetzwerk“ bezogenen Ziele festlegen, wie dies für (Bildungs-)Netzwerke essentiell wäre. Die Schulen im Kooperationsverbund schreiben zwar ein Gesamtkonzept auf Basis eigener schulischer Konzepte fort, sie definieren damit jedoch nicht ausdrücklich verbindliche und gemeinsame Ziele. Ein großes Problem der Kooperation ist demnach die Kooperation selbst. Dies liegt unter anderem an dem konventionellen Funktionssystem der Lehrerverberber, sich durch mangelnde Lernkulturen für Kooperation und Kommunikation gegenseitig auf Distanz zu halten. Tatsächlich weisen neueste Studien zur Wirksamkeit der Kooperation von Lehrkräften darauf hin, dass diese Kulturen an deutschen Schulen nur in geringem Ausmaß praktiziert werden, wie Holtappels/Pfeiffer/Röhrich/Voss (2008, 262) markieren. Potenziert sich diese ‚Schwäche‘ in Bildungsnetzwerken, entstehen grundlegende Schwierigkeiten der Zusammenarbeit, da die Lehrerinnen und Lehrer ihr „eigenes“ professionelles Teilsystem unterhalten, was ko-produktive Prozesse des Leistungsaustausches in Bildungsnetzwerken unterminiert.

An dieser Stelle tut sich ein neuartiges Problem der Systemsteuerung auf, das Willke (1989, 70) anführt: Keiner der Teile hat einen ‚natürlichen‘ Führungsanspruch. Steuerung muss sich nunmehr aus der kunstvoll arrangierten Interaktion und Abstimmung autonomer Akteure entfalten – die wiederum immer noch an das staatliche System gekoppelt und auch davon abhängig sind. Dies gelingt, wenn sich die Verbundschulen durch eine „hierarchische Selbststeuerung“ (Altrichter 2010, 106) charakterisieren. Diese besteht darin, dass sich hierarchische Koordination (Zielvorgaben des Staates) mit einer Erhöhung des Gestal-

⁷⁵² vgl. Rost/Sparfeldt/Wirthwein (2009, 476).

tungsspielraumes (auf schulischer Ebene) „mischt“. Scharpf (1991, 628) würde sagen, dass neben die hierarchische Koordination eine Form horizontaler Selbstkoordination tritt. Auf den ersten Blick scheinen diese beiden Formen der Governance nebeneinander zu existieren (s.o.), ohne dass es Interferenzen zwischen ihnen gäbe. Mit Hill (2009, 18) ist an dieser Stelle festzustellen, dass der Staat Ordnung und Berechenbarkeit garantieren kann, ohne dass er Innovationen verhindert. Dies geht allerdings nur, wie Hill (ebd.) weiter betont, wenn der Governance-Mix von Kontrolle und flexibler Entwicklung mit einem Neuansatz des Qualitätsmanagements verbunden ist. Faktisch heißt dies, dass die „neuen Techniken“ (Hill, 18) die Potenziale und Interessen sowohl schulinterner als auch schulexterner Akteure in einen aktivierenden Führungsstil einbeziehen müssen. Voraussetzung dafür ist, dass es ein gemeinsam erarbeitetes Verständnis von Aufgaben, Werten und Zielen der Organisation (collaborate sense making) gibt, das im Hinblick auf die Leitidee (Hoch)Begabung ein wirkungsorientiertes und Wert schöpfendes „Zusammenhandeln“ (Fend 2008) auslöst. Der Staat ist dann nicht Verhinderer oder nur Kontrolleur, sondern Unterstützer, der sowohl in der Steuerungsebene „Kultusministerium“ als auch in der ‚katalysierenden‘ Ebene „Landesschulbehörde“, dialogische und offene Regelungskonzepte zulässt. Dabei behält er – entgegen der Netzwerkkritik – seine Steuerungsfähigkeit. Dies steht nur dann einem Verständnis von Qualitätssicherung entgegen, wenn die Schulen „egozentrisch“ kooperieren: Der Staat regelt eben nicht mehr alles und die Schulen müssen einen entsprechenden Umgang mit einem „shared service“ lernen. Wie schon gesagt, bedeutet dies auf Seiten der Bildungsverwaltung ein „Loslassen“ und ein Aufgeben monistischer Verwaltungsentscheidungen zu Gunsten eines Prozessdenkens, das den Schulen Moratorien und Freiräume ermöglicht. Es gibt dann keine negierte Verantwortungs- und Einflussteilung zwischen Repräsentant/innen von Unterricht und Bildungsverwaltung mehr. Wichtig dabei ist, dass die Einführung gemeinschaftlicher Kulturen der Kooperation nicht Elemente traditioneller Bildungsroutinen bedrohen (soll), wie Altrichter (2005, 58) für die Modernisierung schulischer Steuerung beobachtet, sondern den Mitwirkungswillen und die Fähigkeiten der beteiligten Akteure, z.B. im Zusammenhang von Begabungsförderung, anregt. Der besonders evidente „Steuerungsgewinn“, der sich hier am Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ abzeichnet, ist, dass es im „positiven“ Fall sowohl auf der Ebene der Bildungsverwaltung als auch auf der Ebene der Schulen zu Selbstprofessionalisierungen kommen kann, die einerseits „lernende“ und „entwickelnde“ Steuerungen auf Abstand zulassen, andererseits schulische Akteuren dazu verhilft, sich von staatlicher Abhängigkeit zu emanzipieren.

„Reine“ Netzwerke sowie Hierarchien besitzen Anfälligkeiten in Bezug auf ihre Steuerbarkeit (vgl. Kapitel 6.2). Demgegenüber kommt Bildungsnetzwerken der Vorteil zu, dass ihre Verhandlungen in hierarchische Strukturen eingebettet sind („embeddedness“). Die Kooperationsverbünde bilden ein klassisches Beispiel für diese Form von Governance. Ihre vertikalen Interaktionsbeziehungen entsprechen zum Teil einem Dialog-Modell, in dem die Akteure der Bildungsverwaltung Schulen sich nach ihren lokalen und regionalen Bedingungen ‚von unten‘ entwickeln lassen, gleichwohl aber daneben hierarchische Koordinationen (z.B. Entscheidungen über Erlass) vorkommen. Scharpf (1993, 67) betont, dass die klassischen Koordinationsformen wie Hierarchie oder Verhandlungen an unübersteigbare Grenzen geraten können. *Selbstkoordinationen im Schatten der Hierarchie*, wie sie bei den Kooperationsverbünden existieren, haben das Potenzial als hochkomplexe Konstellationen ein höheres Maß an Koordination zu erreichen. Darin liegen die Chance und das Risiko. Scharpf (ebd., 69, 79) spricht deshalb von „positiver“ und „negativer“ Koordination. Obschon der Autor (ebd., 80) davor warnt, dieses Potenzial nicht zu optimistisch zu werten: Wie die schulische Typologie zeigt, gibt es keinen Grund zu der Annahme, dass alle oder auch nur die meisten Chancen zur Optimierung der Selbstregulierung tatsächlich genutzt werden. Außerdem hängt die Wirksamkeit von Netzwerkstrukturen auch von der Verteilung starker und schwacher (Dauer)Beziehungen zwischen formell (un)abhängigen individuellen und korporativen Akteuren ab, d.h. von den Grenzen formaler Organisationen oder von der jeweils gegebenen Struktur der Autoritätsbeziehungen. Mit anderen Worten: Das Gesamtgelingen ist abhängig von der eingebetteten Verhandlung. Scharpf (1993, 80) führt dazu aus: Dies

[...] verspricht nicht die Verwirklichung eines Wohlfahrtsoptimismus unter realen Bedingungen. Aber es verspricht doch eine bessere Erklärung für den überraschend hohen Grad an tatsächlich wirksamer Handlungskoordination und Erwartungssicherheit jenseits der Grenzen, in denen Markt und Hierarchie allein die Turbulenz interdependenter Interaktionen bewältigen können“ (Scharpf 1993, 80).

Hierarchische Steuerung und horizontale Selbstkoordination stehen bei den Kooperationsverbünden in einem Komplementärverhältnis (doppelter Governance). Die Akteure verhandeln „im Schatten der Hierarchie“ (Scharpf 1991, 629), d.h. es handelt sich um Konstellationen, in denen staatliche Instanzen notfalls auch einseitig entscheiden können (z.B. ob ein Kooperationsverbund aufgelöst wird oder nicht), aber aus politischer Rücksicht

stark an einvernehmlichen, dialogischen Entscheidungen interessiert sein müssen. So werden Transaktionskosten gesenkt und zugleich konstruktiv problemlösende Beiträge gefördert.

Schulische Netzwerke sind demnach als „Steuerungshybride“ in besonderer Weise geeignet, die Herausforderung der ‚Modernisierung‘ im Sinne von Dezentralisierung der Gesamtverantwortung zu bewältigen.⁷⁵³ „Netzwerke passen auch gut zum Trend der Enthierarchisierung“, bekräftigen Czerwanski/Hameyer/Rolff (2002, 99). Ihre Regelungsstruktur ist potenziell geeignet, die Qualität von Schule zu verbessern, sie ist jedoch kein Garant dafür, dass die Einzelschule nicht auch weiterhin in einer Bürokratiestarre verbleibt.

10.5 Systemisch integrative Begabungsförderung⁷⁵⁴

Die empirische Analyse der Kooperationsverbünde spricht dafür, dass insbesondere mit der Governance-Form „Bildungsnetzwerk“ eine „systemische Begabungsförderung“ (Ziegler/Stöger 2009) möglich ist. Die vorgenannten Autoren (ebd.) sprechen von einem notwendigen Paradigmenwechsel, der von der ineffektiven und mechanistischen Begabtenförderung abkehrt, welche in beinahe 100-jähriger Tradition steht. In enger Korrespondenz zu systemtheoretischen Komponenten wie Kontextabhängigkeit, Konzept der Interdependenz oder Konzept der Vernetzung sowie im Rekurs auf kritische Befunde der empirischen Forschung traditioneller Begabtenförderung⁷⁵⁵, plädieren Ziegler/Stöger (ebd.) für das „Aktiotop-Modell“ als Beispiel für einen systemischen Ansatz. Vor allem das Manko der Selektionsorientierung, einschließlich der hiermit verbundenen diagnostischen Praxis – wie sie die Praxis traditioneller Begabtenförderung charakterisiert –, soll mit dem systemischen Ansatz überwunden werden. Ohne auf dieser Folie die Befunde vorliegender Studie detailliert auf das von Ziegler/Stöger (ebd.) vorgeschlagene Modell zu übertragen, deutet sich mit der von den Autoren (ebd.) vorgeschlagenen Aktiotop-Perspektive ein bedeutender Perspektivwechsel für schulische Begabungsförderung an: Dieser könnte sich „systemisch“ in bildungsbiografisch durchlässigen Infrastrukturen wie den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen und auch in anderen Konzepten für schulische Netzbildungen realisieren. Als Maxime hierfür gilt, dass die Leitidee (Hoch)Begabung in die Schulentwicklung rekontextualisiert, d.h. in die schulische Praxis-

⁷⁵³ Dieser Befund schließt sich z.B. an Steffens (2009) an, der für das moderne Steuerungssystem ein Mischsystem aus Selbst- und Fremdsteuerung postuliert.

⁷⁵⁴ Siehe Bonsen/Bos/Rolff (2008) zur „systemisch integrativen Schulentwicklung“ auf der Basis von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung.

⁷⁵⁵ vgl. exemplarisch: Freeman (1998) oder Lipsey/Wilson (1993).

kultur integriert wird. Dies gelingt leichter, wenn diese von allen relevanten „Steuerleuten“ schulischer und bildungsadministrativer Ebenen, einschließlich der Eltern, akzeptiert und damit legitimiert ist. Auf die leitende Forschungsfrage vorliegender Studie bezogen, resultieren folgende Leitsätze:

1. „Begabungs- und Begabtenförderung erfordern Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Stadelmann 2010).
2. Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordert eine integrierte Begabungs- und Begabtenförderung.⁷⁵⁶
3. Bildungsnetzwerke, die eine neue Form von Governance darstellen, eignen sich besonders für die Integration der Leitidee (Hoch)Begabung in die Entwicklung von Schule.

Diese Erkenntnis geht über die von Fuchs (2009, 377) für zukünftige analytische Bildungsforschung geforderte Interdependenz von Schulkultur und „Neuer Steuerung“ hinaus, da hier intervenierende Variablen zusätzlich berücksichtigt werden müssen, die (neue) Bildungsideen erst relevant machen. Das heißt: Bildung muss durch ihre „Träger“ sichtbar gemacht werden. Wie vorstehend angedeutet, benötigt die Leitidee somit Support z.B. durch redundante Benefits, die qua Akzeptanz- bzw. Überzeugungsstrategien vermittelt werden. Empirisch elaboriert hier, dass Innovationsvorhaben Phänomene des Widerstands – etwa auf Seiten der Lehrerprofession – gegen die damit implizierten Veränderungsauforderungen hervorrufen. Daraus resultierende Akzeptanzprobleme konterkarieren die Bemühungen zur Veränderung.⁷⁵⁷ Der empirisch effektivste Benefit zeigt sich am Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ in der Inklusion aller Schülerinnen und Schüler, d.h. die Förderung der „Schwachen“ und der besonders Begabten. Hierin liegt der eigentliche Inklusions- ‚impact‘ für individuelle Begabungsförderung und Schulentwicklung. Am wenigsten zeigt sich ein Benefit im „goldenen Zügel“, der jedoch wiederum als Anreizstruktur zur Netzwerkbildung effektiv ist und einzelne Schulen überhaupt erst das Gütesiegel „Hochbegabung fördern“ anstreben lässt.

⁷⁵⁶ Dazu gehören nach Stadelmann (2006, 3ff.) – bezogen auf die schweizerischen Verhältnisse – die „vier Beine der Schulentwicklung“. Diese umfassen wie folgt: Kompetenzen-Delegation (politisch): Teilautonome Schulen; Organisationsentwicklung: Schulleitung, Leadership; Pädagogische Entwicklung: „Schule als pädagogische Einheit“, Unterrichtsentwicklung, Begabungsförderung; Qualitätsentwicklung: Selbstevaluation, Externe Evaluation, Systemevaluation.

⁷⁵⁷ vgl. Altrichter/Heinrich (2006, 58). In diesem Aufsatz ausführlich zu den Ursachen von Akzeptanzproblemen bei der Einführung veränderter schulischer Qualitätsmanagements.

Auch der Europäische Rat empfiehlt, Begabtenförderung systematisch in das Regelschulsystem zu integrieren.⁷⁵⁸ Österreich geht beispielhaft voran, indem an jeder Schule Begabungs- und Begabtenförderung als selbstverständliches Angebot für alle (hoch)begabten Schülerinnen/Schüler gewährleistet ist. Nach Rosner/Resch/Weilguny (2009, 18) bedarf es folgender strategisch koordinierender Vorgaben für ein solch umfassendes Modell integrierter Begabungsförderung:

- Eine klare Zieldefinition als Ausgangspunkt,
- gesetzliche Rahmenbedingungen und finanzielle Sicherstellung,
- Netzwerke,
- Begabungsforschung,
- Aus-, -fort- und -weiterbildung der Lehrkräfte,
- Schulentwicklung,
- lebenslanges Lernen sowie
- Qualitätsmanagement.

Die Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ bestätigen zum Einen die von Fischer (2004a, 8) aufgestellte These, dass Begabtenförderung immer auch Impulse für die Schulentwicklung insgesamt bedeutet (s.o.). Zum Anderen bestätigen die Kooperationsverbünde die Hypothese von Solzbacher (2006, 78), dass bei Begabtenförderung immer auch an die größtmögliche Förderung des einzelnen Kindes zu denken ist, die durchaus in der Schule organisiert werden kann. Stadelmann (2006, 8) formuliert noch deutlicher: „Begabungsförderung ist ein pädagogisches Konzept, an dem keine Schule vorbeikommt“.

„Systemische Begabungsförderung“ (Ziegler/Stöger 2009), die von einer „neuen Governance“ ausgeht, rückt vom Paradigma der Einzelschule ab. Deshalb sind insbesondere Bildungsnetzwerke prädestiniert für diese Steuerungsherausforderung. „Offenheit im Bildungssystem“ (Urban 2004, 183) sowie flexible Gestaltungen im Schulwesen, für die der Europarat (1994) bereits in der „Empfehlung 1248 zur Erziehung hochbegabter Kinder“ plädiert, zählen zu diesen Voraussetzungen. Damit erfolgt eindeutig auch eine Abkehr von der wenig individuellen, traditionellen Förderpraxis, zu der in Anlehnung an Ziegler/Stöger (2009, 8) Homogenisierung, Akzeleration, Enrichment und Pull-out-Maßnahmen gehören.

⁷⁵⁸ vgl. Rosner/Resch/Weilguny (2009, 18); vgl. Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 in Lissabon/ Schlussfolgerungen des Vorsitzes, siehe URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [04.05.2010].

Wird, wie im Fall ‚echte‘ Kooperation Begabungsförderung in das „*ganz normale Schulsystem*“ (I08-sl04-no1, 312) integriert, sind damit umfassende, zielgerichtete Methodenkonzepete, innere Differenzierung, individuelle Förderung aller sowie offenere Unterrichtsformen verbunden. Die Leitidee (Hoch)Begabung wird dann nicht nur als Zusatz behandelt, da dieses Thema hoch mit Individualität zu tun hat. Darin liegt ein Grundgedanke von Begabungsförderung. Dies rechtfertigt Forderungen von Schulleiterinnen/Schulleitern gegenüber ihren Kollegien (und gegenüber sich selbst), sich für diesen Bereich fortzubilden. Auch weil damit eine deutliche Veränderung der Rolle von Lehrkräften einhergeht, die einen „*anderen Blick auch auf Unterricht, auf Kinder, auf Lernprozesse*“ (I08-sl05-hn3, 110f.) entfaltet. Es ist eben nicht trivial: Besonders begabte Schülerinnen und Schüler stellen besondere Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte.

10.6 Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner

Wandlungsprozesse in der Schule können leichter vermittelt werden, wenn es gelingt, stabile Formen der Kommunikation aufzubauen und Eltern als wichtige Ressource für Schulentwicklung anzusehen.⁷⁵⁹ Eltern besonders begabter Schülerinnen und Schüler bilden eine Klientel, mit denen Schulen lernen müssen, in den Dialog zu gehen, da sie externe Ansprüche in das Bildungssystem einbringen und bedeutend sind für den Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung. Auch als fachliche Interpreten stellen sie den Schulen „Soziales Kapital“ (Jansen 2000) bereit. Eine abgestimmte Interpretation mit Eltern und Schule über die individuelle Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern wäre im Hinblick auf das einzelne Kind mehr als sinnvoll. In diesem Zusammenhang sind Lehrkräfte gefordert, sich und ihre Professionalität als (nur noch) wichtigen Teil eines pädagogischen Ganzen zu sehen und andere pädagogische Kompetenzen und Aufgabenfelder als gleichwertig anzuerkennen. Oelkers (2005a, 8) kritisiert beispielsweise, dass die Elternleistungen heute meist stillschweigend in Anspruch genommen würden und es nicht zu einem wechselseitigen Leistungsaustausch in der Partnerschaft zwischen Schule und Eltern käme. So wie es einige Schulen „positiver“ Kooperation tun, die in vorliegender Studie typisiert wurden, muss sich Schule generell anstrengen, um Eltern als Konstrukteure ihrer Bildungsorganisierung zu gewinnen. „Die Leistungspartnerschaft entsteht nicht von selbst“ (Oelkers 2005a, 9).

⁷⁵⁹ vgl. Oelkers (2007, 19).

Eltern sind „Kunden“ der Schule⁷⁶⁰ mit individuellen Interessen an der Förderung ihrer Kinder. Im Wesentlichen entwickeln sie darüber das Bedürfnis nach Schulentwicklung, auch als Mitglieder der schulischen Organisation mit Gestaltungsrechten und -pflichten.⁷⁶¹ Auf eine Formel gebracht: Schule sollte vom „Großkunden“ Gesellschaft her denken. Mit dieser Begründung entsteht ein Bezug zur Kritik von Bellmann/Weiß (2009, 305), die davor warnen, das Bildungssystem immer weniger als Agent der Öffentlichkeit, denn als Agent privater Nutznießer zu verstehen. Diese Argumentation nimmt auch Bezug auf Weishaupt (2009, 219), der hervorhebt, dass mit der Integration des Dezentralisierungsansatzes in ein erweitertes Konzept einer outputorientierten „neuen“ Steuerung unter anderem die Kundenorientierung zu einem bestimmenden Kriterium der Schulentwicklung erhoben wurde. Altrichter (2006, 65) bezeichnet diese Orientierung als „kundenkontrollierte Steuerung“.

Ein Gewinn dieser Denkweise kann sein, dass es zu einer „Umcodierung“ (Gerhards 2001) des Verhältnisses zwischen Schule und Eltern kommt. Am empirischen Beispiel der „Anspruchsinflation“ der Eltern zeigt sich, dass die Schulen wegen ihrer Überforderung auf deren Erwartungsdruck mit Gegenstrategien reagieren. Sie versuchen – da es diesbezüglich keine externe Hilfe gibt – das Problem der Anspruchsinflation u.a. mit Beratung zu lösen, wodurch Vertrauen und Solidarität entsteht. Der damit verbundene Beziehungsumbau ist wichtig, weil Schulen auf die Unterstützung des starken Akteurs Eltern angewiesen sind, und in Bezug auf die Spezifik der Leitidee (Hoch)Begabung eine ausgeprägte Interdependenz zwischen Politik, Eltern und Schule besteht. Rosenbusch (2007, 28) bezeichnet solch eine Bündnispartnerschaft mit Eltern als „Schatzsuche als politischer Fischzug“. Umgekehrt erhalten die Eltern den Gewinn, dass sie aus der Rolle der „fürsorglichen Belagerer“ herauskommen, ihre Ansprüche nicht länger *gegen* Schule inflationieren und ihre besonders begabten Kinder besser gefördert werden.

⁷⁶⁰ Hierzu auch Rolff (2007, 36).

⁷⁶¹ vgl. Rolff (2007, 36).

10.7 Mehrebenenarchitektur Schulentwicklung

Schulentwicklung wird in den letzten Jahren in zentraler Weise mit der Entwicklung von Einzelschulen assoziiert.⁷⁶² Die Kooperationsverbünde als Bildungsnetzwerke machen deutlich, dass Schulentwicklungsprozesse hier auch über die Meso-Mikro-Ebene hinaus auch in die Fläche gebracht werden können. Es bestätigt sich mit den Befunden von Maag Merki (2008, 27), dass Schulentwicklung eine Mehrebenenarchitektur konstellierte, die am Fallbeispiel Kooperationsverbünde sowohl aus der Makro-Ebene (Schulaufsicht, Kultusministerium), der Ebene der regionalen Kompetenzzentren, der Fachberaterinnen/Fachberatern sowie Koordinatorinnen/Koordinatoren (intermediäre Ebene) als auch der Meso-Mikro-Ebene des individuellen Schulverbunds bzw. der Einzelschule besteht. Eine Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Interdependenzmanagements ist, dass sich das gegenwärtige Verständnis von „professionellen Lerngemeinschaften“ (Rolff 2001) von seinem Fokus auf die Unterrichts- und Personalentwicklung der schulischen Organisationen erweitert in Richtung eines intermediären Lernens – vertikal, horizontal und transversal – zwischen den Ebenen und zwischen den verschiedenen Akteuren. Damit wird auch mit anderen Befunden vorliegender Studie deutlich, dass Lernen zu einem Steuerungsmechanismus wird, wie Weber (2000, 422) für die Debatte um Organisationsentwicklung prophezeit; Lernen auf verschiedenen Ebenen ist eben auch ein Merkmal von Implementation.⁷⁶³ Dabei geht es nicht um Perfektionsideale, sondern darum, „Fehler als Lernchance wahrzunehmen“ (ebd., 13). Dies kann Teil einer „dialogischen Implementierung“ (Brüsemeister 2006, 174) sein, die es nicht bei der Anordnung neuer Maßnahmen belässt, sondern zusammen mit beteiligten Akteuren die Umsetzung von Maßnahmen kleinteiliger bespricht und im günstigen Fall Vereinbarungen trifft. Hierzu eignen sich wie im Fallbeispiel der Kooperationsverbünde hierarchieübergreifende Teambildungen. Die damit einhergehenden Veränderungen der Akteurkonstellationen führen zu einem Wandel der „Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen“ (Altrichter/Heinrich 2007, 63). Vor allem Informationen, Zeit, Sinn, Verstehen, Gemeinschaft und Beziehung versetzen die einzelnen Akteure in die Lage, ihre Handlungen in anderer Weise als im traditionell „üblichen“ Modus zu gestalten: Die Mehrebenenarchitektur von Schulentwicklung hat das Potenzial zum Erfolg im Rahmen einer „Co-Performance von Governance“ (Schuppert 2009).

⁷⁶² vgl. Maag Merki (2008, 22).

⁷⁶³ vgl. Altrichter/Wiesinger (2005, 34).

10.8 Die historisch akzeptierte Leitidee

Für die Implementation von Begabungsförderung lässt sich empirisch entdecken, dass es sinnvoll ist, bei der (historisch) akzeptierten Leitidee anzusetzen. Dies ist die „Förderung der Schwachen“. Denn Hochbegabungsförderung muss sich nach wie vor – schon allein innerhalb der Lehrerverberufung – legitimieren. Kritiker der Hochbegabtenförderung verwenden gern das in den meisten Ländern verbriefte individuelle Grundrecht auf gleiche Bildungschancen als Einwand gegen die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler: Die gesellschaftliche Verantwortung gegenüber deren Bildungsanspruch bestehe darin, ein ausreichendes Spektrum individueller Entwicklungschancen zu garantieren, formuliert die Kritik.⁷⁶⁴ Das Postulat wiederum, „bei den „Schwachen beginnen“, konterkariert positiv den „Matthäus-Effekt“, da es der Leitidee zur Rechenschaft verhilft und als entscheidendes Überzeugungsagens dafür dient, auch die Begabten in diesen vorgenannten Bildungsanspruch einzubeziehen.

Implementationsstrategisch ist dies bedeutend, da nach Altrichter/Wiesinger (2005, 32) Innovationen besonders gut angenommen werden, wenn eine Kompatibilität zwischen dem Ziel der Innovation und dem strategischen Ziel der Organisation besteht. Die Kompatibilisierung der Leitidee(n), im empirischen Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ entsteht durch die Inklusionsidee, d.h. die individuelle Begabungsförderung aller Schülerinnen und Schüler. Mit dem Anspruch Chancengleichheit und Individualisierung, der die „Schwächeren“ nicht vernachlässigt, können sich die meisten pädagogischen Akteure identifizieren. Empirisch zeigt sich, dass dieses „pädagogische Ethos“ die Handlungsweisen der schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten der Landesschulbehörde „steuert“. Sie sind wesentliche „transformative“ Akteure: Denn günstig sind Passungsaspekte zwischen Neuerungen und „Grundüberzeugungen“ bzw. mit Arbeits- und Denkstilen, wie im Rekurs auf Steffens (2009, 2f., zitiert nach Altrichter 2010a, 240) für die Durchsetzung von Reformen hervorzuheben ist. Diese professionellen bzw. personellen Passungseffekte gelten im Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ sowohl für die schulische Ebene, sprich Lehrpersonen, als auch für die politisch-administrative Ebene. „Kein einziges Element der Qualitätssicherung lässt sich verordnen, vielmehr müssen alle Elemente überzeugend entwickelt werden“, fügt Oelkers (2005b, 155) dem hinzu. Steuerungsstrategisch ist dabei zu beachten, dass diese Passungsprämisse nicht per se zu Rollenkonflikten führen muss, wie das Beispiel der schulfachlichen Dezernentinnen/Dezernenten zeigt: Ihr pädagogisches Ethos konfligiert nicht mit dem sonst üblichen Splitting von Aufsicht und Beratung. Im Gegenteil: Es

⁷⁶⁴ vgl. Heller/Hany (1996, 479).

hilft ihnen sogar, diese beiden konventionell getrennten Aufgabenfunktionen der Landes-schulbehörde in eine Kohärenz zur Entwicklungsbegleitung der Schulen zu bringen.

Individualisierung und Hochbegabtenförderung bilden dabei nicht länger historisch konkurrierende Leitideen. Vielmehr gehören sie einem gemeinsamen „Geltungskontext“ (Lepsius 1997) an, der aktuell konstruktiver „Umgang mit Heterogenität“ (Kunze/Solzbacher 2008, 9) heißt.

10.9 Chance Management und lernende Organisationen

Chance Management in Schulen muss darauf zielen, möglichst viele Identifikationen und Partizipationen zu schaffen. Dies ist deshalb so wichtig, weil Reformen nur gelingen können, wenn sie einen Veränderungsprozess im Inneren in Gang setzen.⁷⁶⁵ Hierzu müssen die beteiligten Akteure von Begabungsförderung in den Reformprozess einbezogen werden. Diese zentrale Aufgabe erfordert von Schulleiterinnen und Schulleitern, gemeinsame Visionen zu entfalten und zu verbreiten. Dies ist zunächst keine neue Erkenntnis und lässt sich z.B. schon bei Ditton (2000, 85) oder bei Bensen/Pfeiffer (2002, 27) für die Qualitätssicherung in Schule und Unterricht sowie für die Innovationsförderung lesen. Empirisch neu ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass sich Visionen von Schulleitungen besonders gut integrieren lassen, wenn sie einen Benefit für die Organisation und für die individuellen (relevanten) Akteure in sich birgt. Im Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ ist der Benefit besonders hoch, wenn die schulische Vision mit der Politikidee korrespondiert – und sich hier auf Inklusion bezieht. Diese empirische Erkenntnis ist für den Prozess der Rekontextualisierung evident, der in den Kapiteln zur schulischen Typologie als systematische Rückbindung der Leitidee (Hoch)Begabung an das schulische Organisationsmanagement skizziert wurde. Dazu ist es nicht nur notwendig, dass es auf der schulischen Ebene unterstützende Akteure gibt, sondern auch, dass der Benefit der Leitidee von der Bildungsverwaltung an die anderen Ebenen – also durch die „intermediären Systeme“ – adäquat vermittelt wird.

Für die Implementation von Netzwerkprodukten ist die gezielte Unterstützung der Schulleitung evident, wie Manitius/Müthing/Berkemeyer (2009, 147) hervorheben. Andere schulische Akteure sind jedoch auch relevant: Denn einesteils ist Führung für die moderne

⁷⁶⁵ vgl. Hill (1997, 65ff.) im Zusammenhang neuer Organisationsformen in der Staats- und Kommunalverwaltung.

Schule als gemeinsame Herausforderung anzusehen⁷⁶⁶, andererseits haben Visionen nur dann eine effiziente Wirkungskraft, wenn sie kollektiv getragen und unterstützt werden. Erst auf Grund der Vision entsteht die Aktion, betonen schon Hameyer/Schratz (1998, 86ff.). Dafür bedarf es zielgerichteter, den örtlichen Kontext berücksichtigender Akzeptanz- bzw. Überzeugungsstrategien. Im Fall der Leitidee (Hoch)Begabung geht damit der besondere Vorteil einher, dass (neue) „Geltungskontexte“ (Lepsius 1997) geschaffen werden, d.h. die Leitidee (Hoch)Begabung unter dem Inklusionsaspekt destigmatisiert wird. Schuladministration kann dies unterstützen, indem sie möglichst gezielt vorhandene Normen sowie die Interessen und die Identität der Akteure beeinflusst. Diese Aspekte sind in der konventionellen Schulleitungsdebatte bislang kaum berücksichtigt.⁷⁶⁷

Akzeptanzstrategien firmieren also als bedeutendes Element für schulische Qualitätsentwicklung, insbesondere wenn (neue) Leitideen implementiert werden sollen. Im Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ zählen sie neben der „Sozialisation der Interessenten“ (Beteiligung der relevanten Akteure) und dem „Reframing“ (Umdeutung durch Perspektivwechsel und Selbstreflexionen) zu den wesentlichen Zwischenschritten der Rekontextualisierung. Altrichter/Heinrich (2006, 58f.) demonstrieren am Beispiel der „Steuerung durch Evaluation“ Akzeptanzprobleme auf Seiten der Lehrkräfte, die durch unbearbeitete Transformationsprobleme der Lehrerverberossion angesichts neuer Steuerungsreformen bedingt sind. Auf Basis von Ergebnissen der Schulinnovationsforschung demonstrieren Altrichter/Wiesinger (2005) weiterhin, dass Neuerungen offenbar dann leichter akzeptiert sind, wenn sie mit der bestehenden Schulkultur vereinbar sind. In Anlehnung an die Autoren (ebd.) lässt sich hiermit resümieren, dass Akzeptanzbildungen eng mit förderlichen Faktoren bei der Implementierung von Innovationen korrespondieren, wie kontextuelle Passung, aktive Unterstützung für Schulleiterinnen/Schulleiter und des Schulkollegiums durch die regionale und zentrale Verwaltung, Schaffung von Partizipationen bei Entscheidungsfindungen, Kompatibilität der Ziele der Innovation mit den strategischen Zielen der Organisation oder Commitment der Beteiligten.⁷⁶⁸ Nicht zuletzt sind Akzeptanzstrategien bedeutend für die Durchsetzung von Reformmaßnahmen: Sie aktivieren das Kollegium, was dadurch wiederum auch partizipiert; sie machen Betroffene zu Beteiligten (eine Anforderung, die

⁷⁶⁶ vgl. Bensen (2009, 279). Rolff (2007, 79ff.) spricht in diesem Zusammenhang von der „konfluenten Leitung“.

⁷⁶⁷ vgl. Bensen (2010, 277ff.) am Beispiel der Ausweitung des traditionellen Kompetenzprofils von Schulleitung.

⁷⁶⁸ vgl. Altrichter/Wiesinger (2005).

für jede Organisationsentwicklung gilt)⁷⁶⁹ und schließen auch schulexterne Akteure mit ein, wie z.B. die Eltern, öffentliche Medien oder externe Agenturen wie Hochschulen.

„Schulentwicklung zielt darauf ab, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (Rolff 1998, 326).⁷⁷⁰ Problematisch ist nach Erkenntnissen dieser Studie nur, wenn Schulen den Staat (noch) nicht als Ko-Akteur in einem informellen und formellen Verhandlungsnetz von staatlichen und (zivil)gesellschaftlichen Akteuren wahrnehmen, sondern vorwiegend als zentrales Steuerungszentrum. Für die Entwicklung von lernenden Systemen im Zuge der Dezentralisierung des Schulwesens ist für die Einzelschulen die zunehmende Implementation von Unterstützungsstrukturen relevant.⁷⁷¹ Auf Seiten der Schulen ist erforderlich, dass sie ihre Handlungsmuster reflektieren und optimieren lernen und zwar auch vor dem Hintergrund staatlicher Bedingungen und Beschränkungen. Solche Fähigkeiten wurden empirisch unter dem Begriff des „Reframing“ rubriziert. Nur so können sie den langjährig, im Zuge traditioneller Steuerungskultur internalisierten „bürokratischen Habitus“ aufgeben und dann auch, wie z.B. beim Typus „institutionelle Kooperation“, über das gewohnte Handlungs-„Feld“ hinaus gehen und die für die Begabungsförderung essentielle Netzerkennung mit inner- und außerschulischen Partnern aktivieren. Für die Organisationsebene helfen hier z.B. die Datenbanken, die das Kultusministerium zur Entwicklungsbegleitung und Spiegelung des schulischen Handelns als Rechenschaftssystem einsetzt, um die *accountability* der Schulen zu stärken. Anhand der hier entwickelten Typologie wird jedoch deutlich, dass dies für die Schulen nicht leicht ist: Schließlich war es bislang üblich, dass Schulen eher beiläufig durch Beachtung der Ergebnisse anderer Schulen, d.h. ohne Steuerung gelernt haben und nicht zielgerichtet.⁷⁷²

10.10 Aktive/passive Schulen und Moratorien

Netzwerke sind auf Dauer angelegte Verhandlungssysteme⁷⁷³, Schulen eine Fülle von Ordnungsprinzipien (z.B. getakteter Unterricht, Dreigliedrigkeit, normative Vorgaben etc.) gewohnt. Neue Freiräume und Verantwortlichkeiten müssen daher erst erprobt und gelernt werden. Werden Bildungsreformen schnell eingeleitet, besteht die Gefahr, dass die schulischen Akteure dagegen ‚revoltieren‘. Steuerungsstrategisch lässt die Bildungsverwaltung

⁷⁶⁹ Czerwanski/Hameyer/Rolff (2002, 121) betonen auch, dass solche Strategien positiv auf Implementations-effekte wirken.

⁷⁷⁰ Siehe auch Rolff (2010, 15) zum Thema „lernende Organisationen“ und Schulentwicklung.

⁷⁷¹ vgl. Altrichter (2010a, 244), bezogen auf Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung.

⁷⁷² vgl. Oelkers (2007, 13).

⁷⁷³ vgl. Mayntz/Scharpf (1995, 61).

deshalb ein schulisches Erprobungshandeln in Ausschnitten zu, damit die Schulen den neuen Ansprüchen gerecht werden können. Ohne solche begründeten Erprobungsfelder zu generieren und veränderte Bildungsideen allein über Vorgaben einzuführen, würde Irritationen, Überlastungen und Reformüberhänge auslösen.⁷⁷⁴ Allerdings muss diese Governance-Strategie auch umfassend „dialogisch“ an die Schulen kommuniziert werden, damit sie nicht das Gefühl haben, dass „der Staat“ sie allein lässt. Ein dialogisches Verständnis von Implementation (s.o.), so hebt Brüsemeister (2007e, 261) am Beispiel der Einführung von „Schulinspektionen“ hervor, rechnet auch damit, dass weitere Akteure Interessen haben und bezieht diese ein. Im Dialog ist es wichtig, über den Sinn und Zweck der durch Deregulierung geschaffenen „Erprobungs-, Entwicklungs- und Freiraumkultur“ zu informieren. Hierzu bieten sich die seitens der Bildungsverwaltung und dem NiLS angebotenen Foren und Fortbildungen für die Schulen an. Im Falle von Überforderungen, die insbesondere die Schulen des Typus „egozentrische“ Kooperation signalisieren, hilft etwa das „Zwei-Ringe-Modell“, das einzelne Schulen in das „Schlepptau“ bereits aktiv und gut kooperierender Kooperationsverbünde nimmt.

Die empirischen Befunde dieser Studie zeigen, dass einige Schulen aktive bzw. aktiv-passive (bei den „Mischtypen“), andere dagegen eher passive Handlungsstrategien einsetzen und ihre Freiräume wenig nutzen, um die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Zudem weisen sie nur geringe Tendenzen auf, neben den staatlichen Ressourcen, eigene – durch interne oder externe Leistungsaustausche – zu kapitalisieren. Dies hängt eng mit dem Überforderungsaspekt zusammen. Fend (2008, 184f.) hat einen solchen schulentwicklungstheoretisch neuralgischen Punkt anhand der PISA-Studie 2003 offengelegt, die schulisches Handeln in die Eigenschaften „aktiv-passiv“ gruppiert.⁷⁷⁵ Fend (ebd.) stellte dabei analytisch fest, dass (gleiche) Handlungsspielräume unterschiedlich genutzt werden. Zum Beispiel stellt (positive) Kooperation ein Schlüsselmerkmal für das Zusammenwachsen von Lehrpersonen in einer Schule dar. Aktive Schulen besitzen darüber hinaus Problemlösekompetenzen und pädagogische Wirkungen. Diese hier exemplarisch aufgeführten Merkmale „aktiver“ Schulen korrespondieren nicht nur mit Kriterien „guter“ und „schlechter“ Schulen, die Fend (ebd., 173f.) skizziert, sondern auch mit dem Phänomen „positive“ respektive „negative“ Kooperation: Mit Fend (ebd., 192) ist zu bekräftigen, dass als Königsweg für die Verbesserung der Schulverhältnisse die Stärkung der

⁷⁷⁴ vgl. *I07-ms12-mk*, 412ff.

⁷⁷⁵ vgl. PISA-Konsortium Deutschland (2005, 303ff.).

einzelnen Schule als „Gestaltungseinheit“ (Rolff 2007, 156) angesehen werden kann – mit der Einschränkung bzw. dem Zusatz, dass es nicht reicht, den Schulen jeweils mehr Autonomie oder ihnen genügend Ressourcen und Personal mit der nötigen Zeit zu gewähren, wie Fend (ebd.) weiter betont. Es muss sich im Kontext eines solchen „staatlichen Rückzugs“ auch die staatliche Verantwortung verändern, indem Aushandlungsprozesse zwischen „Einzelschule und Makroebene“ (Fend 2008, 204) treten und hierarchieübergreifende Verantwortungsgemeinschaften entstehen. Deregulierung bedeutet danach, dass eine alleinige Verantwortung nicht bestehen bleibt. Damit ist zwar nicht das Problem der (neuen) Steuerungsunsicherheit gelöst, die auf beiden Seiten, jener der Administration und jener der Einzelschule, entstehen können, in jedem Fall schafft sie jedoch eine entscheidende Voraussetzung für die Stärkung der Einzelschule. Diese ist umso wichtiger, weil sich im Zuge von Neujustierungen der Steuerungsstrukturen und vermehrenden Koppelungspunkten⁷⁷⁶ (z.B. durch Teambildungen), mit denen auf ‚neue‘ Komplexität reagiert wird, die „Wechselseitigkeit von Abhängigkeiten (Interdependenz)“ (Emmerich/Maag Merki 2010, 149) erhöht.

10.11 Wesentlicher „Mitspieler“ Schulleitung

Dass Schulleitungen durch Sinn- und Visionsvermittlung sowie Akzeptanzbildungen – die gerade im Hinblick auf die Entstigmatisierung der Leitidee (Hoch)Begabung wesentlich sind – förderlich auf die Initiierung von Innovationen wirken, lässt sich in den vorgenannten Explikationen als bedeutender empirischer Befund lesen.⁷⁷⁷ Sie haben generell eine Schlüsselfunktion für Schulentwicklung und Schuleffektivität.⁷⁷⁸ In Anlehnung an Scherm/Posner/Prinz (2009, 342), die sich auf Dubs (2005, 29ff.) beziehen, ist mit empirischer Evidenz feststellbar, dass die Schulleitungen im Besonderen zuständig sind für die Leistungserbringung, die Unterstützung und das Management. Im Zusammenhang mit Begabungsförderung ist für die genannten Aufgabenbereiche wie folgt zu differenzieren: „Leistungserbringung“ bedeutet hier, dass die Schulleitungen ihre Handlungsintentionen dezidiert auf die Qualitätsverbesserung von Unterricht einstellen. Dies ist Teil ihres „pädagogischen Ethos“ (Fend 2008, 167); Schulentwicklung *dient* schließlich der Bildung und Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Für den Aufgabenbereich „Unterstützung“

⁷⁷⁶ vgl. Emmerich/Maag Merki (2010, 156).

⁷⁷⁷ An dieser Stelle ist die Literatur von Frey/Traut-Mattausch/Greitemeyer/Streicher (2006) zu empfehlen, die über die „Psychologie der Innovationen in Organisationen“ u.a. über Prinzipienmodelle der Führung referiert.

⁷⁷⁸ vgl. Bonsen (2010, 284).

ist vor allem das Beziehungsmanagement wichtig. Sie beinhaltet nach Scherm/Posner/Prinz (2009, 343) die Förderung des internen Schulklimas sowie den kooperativen Umgang mit dem Kollegium und den Eltern. Im Fall der „Kooperationsverbünde“ schließt es auch die Interaktionen mit den schulischen Verbundpartnern sowie die externen Agenturen ein. Darüber hinaus ist das Ziel von Personalentwicklung darauf ausgerichtet, Lehrkräfte (z.B. über Visionen) mitzunehmen und entsprechend ihrer individuellen Interessen und fachlichen Kompetenzen in die Unterrichts- und Schulentwicklung einzubeziehen. Für den Aufgabenbereich „Management“ ist die strategische Steuerung und Zielfindung sowie der Einsatz von Qualitätszyklen mit Evaluationsmaßnahmen von Bedeutung. Wichtig ist dabei die Systematisierung aller Prozesse u.a. auf Basis kollegialer und verbindlicher Kommunikation. Aus governancetheoretischer Sicht ist hinzuzufügen, dass sich die Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter verändert durch die Einführung der „intermediären Systeme“ und den „dialogischen“ Beziehungsumbau zwischen den Akteuren Schuladministration und Schule: Ihre zentrale Verantwortung für schulische Prozesse ‚weicht‘ auf, gleichwohl bleiben sie die entscheidende Kalibrierungsinstanz für die Einführung der Leitidee (Hoch)Begabung in das System Schule.

Wissinger (2011, 110) warnt in diesem Zusammenhang allerdings davor, im Schulentwicklungsdiskurs Führungsfunktionen nicht zu sehr auf Schule und Unterricht zu beschränken, sondern dem Management und der Steuerung der unterschiedlichen Ebenen im Bildungssystem für die Qualitätssicherung und -entwicklung schulischen Lehrens und Lernens mehr Bedeutung zu geben als bisher. Wissinger (ebd.) plädiert mit Rekurs auf die neue Governance-Forschung in den Erziehungswissenschaften dafür, von traditionellen Steuerungstheorien abzuweichen und vielmehr eine Forschungssicht zu verwenden, welche „[...] die Effektivität und Effizienz als Resultat der Handlungskoordination in einem Mehrebenensystem begreift und insofern Leistungen z.B. der Bildungspolitik, der Ministerialbürokratie oder neuer Akteure, wie z.B. Bildungsnetzwerken, im ‚Konzert‘ der Bildungsakteure nachgeht“ (Wissinger 2011, 110). Als wesentliche „Mitspieler“ in diesem „Orchester“ der Handlungskoordinationen fungieren die Schulleitungen als transformative Akteure.

10.12 Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Lehrpersonen benötigen geeignete Lehrkompetenzen, vor allem im diagnostischen und (fach-) didaktischen Bereich. Im Gegensatz zur traditionellen Begabungsförderung geht es gegenwärtig eher um eine „ganzheitliche Förderung“ (Ziegler 2009c, 948). Die daraus erwachsenen Anforderungen werden zwar in reformpädagogischen Ansätzen, im Schulunterricht (z.B. in Konzepten selbstgesteuerten Lernens)⁷⁷⁹ und auch in den Kooperationsverbünden bereits aufgegriffen, müssen jedoch verstärkt in die Bildung der Lehrkräfte eingebracht werden. Fullan (1996, 716) begründet:

„Whole school reform, in other words, changes the culture of the school and the nature of the teaching profession“

Wenn es Ziel von Schule sein soll, mehr soziale Gleichheit im Sinne von mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen⁷⁸⁰, sollte ein besonderes Augenmerk zukünftiger Identifikationspraxis den individuellen Begabungen sozialer Randgruppen gewidmet werden. Damit einher geht ein Richtungswechsel vom Leistungsvergleich zwischen verschiedenen Gruppen zur Beschreibung der individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Schulentwicklung in der Intention von Begabtenförderung bedeutet Konzepte und Modelle der Reformpädagogik des 21. Jahrhunderts zu artikulieren.⁷⁸¹ „Lernorganisation der Schule, Didaktik im Modus der Individualisierung in Verbindung mit Förderdiagnostik, Lehrerbildung zur Begabtenförderung“ (Weyringer/Oswald 2004, 5). Diese Entwicklung darf allerdings nicht in der Rhetorik eines *muddling through* verlaufen, also nicht als „Innovationsinsel“ (Altrichter/Wiesinger 2005) existieren, sondern sollte eine durchgängige Veränderung der Rolle von Lehrkräften implizieren. Deshalb bilden im empirischen Fallbeispiel der Kooperationsverbünde bedeutende Elemente für die erfolgreiche Arbeit begleitende und vorbereitende Fortbildungen für Lehrkräfte, Schulleitungen, Fachberaterinnen und Fachberater, sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren.

Lernen müssen die Schulen allerdings, ihren Bedarf gegenüber der Bildungsverwaltung zu artikulieren, damit diese ihre individuellen Bedürfnisse erkennt. An dieser Stelle ist nunmehr der Aspekt der Kooperationsfähigkeit zu nennen: Kooperation im Lehrerberuf kommt aktuell faktisch nur im geringen Ausmaß vor, wie Baum/Bondorf/Ulrich (2010, 140) konstatieren. Etablieren sich veränderte Governance-Strukturen in den Beziehungen

⁷⁷⁹ vgl. Fischer (2004a, 13).

⁷⁸⁰ vgl. Stamm (2009, 8). Dieses Postulat gilt auch für Geschlechterdifferenzen bei Hochbegabung. Vgl. hierzu Endepohls-Ulpe (2009).

⁷⁸¹ vgl. Weyringer/Oswald (2004).

zwischen Bildungsverwaltung und Schulen, ist es umso wichtiger, dass schulische Akteure zum Einen ihre „zelluläre Organisationsstruktur“ (ebd.) verlassen und zum Anderen, dass Kooperation in das Lernprogramm (von Lehrerbildung und -fortbildung) aufgenommen wird. Reh (2008, 163) markiert, dass insbesondere institutionalisierte Kooperationsformen in Schulkollegien eine große Rolle für Schulentwicklung spielen. In Bezug auf individuelle Begabungsförderung gewinnt dieser Aspekt eine noch stärkere Evidenz auf der schulischen Ebene: Lehrkräfte, Schulleiterinnen/Schulleiter, Koordinatorinnen und Koordinatoren, Schulpsychologinnen und -psychologen sowie Eltern müssen „professionelle Lerngemeinschaften“ (ebd., 167) unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler bilden, um ihre Beobachtungen und Identifikationspraxen von individueller Begabung zu synchronisieren und daraus ableitende Konzepte zur Förderung zu entwickeln.

10.13 Bildungsallianzen und die Notwendigkeit gemeinsamer Ziele

Bildungsnetzwerke bedeuten Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit. Sie setzen auf Synergien und haben einen erhöhten „Ressourcenverbrauch“ gegenüber traditionellen Steuerungssystemen, da Investitionen in Beziehungen erforderlich sind. Andererseits senkt „Soziales Kapital“ (Jansen 2000) und damit zusammengehörig Vertrauensbildung die Koordinationskosten, so dass Ressourcen wiederum eingespart werden.⁷⁸²

Bildungsnetzwerke wie die Kooperationsverbünde bedeuten eine „Öffnung gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld“. In Niedersachsen gilt eine solche Zielsetzung für die „Eigenverantwortliche Schule“. Diese kann durch Kooperation mit schulischen und außerschulischen bzw. öffentlichen und privaten Partnern erfolgen.⁷⁸³ So kann die Gesellschaft „in die Schule herein geholt werden“, z.B. durch Eltern, die den schulischen Akteuren wichtige „Bildungsallianzen“ (Solzbacher/Heinbokel 2002, 120) insbesondere im Kontext von Begabungsförderung sind.

Empirisch zeigt sich in der Governance der „Kooperationsverbünde“ eine Selbsttätigkeit von Akteuren im Schulsystem. Diese muss allerdings in einem zielführenden, gemeinsamen Handeln zusammengebracht werden, damit aus der Selbsttätigkeit ein ‚echtes‘ Netzwerk entsteht. Netzwerke an sich stellen kein Ziel dar. Sie sind aber zentrales Steuerungsinstrument, um z.B. eine begabungsdurchlässige, optimale Bildungsbiografie aller Schülerinnen und Schüler zu realisieren. Schulische Begabungsförderung muss in Netzwerkbil-

⁷⁸² vgl. Wald (2003) zu den Möglichkeiten, Transaktionskosten in Netzwerken einzusparen.

⁷⁸³ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2005, 22f.).

dung eingebettet sein, bestätigt Solzbacher (2007b, 194). Über Ziele kommt es schließlich zu einem Leistungsaustausch zwischen den Schulen und den Ebenen. Pointiert formuliert: Netzwerke sind zielgesteuert⁷⁸⁴ und „Ziele für das gemeinsame Handeln sind unverzichtbar“ (Offen-Grodzki 2010, 47). Dies bedeutet, dass sich an dieser Stelle die Definition von Netzwerken erweitern muss: Diese charakterisieren sich nicht allein durch die gemeinsame Basisintention, d.h. die Orientierung an einem Thema, sondern durch gemeinsame Ziele⁷⁸⁵ und damit verbundene Verbindlichkeiten.⁷⁸⁶ Netzwerke funktionieren nur auf der Basis einer erwartbaren Wechselseitigkeit. Die Steuerung von Bildungsnetzwerken muss auf einem bewussten Management von Interdependenzen basieren. Wie für die Schulentwicklung gilt auch hier das Postulat: Die „[...] Stärkung der Fähigkeit, den eigenen Wandel zu managen“ (van Ackeren 2007, 24). Ein hilfreiches Instrument für das Managen von zielorientierten Konzepten sind Kooperationsvereinbarungen zwischen den Schulen, die einem gemeinsamen Verbundnetzwerk angehören.

Empirisch zeigen die Kooperationsverbünde, dass es falsch wäre, „Verhandlungssysteme“ wie Netzwerke einfach als „Kooperation“ zu beschreiben. In solchen Verhandlungssystemen herrscht in der Regel keine Harmonie, sondern eine Mischung aus Interessenskonflikten und gemeinsamen Problemlösungsversuchen. Neben den Versuchen kooperativer Problemlösung gibt es auch Versuche der einseitigen Beeinflussung, reaktive Anpassungen und Verhandlungen, bei denen alle Beteiligten ihren eigenen Nutzen suchen⁷⁸⁷; so auch beim Typus „egozentrische“ Kooperation. Außerdem zeigt sich am Fallbeispiel Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“, dass auch in Bildungsnetzwerken und Schulkollegien institutionalisierte Kooperationsformen eine zentrale Rolle spielen. Im besten Fall entwickeln sich „professional learning communities“⁷⁸⁸, wie sie unter anderem für die Entwicklung von Einzelschulen bedeutsam sind.⁷⁸⁹

Netzwerkarbeit benötigt den Auf- und Ausbau organisationaler kooperativer Kompetenzen, zu denen das Klären der unterschiedlichen Interessen der beteiligten Akteure, Zielsysteme, Dokumentation, Ergebnissicherung und Kommunikation gehören. Abläufe zwischen

⁷⁸⁴ vgl. Solzbacher (2007c, 230).

⁷⁸⁵ Ebenso deutlich formuliert von Beyer (2004, 140).

⁷⁸⁶ Maag Merki (2008, 25) hebt in ihren Definitionen von Schulentwicklung die Bedeutung von Zielen hervor. Zum Beispiel: „Schulentwicklung ist der systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schülern funktionale Entwicklungsprozess von Schulen, Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext des gesamten Bildungssystems und ihrer Zielvorgaben mit dem Ziel der Professionalisierung der schulischen Prozesse“ (ebd., Herv. v. Verf.). Siehe auch zur Evidenz von Zielen für Netzwerke Manitiuss/Müthing/Berkemeyer (2009).

⁷⁸⁷ vgl. Mayntz (1996, 285), in Anlehnung an Scharpf (1991).

⁷⁸⁸ Dieser Begriff wird in den neueren (amerikanischen) Entwicklungsszenarios so genannt. Vgl. Reh (2008, 167).

⁷⁸⁹ vgl. Reh (2008, 163f.).

den Organisationen müssen transparent werden und verbindliche Strukturen für Abstimmungsprozesse (Informationswege, Planungen, Vorhaben, Bewertungen) geschaffen werden. Summarisch betrachtet, sind dies Anforderungen, wie sie sich aus jedem Qualitätsmanagementsystem ergeben. Empirisch bestätigen sich hiermit Befunde der Netzwerkforschung, wie etwa bei Czerwanski/Hameyer/Rolff (2002, 99ff.). In Anlehnung an diese Autoren sind außerdem die Prinzipien der Reziprozität, der Verlässlichkeit, der systematischen Fortbildung sowie der Etablierung von Kommunikationsstrukturen bereits *vor* der Netzwerkarbeit zu nennen. Letztere können z.B. durch Koordinatorinnen/Koordinatoren, welche die produktive Zusammenarbeit der Schulen mitsteuern, unterstützt werden. Im Fallbeispiel der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ bilden sie, gemeinsam mit den Fachberaterinnen/Fachberatern, wichtige intermediäre Akteure, welche die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Hierarchieebenen verbessern. Die empirischen Befunde machen deutlich, dass an dieser Stelle Optimierungen notwendig sind. Sie betreffen das Interdependenzmanagement des Mehrebenensystems und sind gerade im Zusammenhang mit der Einführung veränderter Governance im Sinne von De-Regulierung evident. Mit der Sicht auf die „intermediären Akteure“ in den Kooperationsverbünden tritt der Wandel der klassischen Schulaufsicht deutlich hervor: Die Landesschulbehörde versteht sich nicht mehr nur als „Regelkontrolle“ (Brüsemeister 2007e, 242) mit Teilen von Beratungsaufgaben⁷⁹⁰, sondern auch als entscheidender Katalysator solchen ebenenübergreifenden Managements. Damit besteht die Chance eines erheblichen kooperativen Professionalitätszuwachses auf der Akteurseite der Bildungsverwaltung.

Die empirischen Befunde zu den Kooperationsverbünden „Hochbegabung fördern“ lassen weiter feststellen, dass die Besonderheit dieses Netzwerkes in der bildungsbiografischen „Durchlässigkeit“ besteht. Dieses Kriterium sollte in die Definition von (Bildungs-) Netzwerken aufgenommen werden.⁷⁹¹ Durchlässigkeit ist eine entscheidende Voraussetzung für schulische Begabungsförderung, die sowohl schulformübergreifende als auch regionale Bildungsprozesse betreffen. Am Fallbeispiel „Kooperationsverbünde“ wird deutlich, dass die Ebene der Bildungsregionen – hier in Form von regionalen Kompetenzzentren – ebenfalls zu einer Theorie der Schulentwicklung gehören.⁷⁹²

⁷⁹⁰ vgl. Brüsemeister (2007e, 242).

⁷⁹¹ Rechtliche Grundlagen, wie z.B. im Niedersächsischen Schulgesetz der § 25, unterstützen die Bildung solcher durchlässigen Bildungsnetzwerke.

⁷⁹² vgl. Maag Merki (2008, 28).

Mit Bildungsnetzwerken als neue und spezifische Governance-Form kann eine „komplexe Schulentwicklung“ (Rolff 2007, 48) gelingen, die nach Rolff (ebd.) im Wesentlichen aus drei Elementen besteht:

1. Schulentwicklung als bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen.
2. Schulentwicklung, die darauf abzielt, eine lernende Organisation zu schaffen.
3. Entwicklung von Einzelschulen, die eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraussetzt.

Übersehen werden darf allerdings nicht, dass für Bildungsnetzwerke, die neben hierarchischen Koordinationsweisen auch Verhandlungssysteme ausbilden, ein besonderer Balanceakt in der „Steuerung“ zu beachten ist: Ihre Koordinationsform enthält Widersprüche zwischen Flexibilität und Effizienz, Komplexität und Qualität, Kontext und Autonomie. Solche divergierenden Logiken und Rationalitäten sind schwer steuerbar und müssen kompatibelisiert werden.⁷⁹³ Wie die Kooperationsverbünde, insbesondere zum Aspekt „negative Koordination“ zeigen, sind die Folgen der in geringerem Umfang Einfluss nehmenden Hierarchie in lose gekoppelten Netzwerken ambivalent: Einesteils wirkt die Zurückhaltung des Staates in zentralistischen Entscheidungen positiv auf die Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme der schulischen Ebene – die sich gerade durch ihre Einbettung in ein Netzwerk *par excellence* als „Gestaltungseinheiten“ (Rolff 2007) beweisen. Andererseits besteht das Risiko, dass die Schulen ihre „Handlungsfähigkeit“ (Lange/Braun 2000, 123) (zu) sehr auf ihre „individuelle Nutzenverfolgung“ (Schimank 2007c, 241) ausrichten, „egozentrisch“ werden und zum Teil ihre Rationalitätslogiken vom staatlichen Willen abkoppeln. Dies ist auch darin begründet, dass sie wie alle Organisationen selbstreferenzielle Systeme darstellen.

Willke (2001, 136) schlägt deshalb vor, die ungleichgewichtige Logik von Verhandlungssystemen mittelbar und mittelfristig lösen zu lassen. Für Verhandlungssysteme ist demnach die Fähigkeit zu langfristigen Kalkülen zentral. Es wäre im Rekurs auf Willke (ebd.) illusorisch, dass sich diese quasi naturwüchsig durchsetzen. Der Reiz der Kooperation – am Beispiel der Kooperationsverbünde wird dieser durch den Anreiz „staatliche Ressourcen“ (in Form von Zusatzstunden für Lehrkräfte) verstärkt – ohne zu enge Bindungen ist

⁷⁹³ vgl. Willke (2001, 136f.).

hoch.⁷⁹⁴ Zumindest für die Begabungsförderung in Bildungsnetzwerken erweist sich jedoch der Balanceakt zwischen „eiserner Faust“ (Willke 2001, 137) des Staates und Freiraum zur eigenständigen Logik, Reflexion und Selbstentwicklung der Schulen als bedeutender Gelingensfaktor. Er ist durchzuhalten, um die Früchte dieser komplexeren Systemarchitektur zu ernten. In dieser Komplexität liegt die Stärke von Bildungsnetzwerken, die zwei widersprüchliche Logiken miteinander vereinbaren: Die egoistischen Interessenskalküle der Beteiligten, die je nach Machtverhältnissen und Ressourcenverteilungen die Basis für Austauschverhältnisse im Verhandlungssystemen bilden, *und* den staatlichen Imperativ, d.h. die normativen Bindungen bzw. die Logik der Hierarchie.⁷⁹⁵

Eine Kompatibilisierung dieser Art gelingt nach Willke (ebd.) nur im Balanceakt. Unterstützt werden kann eine solche Vereinbarung unterschiedlicher Rationalitäten, die aus der Divergenz der Governance-Formen Hierarchie und Netzwerk resultiert, durch die Logik der „Ressourcenzusammenlegung“ (Schimank 2007c, 242). Diese formt sich insbesondere dann, wenn sie von korporativen Akteuren wie den Kooperationsverbünden „von unten“ gebildet wird:

- durch einen Zusammenschluss Gleicher auf der Basis gemeinsamer Interessen⁷⁹⁶ und gemeinsamer Ziele,
- auf der Basis des „Sozialkapitals“ (Jansen/Wald 2007, 189ff.),
- sowie auf der Basis dessen, dass die „Herrschenden“ ein demokratisches Menschenbild vor Augen haben.

Für das Schlusswort bleibt mit Willke (2001, 123f.) festzuhalten:

„Ohne kunstvolle Steuerungsleistungen verkommen Verhandlungssysteme schnell zu bloß marktförmigen Austauschbeziehungen, in denen jeder seinen kurzfristigen Vorteil sucht; oder sie verdichten sich zu umfassend geregelten Organisationen, denen die Leichtigkeit, Responsivität und Fluidität von Verhandlungssystemen abhanden gekommen ist“.

Die *doppelte Governance* der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ ist beispielhaft für eine solche „kunstvolle Steuerungsleistung“.

⁷⁹⁴ Willke (2001, 136f.).

⁷⁹⁵ vgl. ebd., 129.

⁷⁹⁶ vgl. Schimank (2007c, 242).

Und noch ein letztes Fazit: Die Kooperationsverbünde geben Beispiel für eine enorme Inklusionsleistung des Staates und der Gesellschaft. Modernisierungstheoretisch betrachtet charakterisiert sich die Leitidee „(Hoch)Begabungsförderung“, mit einem durch „Chancengleichheit als Differenz“ geprägten „Geltungskontext“ (Lepsius 1997), als besonders stark und durchsetzungsfähig. Sie de-legitimiert bisherige Leitideen und die damit einhergehende Handlungspraxis, da gesteigerte Partizipationsansprüche gesellschaftlich und bildungspolitisch anerkannt sind: Denn (neue) Leitideen entstehen nicht einfach aus Willkür, sondern sie bündeln Lösungsversuche für Grundprobleme der Bildungspraxis.⁷⁹⁷ Der „Geltungskontext“ (ebd.) von Chancengleichheit hat sich erweitert und heißt aktuell „Heterogenität“ bzw. „Differenz“. Dadurch kommt es zu einer Inklusionsdynamik, da die verfassungsrechtliche, gesellschaftliche, pädagogische und ethische Forderung nach einer begabungsgerechten Förderung aller Schülerinnen und Schüler, die auch die hochbegabten einschließt – im Gegensatz zu früheren Ansichten über Hochbegabtenförderung (vgl. Kapitel 3.2) – ausdrücklich gerechtfertigt ist. Rost (2008a) pointiert in diesem Zusammenhang:

„Damals musste man sich noch entschuldigen, wenn man zum Thema Hochbegabung forschte, so tabuisiert war das. Heute muss man sich fast entschuldigen, wenn man nicht über Hochbegabung forscht“.

Inflationär unterstützt wird dieser Anspruch durch das „Publikum“, die Eltern, die wie die schulischen Akteure auf zunehmende Inklusion drängen. Allerdings mit einem spezifisch gewichteten Fokus: Die Eltern fordern Inklusion „von unten“, d.h. die Sicht auf den Einzelfall. Meist verbleiben sie in der argumentativen Position von Nachteilsausgleich und „fürsorgliche Belagerung“.⁷⁹⁸ So entstehen (neue) Exklusionsrisiken und Konfliktverschärfungen (insbesondere zu den Schulen) – sofern keine Rückkoppelungsprozesse an das Gesamtsystem von Bildung erfolgen.

Eine vollendete politische Inklusion wird künftig kaum möglich sein, da diese zu einer Selbstüberforderung der Politik führen würde.⁷⁹⁹ Dennoch die Steigerung gesellschaftli-

⁷⁹⁷ vgl. Klieme (2009, 47). Klieme (ebd., 45) gruppiert die Leitidee „Chancengleichheit“ als wesentliches Motiv von Bildungsreform in die Zeitära der 1960er-1990er Jahre. Damit ist „Chancengleichheit“ als ‚alte‘ Leitidee inzwischen überholt. Aktuelle Leitideen stellen für Klieme (ebd., 46) „Kompetenzorientierung“ und „Feed back“ dar.

⁷⁹⁸ Rost (2008a) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Förderhysterie“ und dass viele Eltern glauben, ihr Kind würde nur noch aus dem Intellekt bestehen. Diese Eltern achteten sogar nicht mehr auf die anderen Bedürfnisse ihres Kindes.

⁷⁹⁹ vgl. Lange/Braun (2000, 67).

cher Ansprüche sind nicht nur ein „ganz allgemeines Phänomen“ der modernen Gesellschaft, wie Luhmann (1983, 30) betont⁸⁰⁰, sondern auch hilfreich, einer demokratischen, gerechten, bildungschancengleichen Politik des Wohlfahrtsstaates Nachdruck zu verleihen. Zu den bedeutenden „Trägern der Modernisierung“ (Brüsemeister 2004, 203), d.h. zu den zentralen Steuerungshebeln, gehören deshalb die Akteure und sozialen Systeme aller Ebenen. Damit ist ein zentraler und zugleich vulnerabler Punkt zum Schluss dieser Studie erreicht: Die Leitidee (Hoch)Begabungsförderung, sofern sie für das Individuum und die Schulentwicklung wirksam werden soll, ist von den „Trägern der Modernisierung“ (ebd.) in das System zu integrieren. Damit ist diese auch mit den dem Bildungssystem inhärenten Paradoxien konfrontiert, wie Schimank (2008, 1)⁸⁰¹ deutlich macht, dem das Schlusszitat gewidmet sein soll:

„Bildung ist damit fremdreferentiell ausgerichtet. Sie macht Personen ‚gesellschaftsfähig‘. Dennoch handelt es sich um ein selbstreferentiell geschlossenes soziales Geschehen. Denn es geht im Bildungssystem um Erziehung als intentionale Sozialisation gemäß selbstgesetzten Standards und Methoden. Die anderen Teilsysteme liefern lediglich die Themen, das Was der Erziehung – doch das Wozu und das Wie der Vermittlung dieser Themen wird im Bildungssystem selbst definiert. [...] Diesen Tatbestand fasst die Erziehungswissenschaft evaluativ und normativ so, dass das ‚mündige Subjekt‘ nicht nur End-, sondern auch bereits Ausgangspunkt von Bildungsprozessen sein soll – was kognitiv einem Dementi der eigenen Erziehungsabsicht gleichkommt. [...] Um diese selbstreferentielle Paradoxie der Personwerdung dreht sich das Bildungsgeschehen“.

Das Individuum mit seinen Lern- und Leistungsvoraussetzungen ist das Primat der Erziehung. Deutlicher formuliert: Der Begabungsbegriff ist ein Gedanke über ein Menschenbild, das wiederum ein, in der Gesellschaft verankertes, ist und etwas über Gerechtigkeit aussagt.

⁸⁰⁰ Luhmann (1983) beschreibt das „ganz allgemeine Phänomen“ Anspruchsinflation am Beispiel des Krankheitssystems.

⁸⁰¹ Dieses Schlusszitat entstammt einer E-Mail-Korrespondenz mit Herrn Prof. Uwe Schimank (FernUniversität Hagen). Herr Prof. Schimank, der sein Einverständnis zur Zitierung gab, machte einen unveröffentlichten Vorschlag dafür, welcher binäre Code dem Erziehungssystem zu Grunde liegen könne. Die erziehungswissenschaftliche Diskussion habe zwar unterschiedliche Vorschläge gemacht, ohne eine Einigung zu finden – selbst Niklas Luhmann finde keine klare Antwort – führt Schimank (2008) in seiner Korrespondenz weiter an. Da es sich bei dieser Korrespondenz nicht um einen (un)veröffentlichten Aufsatz handelt, sondern lediglich aus einem E-Mail-Schreiben stammt, befindet sich diese Quelle ausnahmsweise nicht im Literaturverzeichnis.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2001): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Aderhold, Jens; Meyer, Matthias; Wetzel, Ralf (Hg.) (2005): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler.
- Allmendinger, Jutta; Hinz, Thomas (Hg.) (2002): Organisationssoziologie. Sonderheft 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Aktionsrat Bildung (Konsortium: Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Lenzen, Dieter; Müller-Böling, Detlef; Oelkers, Jürgen; Prenzel, Manfred; Wößmann, Ludger) (Hg.: vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Althusmann, Bernd (2007): Prozessorganisation und Prozesskooperation in der öffentlichen Verwaltung – Folgen für die Personalentwicklung. Unveröff. Dissertation an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.
- Altrichter, Herbert (1992): Autonomie der Schule als Chance zukunftsorientierter Schulentwicklung. In: Erziehung und Unterricht, 10, 558-568.
- Altrichter, Herbert (2005): Modernisierung schulischer Steuerung – Diskurs und Empirie. In: Fisch, Rudolf; Koch, Stefan (Hg.): Neue Steuerung für Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung. Bonn: Lemmens, 49-61.
- Altrichter, Herbert (2006): Modernisierung der Steuerung von Einzelschule und Schulsystem – Neue Konzepte für alte Fragen. In: Journal für Schulentwicklung, 10 (1), 59-71.
- Altrichter, Herbert (2006a): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. In: Pädagogik 58, Heft 3, 6-10.
- Altrichter, Herbert (2009): Governance – Schulreform als Handlungskoordination. Vortrag anlässlich des Symposiums der DDS (Die Deutsche Schule) Jahrestagung mit dem Thema „Führung – Steuerung – Governance und ihre Bedeutung für die Schulreform“, am 26. Juni 2009 in Münster. Veröff. in: Die Deutsche Schule 101, 3, 239-251 (2009).
- Altrichter, Herbert (2009a): Governance – Schulreform als Handlungskoordination. In: DDS – Die Deutsche Schule, 101. Jg., Heft 3, 240-252.
- Altrichter, Herbert (2010): Netzwerke und die Handlungskoordination im Schulsystem. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (Hg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann, 95-116.
- Altrichter, Herbert (2010a): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.): Neue Steuerung im Bildungswesen. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 219-254.
- Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin (2005): Schulprofilierung und Transformation schulischer Governance. In: Büeler, Xaver; Buholzer, Alois; Roos, Markus (Hg.): Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven. Mit einem Vorwort von Helmut Fend. Innsbruck: StudienVerlag, 125-140.
- Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, Wolfgang; Holtappels, Heinz-Günter; Brohm, Michaela (Hg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München: Juventa, 51-64.

- Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-103.
- Altrichter, Herbert; Langer, Roman (2008): Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 12. Jg., Heft 2, 40-47.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert; Wiesinger, Sophie (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung 9(2005)4, 28-36.
- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Heinrich, Martin (2005): Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. In: ÖZS, Heft 30 (4), 6-28.
- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert; Rauch, Franz; Rieß, Gudrun (2010): Netzwerkbildung in der österreichischen Schullandschaft. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (Hg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann, 193-211.
- Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn.
- Arnott, Margaret A.; Raab, Charles D. (Eds.) (2000): The Governance of Schooling. Comparative Studies of Devolved Management. London/New York: Taylor & Francis.
- Bailey, Stan; Knight, Bruce Allen; Riley, Dan (1995): Developing Children's talents: Guidelines for Schools. Highett: Hawker Brownlow Education. Australia.
- Bandelow, Nils C. (2004): Governance und Integration im Gesundheitswesen. In: Lange, Stefan, Schimank, Uwe (Hg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 89-107.
- Bandemer, Stephan von; Blanke, Bernhard; Nullmeier, Frank; Wewer, Göttrik (Hg.) (1998): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske & Budrich.
- Banner, Gerhard (1991): Von der Behörde zum Dienstleistungsunternehmen. Die Kommunen brauchen ein neues Steuerungsmodell. In: Verwaltungsführung, 1, 6-11.
- Barlösius, Eva; Müller, Hans-Peter; Steffen, Sigmund (Hg.) (2001): Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland. Opladen: Leske & Budrich.
- Baum, Elisabeth; Bondorf, Nadine; Ulrich, Heiner (2010): Kooperation in Steuergruppen – Wanderungen auf schmalen Grat. Zwei Fallstudien über Chancen und Grenzen der Lehrerkoooperation. In: DDS – Die Deutsche Schule, 102 (2), 139-150.

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra.; Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen et al. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, 15-68.
- Baumert, Jürgen et al. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Bellmann, Johannes; Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., Heft 2, 286-308.
- Benz, Arthur (Hg.) (2004): Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, Arthur (2006): Eigendynamik von Governance in der Verwaltung. In: Bogumil, Jörg; Jann, Werner; Nullmeier, Frank (Hg.): Politik und Verwaltung (PVS-Sonderheft 37/2006). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29-49.
- Benz, Arthur (2007): Verhandlungen. In: Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 106-118.
- Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (Hg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, Arthur, Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (2007a): Einleitung. In: Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-25.
- Berkemeyer, Nils (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explikationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, Nils; Bosen, Martin; Harazd, Bea (Hg.) (2009): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim/Basel: Beltz.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (Hg.) (2010): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (2010a): Netzwerke im Bildungssystem. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (Hg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann, 11-19.
- Berkemeyer, Nils; Feldhoff, Tobias; Brüsemeister, Thomas (2008): Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In: Langer, Roman (Hg.) (2008): „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 149-172.
- Berkemeyer, Nils; Maniti, Veronika; Müthing, Kathrin (2008): Innovationsnetzwerke in der Schulentwicklung. Theorie, Konzeptionen und Beispiele. In: Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 63-92.

- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Maniti, Veronika; Müthing, Kathrin (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Berkemeyer, Nils; Kuper, Harms; Maniti, Veronika; Müthing, Kathrin (Hg.) (2009): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Reihe Netzwerke im Bildungsbereich, Band 2. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Järvinen, Hanna; Maniti, Veronika; Müthing, Kathrin; van Holt, Nils (2010): Schulreform durch Innovationsnetzwerke – Entwicklungen und Bedingungen. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (Hg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann, 213-235.
- Beyer, Katrin (2004): Merkmale von Netzwerken. In: Brackhahn, Bernhard; Brockmeyer, Rainer; Reißmann, Jens; Beyer, Katrin (Hg.): Unterstützungssysteme & Netzwerke. Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Band 3. München: Luchterhand, 139-143.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hg.) (2001): Begabtenförderung – Ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 91. Bonn.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hg.) (2004): Schulische Begabtenförderung in den Ländern – Maßnahmen und Tendenzen – Heft 121. Zweites Gutachten – gefördert vom Bundesinstitut für Bildung und Forschung (BMBF) – Bonn.
- Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.) (2009): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2004): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule. Bonn.
- Börzel, Tanja A. (2008): Der „Schatten der Hierarchie“ – Ein Governance-Paradox? In: Schuppert, Gunnar Folke; Zürn, Michael (Hg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 118-131.
- Böttcher, Wolfgang (2009): Was leisten Evaluationen für die Qualitätsentwicklung? In: Bohl, Thorsten; Kiper, Hanna (Hg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207-217.
- Böttcher, Wolfgang; Holtappels, Heinz-Günter; Brohm, Michaela (Hg.) (2006): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München: Juventa.
- Böttcher, Wolfgang; Weiß, Manfred; Weishaupt, Horst (Hg.) (1997): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim/München: Juventa.
- Bogumil, Jörg; Jann, Werner (2009): Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Einführung in die Verwaltungswissenschaft, 2. völlig überarbeitete Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, Jörg; Jann, Werner; Nullmeier, Frank (Hg.) (2006): Politik und Verwaltung (PVS-Sonderheft 37/2006). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, Thorsten; Kiper, Hanna (Hg.) (2009): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bonsen, Martin (2009): Führung, Delegation und ‚distributed leadership‘ – Unterrichtswirksame Schulleitung in Zeiten der datengeschützten Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten; Kiper, Hanna (Hg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 267-282.
- Bonsen, Martin (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.): Neue Steuerung im Bildungswesen. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 277-294.
- Bonsen, Martin; Pfeiffer, Hermann (2002): Erkundungen zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln. Ergebnisse einer empirischen Explorationsstudie. In: Journal für Schulentwicklung, 6 (1), 23-31.
- Bonsen, Martin; Bos, Wilfried; Rolff, Hans-Günter (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 11-39.
- Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hg.) (2008): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Botzem, Sebastian; Hofmann, Jeanette; Quack, Sigrid; Folke Schuppert, Gunnar; Straßheim, Holger (Hg.) (2009): Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel. Baden-Baden: Nomos.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1997): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: dies. (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränd. Nachdruck. Hamburg: VSA-Verlag, 49-79.
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (1997a): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränd. Nachdruck. Hamburg: VSA-Verlag.
- Brackhahn, Bernhard; Brockmeyer, Rainer; Reißmann, Jens; Beyer, Katrin (Hg.) (2004): Unterstützungssysteme & Netzwerke. Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Band 3. München: Luchterhand.
- Bräth, Peter; Eickmann, Manfred; Galas, Dieter (2009): Niedersächsisches Schulgesetz. Kommentar. 6. völlig überarb. Aufl. Köln: LinkLuchterhand.
- Bräu, Karin (2005): Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, 129-149.
- Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT.

- Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe (Hg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 243-262.
- Brockmann, Heinz-Wilhelm (2007): Neue Steuerungsarchitektur in Niedersachsen. In: Busemann, Bernd; Oelkers, Jürgen; Rosenbusch, Heinz S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: LinkLuchterhand, 31-39.
- Brockmeyer, Rainer (1998): Länderbericht Deutschland. In: Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, 119-161.
- Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brüsemeister, Thomas (2004): Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Brüsemeister, Thomas (2005): School Governance – Begriffliche und theoretische Herleitungen aus dem politikwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs. Vortrag (überarbeitet) auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien“, 18.3. 2005, in Berlin.
- Brüsemeister, Thomas (2006): Implementierungsstrategische Sichtweisen: Interessen, Normen und Identität in der ‚dialogischen Implementierung‘. IQ Forum 1, 174-182 (Dokumentation des Hessischen Kultusministeriums/Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) zur Fachtagung „Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation“, 30. 6-1.7.2005, in Wiesbaden.
- Brüsemeister, Thomas (2007): Schulische Steuerung im Rahmen von Governance. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas: Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 140-153.
- Brüsemeister, Thomas (2007a): Analysemittel der Governanceforschung. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97-120.
- Brüsemeister, Thomas (2007b): Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63-95.
- Brüsemeister, Thomas (2007c): Disziplinäre Sichtweisen zur Governance. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-61.
- Brüsemeister, Thomas (2007d): Handlungskoordination in der Steuerung der Schule – Eine Sozialdimension im Blick der Educational Governance-Forschung. Vortrag und Workshop an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 17.12.2007.
- Brüsemeister, Thomas (2007e): Beziehungsumbau durch Intermediäre? In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas: Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221-286.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Akteure der Governance untersuchen. Arbeitsschrittanalyse der Educational Governance-Forschung. Unveröff. Manuskript.

- Brüsemeister, Thomas (2008a): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas (2008b): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. In der Reihe „Soziologische Theorien“, hrsg. von Thomas Kron. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas (2009): Die Förderung Aller als Inklusionsidee im Bildungssystem. Zur Umcodierung von diskriminierenden in fördernde Strukturen. Unveröff. Manuskript vom 20.12.2009. Gießen.
- Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (Hg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript.
- Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (Hg.) (2008): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (2008a): Evaluationsbasierte Steuerung, Wissen und Nichtwissen – Eine Einführung in die Thematik. In: Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (Hg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-15.
- Brüsemeister, Thomas; Newiadomsky, Martina (2008): Schulverwaltung – ein unbekannter Akteur? In: Langer, Roman (Hg.): „Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 73-93.
- Brüsemeister, Thomas; Heinrich, Martin; Kussau, Jürgen (2007): Zur Governance von Übergängen der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Schulwesen. In: Eckert, Thomas (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann, 67-82.
- Brunsson, Nils (1989): The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations. Chichester.
- Buchen, Herbert; Horster, Leo; Rolff, Hans-Günter. (Hg.) (2001): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Berlin: Raabe.
- Buer, Jürgen van; Wagner, Cornelia (Hg.) (2007): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.Main: Peter Lang.
- Büeler, Xaver (2007): School Governance – Die Fallstudie Luzern. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 131-155.
- Büeler, Xaver; Buholzer, Alois; Roos, Markus (Hg.) (2005): Schulen mit Profil. Innsbruck: Studien Verlag.
- Buhren, Claus; Rolff, Hans-Günter (2008): Das neue Interesse an Theorie - Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, 12. Jg., Heft 2, 4-6.
- Bulmahn, Edelgard (2001): Eliteförderung ist Begabtenförderung. In: Forum Bildung (Hg.): Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin, Bonn, 10-14.
- Bulmahn, Edelgard (2002): Konsequenzen aus der Sicht des Bundes. In: Forum Bildung (Hg.): Abschlusskongress des Forum Bildung am 9. und 10. Januar 2002 in Berlin. Bonn, 50-55.

- Busemann, Bernd (2007): Eigenverantwortliche Schule: Der Weg aus dem PISA-Tal. In: Busemann, Bernd; Oelkers, Jürgen; Rosenbusch, Heinz S. (Hg.) (2007): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: LinkLuchterhand, 3-10.
- Busemann, Bernd; Oelkers, Jürgen; Rosenbusch, Heinz S. (Hg.) (2007): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: LinkLuchterhand.
- Camagne, Roberto (1991): Innovation Networks: Spatial Perspectives. London: Belhaven Press.
- Clark, Burton R. (1997): The Entrepreneurial University: Demand and Response. Keynote Speech presented at the 19th Annual EAIR Forum. Mimeo. University of Warwick.
- Coburn, Cynthia E. (2003): Rethinking Skale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. In: Educational Research, 6 (32), 3-12.
- Czerwanski, Annette; Hameyer, Uwe; Rolff, Hans-Günter (2002): Schulentwicklung im Netzwerk – Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In: Rolff, Hans-Günter; Holtappels, H.G.; Klemm, Klaus; Pfeiffer, H.; Schulz-Zander, R. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 12. Weinheim/München: Juventa, 99-130.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology 94 (Supplement), 95-120.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Dederling, Kathrin (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Diehl, Walter (2006): Zwei Module zum Thema Hochbegabung für die Lehrerbildung. Aktuelles zum Thema Hochbegabung aus Hessen. In: Labyrinth, 29. Jg. (90), 30-31.
- Dittmar, Norbert (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Aufl. Reihe Qualitative Sozialforschung Band 10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 73-92.
- Dresing, Thorsten; Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2006): Qualitative Evaluation in 100 Stunden. Quick and Clean. Philipps-Universität Marburg. Institut für Erziehungswissenschaft. URL: Rädiker, Stefan; Stefer, Claus: <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/1311/band2007.pdf> [11.11.2010].
- Durkheim, Emile (1895): Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied: Luchterhand, 4. rev. Aufl. 1976.
- Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: SKV.
- Eckert, Thomas (Hg.) (2007): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann.

- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hg.) (2000): Die Vielfalt orchestrieren. Innsbruck: StudienVerlag.
- Ellwein, Thomas; Hesse, Joachim Jens; Mayntz, Renate; Scharpf, Fritz W. (Hg.) (1987): Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft, Bd. 1, Baden-Baden: Nomos.
- Emmerich, Marcus; Maag Merki, Katharina (2009): Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In: Berkemeyer, Nils; Kuper, Harms; Maniti, Veronika; Müthing, Kathrin (Hg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Reihe Netzwerke im Bildungsbereich, Band 2. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 13-30.
- Emmerich, Marcus; Maag Merki, Katharina (2010): Regionale Bildungsräume – Koordinaten einer neuen Steuerung unter der Bedingung sozialer Disparitäten. In: RdJB (Recht der Jugend und des Bildungswesens), 2, 144-157.
- Endepohls-Ulpe, Martina (2009): Geschlechterdifferenzen bei Hochbegabung. In: Schul-Verwaltung, 11 (1), 10-12.
- Ennuschat, Jörg (2008): Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler mit Legasthenie oder Dyskalkulie. Rechtsgutachten, dem Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. In: LeDy – Mitgliederzeitschrift des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie e.V. Hannover, 7-24.
- Erikson, Erik H. (1991): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.Main: Suhrkamp.
- Eschenbach, Rolf (Hg.) (1989): Supercontrolling – vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden. Wien: WUV, 63-92.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie – Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- Europarat (1994): Empfehlung 1248 zur Erziehung hochbegabter Kinder. Angenommen von der Parlamentarischen Versammlung des Europarates am 7. Oktober 1994. In: Urban, Klaus K. (Hg.): Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft. Münster: LIT Verlag, 168f.
- Eurydice (Hg.) (2006): Spezifische Bildungsmaßnahmen zur Förderung aller Arten von Begabung an Schulen in Europa. Arbeitsdokument, Juni 2006. Europäische Eurydice-Informationsstelle: Brüssel.
- Faust, Michael (2002): Der „Arbeitskraftunternehmer“ – eine Leitidee auf dem ungewissen Weg der Verwirklichung. In: Kuda, Eva; Strauß, Jürgen (Hg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg: VSA, 56-80.
- Feger, Barbara; Prado, Tania M. (1998): Hochbegabung. Darmstadt: Primus.
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 82 (3), 275-293.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fisch, Rudolf; Koch, Stefan (Hg.) (2005): Neue Steuerung für Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung. Bonn: Lemmens.

- Fischer, Christian (2004): Selbstreguliertes Lernen in der Begabtenförderung. In: Fischer, Christian; Mönks, Franz J.; Grindel, Esther (Hg.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster: LIT, 83-95.
- Fischer, Christian (2004a): Begabtenförderung als Herausforderung für die Schulentwicklung. In: Journal für Begabtenförderung, 3 (1), 7-14.
- Fischer, Christian (2006): Grundlagen und Konzepte der Begabtenförderung. In: Fischer, Christian; Ludwig, Harald (Hg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster: Aschendorff, 66-76.
- Fischer, Christian (2008): Strategien selbstgesteuerten Lernens in der Individuellen Förderung. In: Fischer, Christian; Mönks, Franz, J.; Westphal, Ursel (Hg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Berlin: LIT, 184-195.
- Fischer, Christian; Ludwig, Harald (Hg.) (2006): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster: Aschendorff.
- Fischer, Christian; Mönks, Franz J.; Grindel, Esther (Hg.) (2004): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster: LIT.
- Fischer, Christian; Mönks, Franz, J.; Westphal, Ursel (Hg.) (2008): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Berlin: LIT.
- Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2004): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Flitner, Andreas; Scheuerl, Hans (1952) (hrsg. 1984): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München. Piper.
- Forum Bildung (Hg.) (2001): Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Bonn.
- Forum Bildung (Hg.) (2001a): Empfehlung des Forum Bildung. Bonn.
- Franz, Hans-Werner (Hg.) (1985): 22. Deutscher Soziologentag 1984. „Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung“. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Freeman, Joan (1998): Educating the Very Able: Current International Research. London: The Stationery Office.
- Frey, Dieter; Traut-Mattausch, Eva; Greitemeyer, Tobias; Streicher, Bernhard (2006): Psychologie der Innovationen in Organisationen. München: Roman Herzog Institut.
- Fuchs, Hans-Werner (2008): Educational Governance und Neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen. In: Langer, Roman (Hg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19-29.
- Fuchs, Hans-Werner (2009): Neue Steuerung – Neue Schulkultur? In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., Heft 3, 369-379.

- Fürst, Dietrich; Zimmermann, Karsten (2005): Governance – Ein tragfähiges Analysekonzept für Prozesse regionaler oder lokaler Selbststeuerung? Endbericht des DFG Projektes FU 101/22-1 2005. Typoskript. Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Fullan, Michael (1996): Leadership for Change. In: Leithwood, Kenneth (Ed.): International Handbook of Educational Leadership and Administration. Part 2. Dordrecht (u.a.): Kluwer, 701-722.
- Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia (2009): Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In: Berkemeyer, Nils; Bensen, Martin; Harasz, Bea (Hg.) (2009): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim/Basel: Beltz, 118-130.
- Gabriel, Oscar W.; Neuss, Beate; Rütger, Günther (Hg.) (2004): Konjunktur der Köpfe? Eliten in der modernen Wissensgesellschaft. Düsseldorf: Droste Verlag.
- Gagné, Robert (1985): The Conditions of Learning. 4th edition. New York: Holt Rinehart/Winston.
- Gagné, Robert (2000): Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: Heller, Kurt A.; Mönks, Franz J.; Sternberg, R.J.; Subotnik, R. F. (Eds.): International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition. Oxford, 67-93.
- Gardner, Howard (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der multiplen Intelligenzen. Stuttgart.
- Gardner, Howard (2009): Talents: The Perspective of Multiple Intelligences. Hauptvortrag auf dem 3. Münsteraner Bildungskongress (9.-12. September 2009), 09.09.2009.
- Gerhards, Jürgen (2001): Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland zwischen 1960 und 1989. In: Zeitschrift für Soziologie, 30. Jg., H. 3, 163-184.
- Gerhardt, Uta (1985): Idealtypenkonstruktion als methodisches Prinzip bei der Analyse von Forschungsmaterialien. In: Franz, Hans-Werner (Hg.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. „Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung“. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 375-377.
- Giddens, Anthony (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 1. Aufl. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- Girtler, Roland (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien/Köln/Graz: Böhlau.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (Hg.) (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. überarb. Aufl. (2. durchgesehene Aufl. 2006). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glagow, Manfred; Willke, Helmut (Hg.) (1987): Dezentrale Gesellschaftssteuerung. Probleme der Integration polyzentrischer Gesellschaft. Pfaffenweiler: Centaurius.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1974): Interaktion mit Sterbenden. Göttingen: Hogrefe.

- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, 91-111.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber (zuerst 1967: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative Research, London).
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (Hg.) (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. korrig. Aufl., Bern: Huber.
- Göhler, Gerhard (Hg.) (1997): Institutionenwandel. Leviathan Sonderheft 16/1996. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gottmann, Corinna (2010): Das Schulnetzwerk „Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft“. Eine Zwischenbilanz aus Sicht der externen Evaluation. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (Hg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann, 31-48.
- Grande, Edgar; Prätorius, Rainer (Hg.) (2003): Politische Steuerung und neue Staatlichkeit (Staatslehre und politische Verwaltung Band 8). Baden-Baden: Nomos.
- Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology 78, 1360-1380.
- Habermas, Jürgen (1985): Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften. Band V. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hacker, Winfried (2009): Lernen aus Evaluationsergebnissen – Vom Wissen zum Handeln. In: Bohl, Thorsten; Kiper, Hanna (Hg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-154.
- Häußling, Roger (Hg.) (2009): Grenzen von Netzwerken. Netzwerkforschung Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halbheer, Ueli; Kunz, André (2009): Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperation zwischen Lehrpersonen. In: Maag Merki, Katharina (Hg.): Kooperation und Netzworkebildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze: Klett-Kallmeyer, 66-77.
- Hameyer, Uwe; Schratz, Michael (1998): Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 86-110.
- Hanushek, Eric A.; Raymond, Margaret E. (2005): Does School Accountability Lead to Improved Student Performance. In: Journal of Policy Analysis and Management 24, No. 2, 297-328.
- Hany, Ernst A.; Nickel, Horst (Hg.) (1992): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen. Göttingen/Bern: Huber.
- Hartmann, Michael (2007): Elite und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- Hartmann-Tews, Ilse (1996): Sport für alle!? Strukturwandel europäischer Sportsysteme im Vergleich: Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Großbritannien. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Heinbokel, Annette (2001): Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950. Hrsg. vom BMBF, Bonn 2001.

- Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrich, Martin (2008): Von der Steuerung zu Aushandlungsprozessen als neue Form der Handlungskoordination. In: Langer, Roman (Hg): „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 31-48.
- Heinrich, Martin (2008a): Wechselseitige Rationalitätsunterstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften – zur Potenzierung von Ambivalenz in Schulentwicklungsprozessen. In: Langer, Roman (Hg): „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-147.
- Heinrich, Martin (2009): Netzwerke und Bildungsregionen als Elemente der Unterstützung von Schulen. Unveröff. Vortrag auf der Veranstaltung: „Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen und Netzwerken“ am 12. Juni 2009 in Bad Salzdetfurth.
- Heinrich, Martin (2009a): Editorial zum Schwerpunktthema: Governance im Bildungswesen. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., Heft 3, 215-216.
- Heinrich, Martin (2009b): Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. Implementation von Nachhaltigkeit als Good-Governance? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 32 (1), 4-9.
- Heinrich, Martin; Kussau, Jürgen (2010): Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In: Altrichter; Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 171-194.
- Heller, Kurt A. (1990): Die Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung und einige Folgeprojekte. In: Wagner, Harald (Hg.): Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000. Bad Honnef: Bock, 34-45.
- Heller, Kurt A. (2000): Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, Kurt A. (Hg.) (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, Kurt A. (2002): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie. Opladen: Leske & Budrich.
- Heller, Kurt A. (2006): Hochbegabtenförderung im Lichte der aktuellen Hochbegabungs- und Expertiseforschung: pädagogische und bildungspolitische Erfordernisse - Teil 1. in: Labyrinth 87 (2006), 4-11.
- Heller, Kurt A. (2008): Begabtenförderung im Lichte der aktuellen Hochbegabungs- und Expertiseforschung. In: Heller, Kurt A.; Ziegler, Albert (Hg.): Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Berlin: LIT, 65-87.
- Heller, Kurt A.; Hany, Ernst A. (1996): Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In: Weinert, F. E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie. Band 2. Göttingen: Hogrefe, 477-513.

- Heller, Kurt A.; Ziegler, Albert (Hg.) (2007): *Begabt sein in Deutschland. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz*. Berlin: LIT Verlag.
- Heller, Kurt A.; Mönks, Franz J.; Sternberg, R.J.; Subotnik, R. F. (Eds.) (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Second Edition. Oxford: Pergamon/Amsterdam: Elsevier.
- Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hg.) (2008): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herder-Dornreich, Philip; Schuller, Axel (Hg.) (1983): *Die Anspruchsspirale*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Héritier, Adrienne (Hg.) (1993): *Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Herman, Joan; Haertel, E. (Eds.) (2005): *Uses and Misuses of Data in Accountability Testing*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, vol. 104, Part 2. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Heyer, Peter; Preuss-Lausitz, Ulf; Sack, Lothar (Hg.) (2003): *Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiel*. Frankfurt a. Main (Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.) (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 15).
- Hildenbrand, Bruno (2004): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 32-42.
- Hill, Hermann (1997): *Neue Organisationsformen in der Staats- und Kommunalverwaltung*. In: Schmidt-Aßmann, Eberhardt; Hoffmann-Riem, Wolfgang (Hg.): *Verwaltungsorganisationsrecht als Steuerungsressource*. Baden-Baden: Nomos, 65-101.
- Hill, Hermann (2008): *Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Ein Neuansatz*. In: *Zeitschrift für öffentliches Recht und Verwaltungswissenschaft*, 61. Jg., Heft 19, 789-797.
- Hill, Hermann (2009): *Eine kurze Geschichte der modernen Verwaltung. Von Bürokratiemodell bis zur aktuellen Forderung des alles regelnden Staates*. In: *Innovative Verwaltung*, 9, 16-18.
- Holling, Heinz.; Kanning, Uwe Peter (1999): *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Holling, Heinz; Preckel, Franzis; Vock, Miriam; Schulze Willbrenning, B. (2004): *Schulische Begabtenförderung in den Ländern. Maßnahmen und Tendenzen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Heft 121. Bonn: BLK. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft121.pdf> [02.10.2009].
- Holling, Heinz; Vock, Miriam; Preckel, Franzis (2002): *Schulische Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. In: Solzbacher, Claudia; Heinbokel, Annette (Hg.): *Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung*. Münster: LIT, 43-64.
- Holtappels, Heinz Günter; Klemm, Klaus; Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2008): *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.

- Holtappels, Heinz Günter; Pfeiffer, Hermann; Röhrich, Theresa; Voss, Andreas (2008): Qualität von Schule und Unterricht im Rahmen erweiterter Schulautonomie. Eine Synthese qualitativer und quantitativer Analysen. In: Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 257-296.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 7, 97-115.
- Hopf, Christel (2004): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 588-600.
- Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hg.) (1979): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, Stephan (2008): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: Langer, Roman (Hg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-126.
- Jacob, Brian A. (2005): Accountability, Incentives and Behavior: The Impact of High-stakes Testing in the Chicago Public Schools. In: Journal of Public Economics 89, 5, 761-79.
- Jann, Werner (1998): Neues Steuerungsmodell. In: Bandemer, Stephan von; Blanke, Bernhard; Nullmeier, Frank; Wewer, Göttrik (Hg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske & Budrich, 70-80.
- Jann, Werner; Wegrich, Kai (2004): Governance und Verwaltungspolitik. In: Benz, Arthur (Hg.) (2004): Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-212.
- Jann, Werner; Wegrich, Kai (2008): Wie bürokratisch ist Deutschland? Und warum? Generalisten und Spezialisten im Entbürokratisierungsspiel. In: Der moderne Staat 1/2008, 49-72.
- Jansen, Dorothea (1999): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen – Methoden – Anwendungen. Opladen: Leske & Budrich.
- Jansen, Dorothea (2000): Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse strukturelle Einbettung. In: Weyer, Johannes (Hg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenburg, 35-62.
- Jansen, Dorothea (2002): Netzwerkansätze in der Organisationsforschung. In: Organisationssoziologie. Sonderband 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Hrsg. von Jutta Allmendinger und Thomas Hinz, 88-118.
- Jansen, Dorothea (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Stuttgart: UTB.
- Jansen, Dorothea; Wald, Andreas (2007): Netzwerktheorien. In: Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 188-199.

- John-Koch, Monika (2005): Nicht-normative Steuerung durch Ziele und Vergleiche – Benchmarking als nationales und europäisches Phänomen. In: Oebbecke, Janbernd (Hg.): Nicht-normative Steuerung in dezentralen Systemen. Nassauer Gespräche der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft Band 7. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 363-402.
- Karg-Stiftung (Hg.) (2008): Begabtenförderung in den Bundesländern. Erfolge und Herausforderungen. Frankfurt a. Main.
- Kelle, Helga (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel Annedore; Langer, Antje (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. vollst. überarb. Auflage, Weinheim/München: Juventa, 101-118.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Kenis, Patrick; Raab, Jörg (2008): Politiknetzwerke als Governanceform: Versuch einer Bestandsaufnahme und Neuausrichtung der Diskussion. In: Schuppert, Gunnar Folke; Zürn, Michael (Hg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 132-148.
- Kenis, Patrick; Schneider, Volker (1991): Policy Networks and Policy Analysis. Scrutinizing a New Analytical Toolbox. In: Marin, Bernd; Mayntz, Renate (Hg.): Policy Networks. Empirical Evidence and Theoretical Considerations. Boulder, CO.: Frankfurt a. Main, 25-62.
- KGSt (Hg.) (1991): Dezentrale Ressourcenverantwortung: Überlegungen zu einem neuen Steuerungsmodell. Bericht Nr. 12/1991, Köln.
- KGSt (Hg.) (1993): Das Neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung. Bericht Nr. 5/1993, Köln.
- KGSt (Hg.) (2007): Das Neue Steuerungsmodell: Bilanz und Umsetzung. Bericht Nr. 2/2007, Köln.
- Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.) (2006): Organisationstheorien. 6. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, Eckhard (2009): Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. In: Pädagogik, 61 (5), 44-47.
- Kluge, Susann (Hg.) (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Koch, Stefan; Fisch, Rudolf (Hg.) (2003): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Bd. 51, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Koch, Stefan; Gräsel, Cornelia (2003): Schulreformen und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: Koch, Stefan; Fisch, Rudolf (Hg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Bd. 51, Hohengehren: Schneider, 3-24.
- Kogan, Maurice (1986): Educational Accountability. London: Hutchinson.
- Kogan, Maurice. (1996): Monitoring, Control and Governance of School Systems. In: OECD: Evaluating and Reforming Education Systems. Paris: OECD, 25-45.

- Koretz, Daniel M. (2003): Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity. In: The Journal of Human Resources, vol. 37, Part 2, 752-777.
- Koretz, Daniel M. (2005): Alignment, High Stakes, and the Inflation of Test Scores. In: Herman, Joan; Haertel, E. (Eds.): Uses and Misuses of Data in Accountability Testing. Yearbook of the National Society for the Study of Education, vol. 104, Part 2. Malden, MA: Blackwell Publishing, 99-118.
- Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.
- Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter (1989) : Die Selbstorganisation der Wissenschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Krohne, Gerhard (2007): Eigenverantwortung: Chancen neuer Gestaltungsfreiheit. In: Busemann, Bernd; Oelkers, Jürgen; Rosenbusch, Heinz S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: LinkLuchterhand, 58-63.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuda, Eva; Strauß, Jürgen (Hg.) (2002): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg: VSA.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (1991): Grundsatzposition der Länder zur Begabungsförderung. Beschluss der KMK vom 11.10.1991. Bonn. URL: http://download.bildung.hessen.de/schule/allgemeines/begabung/Andere_Bundeslaender/KMK/373-TOP-012-003.pdf [07.10.2010].
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der KMK vom 02.06.2006 – Bonn. URL: http://www.kmk.org/schul/Bildungsmonitoring_Brosch%Fcre_Endf.pdf [10.02.2010].
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2009): Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. Beschluss der KMK vom 10.12.2009 – Bonn. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf [28.06.2010].
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, Ingrid (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13-25.
- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuper, Harm; Schneewind, Julia (2006): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich. Münster, u.a.: Waxmann.

- Kussau, Jürgen (2007): Schulpolitik und Schule: Facetten aus Sicht der Governanceanalyse. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (Hg.): Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-153.
- Kussau, Jürgen (2007a): Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (Hg.): Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation, 155-220.
- Kussau, Jürgen (2008): Governance der Schule im Kontext von Interdependenzen und sozialem Wissen. In: Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (Hg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203-232.
- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007a): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-44.
- Kvale, Steinar (1995): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 427-431.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lange, Stefan (2000): Politische Steuerung als systemtheoretisches Problem. In: Lange, Stefan; Braun Dietmar: Politische Steuerung zwischen System und Akteur. Eine Einführung. Opladen: Leske & Budrich, 15-18.
- Lange, Stefan; Braun Dietmar (2000): Politische Steuerung zwischen System und Akteur. Eine Einführung. Opladen: Leske & Budrich.
- Lange, Stefan, Schimank, Uwe (Hg.) (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, Stefan; Schimank, Uwe (2004a): Einleitung: Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, Stefan, Schimank, Uwe (Hg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-44.
- Langer, Roman (Hg.) (2008): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungs-handeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lassnigg, Lorenz (2000): Zentrale Steuerung in autonomisierten Bildungssystemen. In: EDK (Hg.): Die Vielfalt orchestrieren. Innsbruck: Studien-Verlag, 107-141.
- Leithwood, Kenneth (Ed.) (1996): International Handbook of Educational Leadership and Administration. Part 2. Dordrecht (u.a.): Kluwer.
- Lepsius, M. Rainer (1997): Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Rationalitätskriterien. In: Göhler, Gerhard (Hg.): Institutionenwandel. Leviathan Sonderheft 16/1996. Opladen: Westdeutscher Verlag, 57-69.

- Lepsius, M. Rainer (2009): Interessen, Ideen und Institutionen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lilie, Oliver (2005): Bewältigung von „typischen“ Netzwerkproblemen. In: Aderhold, Jens; Meyer, Matthias; Wetzel, Ralf (Hg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler, 305-319.
- Lipsey, M. W.; Wilson, D. B. (1993): The Efficacy of Psychological, Educational and Behavioral Treatment: Confirmation from Meta-Analysis. In: American Psychologist 48 (12), 181-1209.
- Lockwood, David (1979): Soziale Integration und Systemintegration. In: Zapf, Wolfgang (Hg.): Theorien des sozialen Wandels. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenaeum, Hain, Skriptor, Hanstein, 124-137.
- Lohmann, Armin; Rolff, Hans-Günter (2007): Qualitätsentwicklung in Netzwerken. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim: LinkLuchterhand, 61-69.
- Luhmann, Niklas (1971): Politische Planung. 1. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1971a): Politische Planung. In: dies. (1971): Politische Planung. 1. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, 66-89.
- Luhmann, Niklas (1983): Anspruchsinflation im Krankheitssystem. Eine Stellungnahme aus gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Herder-Dornreich, Philip; Schuller, Axel (Hg.): Die Anspruchsspirale. Stuttgart: Kohlhammer, 28-49.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa, 154-182.
- Luhmann, Niklas (1988): Grenzen der Steuerung. In: Luhmann, Niklas: Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 324-349.
- Luhmann, Niklas (1992): System und Absicht der Erziehung. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 102-124.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2007): Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1992): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1999): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. 2. Aufl., Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Maag Merki, Katharina (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 12 (2), 22-30.

- Maag Merki, Katharina (Hg.) (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Maag Merki, Katharina; Steinert, Brigitte (2006): Die Prozessstruktur in teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungsprozesse. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 (Sondernummer), 103-122.
- Manitius, Veronika; Müthing, Kathrin; Berkemeyer, Nils (2009): Kooperation im Netzwerk. Grundsätzliche Überlegungen und erste Befunde zum Beispiel „Schulen im Team“. In: Maag Merki, Katharina (Hg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 146-155.
- Manitius, Veronika; Müthing, Kathrin; van Holt, Nils; Berkemeyer, Nils (2009): Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke – das Beispiel „Schulen im Team“. In: Berkemeyer, Nils; Kuper, Harm; Manitius, Veronika; Müthing, Kathrin (Hg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 49-63.
- Marin, Bernd; Mayntz, Renate (Hg.) (1991): Policy Networks. Empirical Evidence and Theoretical Considerations. Frankfurt a. Main: Campus.
- Maritzen, Norbert (1998): Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Altrichter et al. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag, 609-637.
- Maritzen, Norbert (2000): Funktionen des Schulprogramms im Rahmen eines Steuerungskonzeptes. In: Erziehung und Unterricht, 150. Jg.; Heft 3/4, 215-225.
- Martens, Will; Ortmann, Günther (2006): Organisationen in Luhmann Systemtheorie. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hg.): Organisationstheorien. 6. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 427-461.
- Mayntz, Renate (Hg.) (1980): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Mayntz, Renate (Hg.) (1983): Implementation politischer Programme. Bd. 2. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayntz, Renate (1987): Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme. In: Ellwein, Thomas; Hesse, Joachim Jens; Mayntz, Renate; Scharpf, Fritz W. (Hg.): Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft, Bd. 1, Baden-Baden: Nomos, 89-110.
- Mayntz, Renate (1996): Politische Steuerung: Aufstieg, Niedergang und Transformation einer Theorie. In: Mayntz, Renate (1997): Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen. Frankfurt a. Main/New York: Campus, 263-292.
- Mayntz, Renate (1997): Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- Mayntz, Renate (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, Arthur (Hg.): Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65-76.

- Mayntz, Renate (2008): Von der Steuerungstheorie zu Global Governance. In: Schuppert, Gunnar Folke; Zürn, Michael (Hg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43-60.
- Mayntz, Renate; Scharpf, Fritz (Hg.) (1973): Planungsorganisation: Die Diskussion um die Reform von Regierung und Verwaltung des Bundes. München: Piper.
- Mayntz, Renate; Scharpf, Fritz W. (1973a): Kriterien, Voraussetzungen und Einschränkungen aktiver Politik. In: dies. (Hg.) (1973): Planungsorganisation: Die Diskussion um die Reform von Regierung und Verwaltung des Bundes. München: Piper, 115-145.
- Mayntz, Renate; Scharpf, Fritz W. (Hg.) (1995): Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- Mayntz, Renate; Scharpf, Fritz W. (1995a): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: dies.: Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. Frankfurt a. Main/New York: Campus, 39-72.
- Mayntz, Renate; Rosewitz, Bernd; Schimank, Uwe; Stichweh, Rolf (Hg.) (1988): Differenzierung und Verselbständigung – Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt a. Main/New York: Campus.
- Mead, George Herbert (1934): Mind, Self and Society. Edited by Charles W. Morris. Chicago. (Deutsche Übersetzung: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp: Frankfurt a. Main 1968.
- Minderop, Dorothea (2005): Bildungsnetzwerke – eine andere Form der Steuerung im Schulsystem. Steuern und Loslassen – ein Widerspruch? In: SchulVerwaltung spezial, Nr. 2, 37-39.
- Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. 1. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mönks, Franz J. (1966). Elite-Debatte im Scheinwerfer. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43. Jg., S. 219-224.
- Mönks, Franz J. (1992): Ein interaktionelles Modell der Hochbegabung. In: Hany, Ernst A.; Nickel, Horst (Hg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen. Göttingen/Bern: Huber, 17-22.
- Mönks, Franz J. (2001): Begabtenförderung im europäischen Vergleich. In: Forum Bildung (Hg.): Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Bonn, 325-332.
- Mönks, Franz J. (2006): Begabung und Hochbegabung – Zum aktuellen Bestand der Begabungsforschung und Begabtenförderung. In: Fischer, Christian; Ludwig, Harald (Hg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster: Aschendorff, 15-29.
- Mönks, Franz J. (2009): Begabungs- und Begabtenförderung im europäischen Vergleich. Unveröff. Vortrag anlässlich des 3. Münsteraner Bildungskongresses mit dem Titel „Individuelle Förderung multipler Begabungen (09.-12- September 2009) in Münster.
- Mönks, Franz J.; Pflüger, Robin (2005): Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Mönks, Franz J.; Ypenburg, Irene H. (2005) (Hg.): Unser Kind ist hochbegabt. 4. aktualisierte Aufl. München/Basel: Reinhardt.

- Mönks, Franz J.; Peters, Willy; Pflüger, Robin (2003): Schulische Begabtenförderung in Europa – Bestandsaufnahme und Ausblick. Universität Nijmegen: Zentrum für Begabungsforschung.
- Moss, Peter (2009): There are alternatives! Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care. Working Paper No. 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2004): Hochbegabung erkennen und fördern. Kooperationsverbünde Niedersächsischer Schulen. Information für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2005): Arbeitsgruppe „Eigenverantwortliche Schule“. Abschlussbericht. Hannover, 24. Februar 2005.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2005a): Abschlussbericht Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Heft 1. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006): Hochbegabung erkennen und fördern. Kooperationsverbünde niedersächsischer Schulen und Kindertagesstätten. Informationen für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte. Aktualisierte Aufl., Hannover. URL: <http://nline.nibis.de/hochbegabt> oder unter <http://www.mk.niedersachsen.de> [17.11.2009].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006a): Hochbegabung fördern. Kooperationsverbünde allgemeinbildender Schulen und Kindertagesstätten. Hannover, 6. September 2006. URL: <http://gh.pyoworks.com/uploads/media/hochbegabungfoerdern2006.pdf> [10.11.2010].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2007): Abschlussbericht „Reform der Schulaufsicht und der Schulverwaltung in Niedersachsen“. Projekt Schulverwaltungsreform. Hannover. Unveröff.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2008): Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren ProReKo. Abschlussbericht. Hannover: Münstermann.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010): „Argumentationspapier Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem“. Unveröff. Dokument vom 19.01.2010. Referat 26 Kultusministerium Hannover.
- Oebbecke, Janbernd (Hg.) (2005): Nicht-normative Steuerung in dezentralen Systemen. Nassauer Gespräche der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft Band 7. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- OECD (1996): Evaluating and Reforming Education Systems. Paris: OECD.
- OECD (1997): Managing Across Levels of Government. Paris: OECD.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA. Paris: OECD.
- OECD (2003): Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation. Paris: OECD.
- OECD (2006): Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- OECD (2008): Wirtschaftsbericht Deutschland 2008. Paris: OECD.

- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte. 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. Weinheim/München.
- Oelkers, Jürgen (2005a): Innovation, Implementation und Akzeptanz: Wie gewinnt man die Akteure für die Reformen? Unveröff. Vortrag in der Akademie für Information und Management Heilbronn-Franken am 4. Juli 2005.
- Oelkers, Jürgen (2005b): Bildungspolitische Konsequenzen nach PISA. Neue Steuerung, Standards und Evaluation. In: Brägger, Gerold; Bucher, Beat; Landwehr, Norbert (Hg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p. Verlag, 153-173.
- Oelkers, Jürgen (2007): Systemische Betrachtung neuer Schulentwicklungsprozesse. In: Busemann, Bernd; Oelkers, Jürgen; Rosenbusch, Heinz S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Köln: LinkLuchterhand, 11-20.
- Oelkers, Jürgen (2008): Eine pragmatische Sicht auf Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 12. Jg., Heft 2, 7-13.
- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. Main, 106-189.
- Offen-Grodzki, Alfred (2010): Black box Bildung. Wie gelingt der Übergang von Daten zu Taten? In: Pädagogische Führung, 21 (2), 44-47.
- Offen-Grodzki, Alfred; Othmer, Carl (2007): Neue Steuerung erproben: ProReKo. In: Busemann, Bernd; Oelkers, Jürgen; Rosenbusch, Heinz S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: LinkLuchterhand, 161-169.
- Oldenburg, Ines; Mörking, Diedrich (2008): Controlling in der Schule, Teil 1. Praxisorientierte Qualitätsentwicklung in der Schule. In: SchVw NI 3/2008, 73-76.
- Papadopoulos, Yannis (2004): Governance und Demokratie. In: Benz, Arthur (Hg.) 2004): Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 215-234.
- Parsons, Talcott (1972): Das System moderner Gesellschaften. Weinheim/München: Juventa.
- Perleth, Christoph (2001): Das Münchner dynamische Begabungs-Leistungs-Modell. In: Heller, Kurt A. (Hg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe, 367-372.
- Persson, Roland S.; Joswig, H.; Balogh, L. (2000): Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research. In: Heller, K.A.; Mönks, F.J.; Sternberg, R.J.; Subotnik, R.F. (Eds.): International Handbook of Giftedness and Talent. Second Edition. Oxford: Pergamon/Amsterdam: Elsevier, 703-734.
- Petersen, Peter (Hg.) (1916): Aufstieg der Begabten. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Pfundtner, Raimund (Hg.) (2007): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- PISA-Konsortium Deutschland (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.

- Prengel, Annedore (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hg.): Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 19-35.
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Opladen.
- Rawls, John (1996): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 9. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 271 (Originaltitel: A Theory of Justice, 1971/5, übersetzt von Hermann Vetter).
- Rawls, John (hrsg. von Freeman, Samuel) (2008): Geschichte der politischen Philosophie. 1. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Recum, Hasso von (1997): Überlegungen zur Rekonstruktion bildungspolitischer Steuerung. In: Böttcher, Wolfgang; Weiß, Manfred; Weishaupt, Horst (Hg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim/München: Juventa, 72-83.
- Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerverkooperation. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-183.
- Reichwein, Karin (2007): Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Zürich/Chur: Rüegger.
- Renzulli, Joseph S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. In: Phi Delta Koppa, 60, 180-184.
- Renzulli, Joseph S. (1986): The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (Eds.): Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 53-92.
- Renzulli, Joseph S. (1993): Ein praktisches System zur Identifizierung hochbegabter und talentierter Schüler. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40, 217-224.
- Risse, Thomas; Lehmkuhl, Ursula (2007): Governance in Räumen begrenzter Staatlichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Neue Formen der Staatlichkeit. Heft 20-21, 3-9.
- Ritter, Ernst-Hasso (1997): Der kooperative Staat. Bemerkungen zum Verhältnis von Staat und Wirtschaft. In: AöR 104, 389-413.
- Rogers, Everett M. (2003): Diffusion of Innovations. 5. Aufl. New York: Free Press.
- Rolff, Hans-Günter (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Rolff, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Rolff, Hans-Günter (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, Hans-Günter; Bauer, K.-O.; Klemm, Klaus; Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklungsforschung. Bd. 10. Weinheim, 295-326.
- Rolff, Hans-Günter (2001): Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Buchen, Herbert; Horster, Leo; Rolff, Hans-Günter. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Berlin: Raabe, 1-14.

- Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (2009): Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. In: DDS – Die Deutsche Schule, 101. Jg., Heft 3, 253-265.
- Rolff, Hans-Günter (2010): Vom Lehren zum Lernen – Von der Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie des Lernens. In: Journal für Schulentwicklung, 1, 11-17.
- Rolff, Hans-Günter; Bauer, Karl-Oswald; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann (Hg.) (1998): Jahrbuch der Schulentwicklungsforschung. Bd. 10. Weinheim/München: Juventa.
- Rolff, Hans-Günter; Holtappels, H.G.; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann; Schulz-Zander, R. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 12. Weinheim/München: Juventa.
- Rosenbusch, Heinz S. (2007): Organisationspädagogische Bedingungen der Eigenverantwortlichen Schule. In: Busemann, Bernd; Oelkers, Jürgen; Rosenbusch, Heinz S. (Hg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: LinkLuchterhand, 21-30.
- Rosner, Waltraud; Resch, Claudia; Weilguny, Walburga M. (2009): Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich. In: News & Science, 20 (3); 18-22.
- Rosner, Waltraud; Weilguny, Walburga M.; Weixlbaumer, Claudia E.; Perleth, Christoph; Stadelmann, Willi (2008): Begabungs- und Begabtenförderung in Europa. Beispiele und Vorbilder der Begabtenförderung in Europa. In: Labyrinth, 32. Jg., 26-29.
- Rost, Detlef H. (1993): Lebensweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, Detlef H. (2001): "Hochbegabte" Schüler und Schülerinnen. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenburg, 941-979.
- Rost, Detlef H. (Hg.) (2006): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarb. und erweiterte Auflage. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Rost, Detlef H. (2007): „Der liebe Herrgott ist gerecht“. Auch Hochbegabte sind nur Menschen. In: Die Zeit, 31.05.2007, Nr. 23. URL: <http://www.zeit.de/2007/23/C-Interview-Rost> [11.01.2010].
- Rost, Detlef H. (2007a): Identifikation von Hochbegabten. In: Begabungen entfalten, H. 429, 23-37.
- Rost, Detlef H. (2008): Begabung, Intelligenz, Hochbegabung. In: Hessisches Kultusministerium (Hg.): Hochbegabung und Schule. Wiesbaden: Druckerei des Amtes für Lehrerbildung, 4-17.
- Rost, Detlef H. (2008a): Vom Recht der Hochbegabten, nicht ständig gefördert zu werden. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), 26.06.2008, Nr. 147, 42.
- Rost, Detlef H. (2008b): Hochbegabung. Fakten und Fiktionen. In: Gehirn & Geist, H. 3, 44-50.
- Rost, Detlef H.; Schilling, Susanne R. (2006): Hochbegabung. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarb. und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, 233-245.
- Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Schilling, Susanne R. (2006): Hochbegabung. In: Schweizer, Karl (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer, 187-222.

- Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Wirthwein, Linda (2009): Der hochbegabte Schüler. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): Handbuch Schule. Theorie, Organisation, Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 469-477.
- Roth, Heinrich (1952): Begabung und Begaben. In: Flitner, Andreas; Scheuerl, Hans (hrsg., 1984): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München. Piper, 113-125.
- Roth, Leo (Hg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenburg.
- Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauter, Sven (Hg.) (2007): Schule macht Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel.
- Sauter, Sven (2009): Selektion. In: Moser, Vera (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Behinderten- und Integrationspädagogik. URL: www.erzwissonline.de [23.12.2009].
- Scharpf, Fritz W. (1973): Planung als politischer Prozeß. Aufsätze zur Theorie der planenden Demokratie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Scharpf, Fritz W. (1973a): Komplexität als Schranke der politischen Planung. In: Scharpf, Fritz W.: Planung als politischer Prozess. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 73-113.
- Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikte und Pathologien der politischen Steuerung. In: Schmidt, Manfred (Hg.): Staatstätigkeit, International und historisch vergleichende Analysen. Politische Vierteljahresschrift. Sonderheft 19. Opladen: Westdeutscher Verlag, 61-87.
- Scharpf, Fritz W. (1989): Politische Steuerung und Politische Institutionen. In: PVS 30, 10-21.
- Scharpf, Fritz W. (1991): Die Handlungsfähigkeit des Staates am Ende des Zwanzigsten Jahrhunderts. In: Politische Vierteljahresschrift 32 (4), 621-634.
- Scharpf, Fritz W. (1993): Positive und negative Koordination in Verhandlungssystemen. In: Héritier, Adrienne (Hg.): Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 57-83.
- Scharpf, Fritz W. (2000): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Schedler, Kuno; Proeller, Isabella (2000): New Public Management. Bern, u.a.: Haupt. 2. überarb. Aufl. (2003).
- Scherm, Martin; Posner, Christine; Prinz, Doren (2009): Führungskompetenzen von Schulleitungen. Entwicklung eines prototypischen Kompetenzmodells. In: DDS – Die Deutsche Schule, 101 (4), 341-352.
- Schimank, Uwe (1988): Die Entwicklung des Sports zum gesellschaftlichen Teilsystem. In: Mayntz, Renate; Rosewitz, Bernd; Schimank, Uwe; Stichweh, Rudolf (Hg.): Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt a. Main/New York: Campus, 181-232.

- Schimank, Uwe (2000): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim/München: Juventa.
- Schimank, Uwe (2001): Teilsysteminterdependenzen und Inklusionsverhältnisse. Ein differenzierungstheoretisches Forschungsprogramm zur System- und Sozialintegration der modernen Gesellschaft. In: Barlösius, Eva; Müller, Hans-Peter; Steffen, Sigmund (Hg.): Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland. Opladen: Leske & Budrich, 109-130.
- Schimank, Uwe (2002): Neue Steuerungssysteme an Hochschulen. Expertise für die Förderinitiative „Science Policy Studies“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Abschlussbericht 31.05.2002. Ms. Hagen.
- Schimank, Uwe (2002a): Organisationen: Akteurkonstellationen – korporative Akteure – Sozialsysteme. In: Allmendinger, Jutta; Hinz, Thomas (Hg.): Organisationssoziologie. Sonderheft 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 29-54.
- Schimank, Uwe (2002b): Das zwiespältige Individuum. Zum Person-Gesellschaft-Arrangement der Moderne. Wiesbaden: Leske & Budrich.
- Schimank, Uwe (2006): Teilsystemische Autonomie und Politische Gesellschaftssteuerung. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, Uwe (2007): Elementare Mechanismen. In: Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29-45.
- Schimank, Uwe (2007a): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim/München: Juventa.
- Schimank, Uwe (2007b): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 231-260.
- Schimank, Uwe (2007c): Das „stahlharte Gehäuse der Hörigkeit“, revisted – James Coleman's „asymmetrische Gesellschaft“. In: Schimank, Uwe; Volkmann, Ute (Hg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 239-255.
- Schimank, Uwe (2007d): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, Uwe (2009): Planung – Steuerung – Governance. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., Heft 3, 231-239.
- Schimank, Uwe; Meier, Frank (2002): Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Expertise für die Förderinitiative „Science Policy Studies“ des BMBF, Bonn. Unveröff.
- Schimank, Uwe; Volkmann, Ute (1999): Gesellschaftliche Differenzierung. Bielefeld: transcript.
- Schimank, Uwe; Volkmann, Ute (Hg.) (2007): Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schmidt, Manfred (Hg.) (1988): Staatstätigkeit, International und historisch vergleichende Analysen. Politische Vierteljahresschrift. Sonderheft 19. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt-Aßmann, Eberhardt; Hoffmann-Riem, Wolfgang (Hg.) (1997): Verwaltungsorganisationsrecht als Steuerungsressource. Baden-Baden: Nomos.
- Schridde, Henning (2003): Networked Governance und neue Wohlfahrtsstaatlichkeit – am Beispiel der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland und Großbritannien. In: Grande, Edgar; Prätorius, Rainer (Hg.): Politische Steuerung und neue Staatlichkeit (Staatslehre und politische Verwaltung Band 8). Baden-Baden: Nomos, 131-154.
- Schuppert, Gunnar Folke (2007): Was ist und wozu Governance? In: Die Verwaltung 40, 4, 463-511.
- Schuppert, Gunnar Folke; Zürn, Michael (Hg.) (2008): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuppert, Gunnar Folke (2009): Von der Ko-Produktion von Staatlichkeit zur Co-Performance von Governance. Eine Skizze zu kooperativen Governance-Strukturen von der Condottieri der italienischen Renaissance bis zu Public Private Partnerships. In: Botzem, Sebastian; Hofmann, Jeanette; Quack, Sigrid; Folke Schuppert, Gunnar; Straßheim, Holger (Hg.): Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel. Baden-Baden: Nomos, 285-320.
- Schweizer, Karl (Hg.) (2006): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer.
- Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 1. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Solzbacher, Claudia (2002): Keine Angst vor klugen Kindern. Geschichte und Hintergründe der Diskussion um Hochbegabung in Deutschland. In: Solzbacher, Claudia; Heinbokel, Annette (Hg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster: LIT, 9-25.
- Solzbacher, Claudia (2004): Wie ‚bildet‘ man Eliten? Möglichkeiten der Förderung von Eliten in der Schule. In: Gabriel, Oscar W.; Neuss, Beate; Rüther, Günther (Hg.): Konjunktur der Köpfe? Eliten in der modernen Wissensgesellschaft. Düsseldorf: Droste Verlag, 361-376.
- Solzbacher, Claudia (2006): Begabtenförderung durch Schulentwicklung und Netzwerkbildung. In: Fischer, Christian; Ludwig, Harald (Hg.) Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster: Aschendorff, 77-98.
- Solzbacher, Claudia (2007): Netzwerkbildung. Schultheoretische Perspektiven. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim: LinkLuchterhand, 33-42.
- Solzbacher, Claudia (2007a): Hochbegabte in der Schule. Identifikation und (individuelle) Förderung. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz, 78-89.

- Solzbacher, Claudia (2007b): Hochbegabung in der Schule erkennen und fördern: Kooperationsverbünde Niedersächsischer Schulen. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim: LinkLuchterhand, 188-197.
- Solzbacher, Claudia (2007c): Qualitätsentwicklung durch Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. In: Pfundtner, Raimund (Hg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln/Neuwied: LinkLuchterhand, 223-236.
- Solzbacher, Claudia (2008): Schüler an die Universität. Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung zum Frühstudium. In: Journal für Begabtenförderung, Nr. 2/2008, 44-52. URL: www.telekom-stiftung.de/fruehstudium [01.10.2009].
- Solzbacher, Claudia (2008a): Begabtenförderung braucht Partner: Schüler an die Universität. In: Solzbacher, Claudia; Kunze, Ingrid (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 139-144.
- Solzbacher, Claudia; Heinbokel, Annette (Hg.) (2002): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster: LIT.
- Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hg.) (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München/Unterschleißheim: LinkLuchterhand.
- Sparfeldt, Jörn R.; Schilling, Susanne R.; Rost, Detlef H. (2006): Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), 213-224.
- Stadelmann, Willi (2006): Begabungsförderung und Schulentwicklung. Erkennungsmerkmale einer begabungsfördernden Schule. In: News & Science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. öcbf, Sonderausgabe für alle Schulen in Österreich, 19-23.
- Stadelmann, Willi (2010): Das Kind in der begabungsfördernden Schule. Vortrag auf dem „symposium-begabung.ch2010“, an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) am 20. März 2010.
- Stamm, Margrit (2009): Hochbegabung und soziale Randgruppen. In: SchulVerwaltung 11 (1), 7-9.
- Steffens, Ulrich (2009): Plädoyer für ein koordiniertes Zusammenspiel in der Schulsystemgestaltung. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., (3), 277-284.
- Steinke, Ines (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319-334.
- Stern, Elisabeth (2004): Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In: Friedrich Jahresheft 2004: Heterogenität. Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken, 36-39.
- Stern, William (1916): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, Peter (Hg.): Der Aufstieg der Begabten. Berlin/Leipzig: Teubner, 105-120.
- Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (Eds.) (1986): Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.

- Stichweh, Rudolf (1988): Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In: Mayntz, Renate; Rosewitz, Bernd; Schimank, Uwe; Stichweh, Rolf (Hg.): Differenzierung und Verselbständigung – Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt a. Main/New York: Campus, 261-293.
- Stobbe, Margret (2002): Hochbegabtenförderung in Kooperationsverbünden allgemeinbildender Schulen in Niedersachsen. In: Solzbacher, Claudia; Heinbokel, Annette (Hg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster: LIT, 167-174.
- Stobbe, Margret (2009): Pressekonferenz zum Schuljahresbeginn. Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ – Schülerakademien. Unveröff. Papier vom 08.07.2009 (23.2 – 81633-3).
- Stölting, Erhard; Schimank, Uwe (Hg.) (2001): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Strauss, Anselm (1984): Qualitative Analysis in Social Research: Grounded Theory Methodology. Studienbrief der FernUniversität Hagen. Hagen.
- Strauss, Anselm (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- Strauss, Anselm; Corbin Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sydow, Jörg (2010): Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (Hg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann, 33-48.
- Sydow, Jörg (Hg.) (2006): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“. 4. Aufl. Wiesbaden: Gabler/VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (2000): Steuerung von Netzwerken. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1986): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Aufstieg durch Bildung – was das heißen kann und was nicht. In: FAZ, Feuilleton, vom 16.09.2008.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Terman, Lewis M. et al. (1925): Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Teubner, Gunther; Willke, Helmut (1984): Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie, 5, 4-35.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Soziale Herkunft – Bildungserfolg – Lebenschancen. Das Beispiel Deutschland. Bielefeld (Manuskript).

- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004a): System jagt Fiktion. In: Friedrich Jahresheft 2004: Heterogenität. Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken, 6-9.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven. Vortrag auf dem bildungspolitischen Symposium des VBE am 11. 05. 2006 in Düsseldorf.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Wischer, Beate (2006): Heterogenität in der Schule: Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik, Heft 3, 44-48.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Dederich, Kathrin; Kneuper, Daniel; Kuhlmann, Christian; Nessel, Isa (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“? In: Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (Hg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117-140.
- Tippelt, Rudolf et al. (Hg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf (2010): Netzwerke in Lernenden Regionen gestalten. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harms (Hg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann, 173-191.
- Tippelt, Rudolf; Strobel, Claudia; Reupold, Andrea (2009): Zusammenfassung. In: Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 7-20.
- Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Titscher, Stefan.; Winckler, Georg; Biedermann, Hubert; Gatterbauer, Helmuth.; Laske, Stefan.; Moser, Reinhard.; Strehl, Franz.; Wojda, Franz.; Wulz, Heribert. (Hg.) (2005): Universitäten im Wettbewerb – Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten. München: Hampp.
- Türk, Andreas (2005): Organisation als Gegenstand kritischer Gesellschaftstheorie. Veröff. Manuskript zum Vortrag am 7. November 2005 am Institut für Sozialforschung. Frankfurt a. Main.
- Ullrich, Heiner; van Ackeren, Isabell; Frommelt, Bernd (2009): Begabtenförderung und Chancengleichheit. Editorial. In: SchulVerwaltung, 11. Jg. (1), 1.
- Urban, Klaus K. (Hg.) (2004): Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft. Münster: LIT Verlag.
- van Ackeren, Isabell (2007): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung: Exemplarische Analyse der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. Bildungsforschung: Bd. 3. Bonn/Berlin: BMBF.
- Vock, Miriam; Preckel, Franzis; Holling, Heinz (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- von der Groeben, Annemarie (2003): Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung. In: Pädagogik, Heft 9, 6-9.

- Wagner, Harald (Hg.) (1990): Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000. Bad Honnef: Bock.
- Wagner, Harald (2008): 20 Jahre Hochbegabtenförderung in der Deutschen SchülerAkademie. Leistungsfähigkeit an ihre Grenzen führen. In: Labyrinth, 31. Jg., (97), 34.
- Wagner, Harald (2009): ÖZBF-Kongress 2008. Generalbericht. In: news & science, 21. Jg., Heft 1, 18-22.
- Wald, Andreas (Hg.) (2003): Netzwerkstrukturen und -effekte in Organisationen. Eine Netzwerkanalyse in internationalen Unternehmen. Wiesbaden: Gabler.
- Wald, Andreas; Jansen, Dorothea (2007): Netzwerke. In: Benz, Arthur; Lütz, Susanne; Schimank, Uwe; Simonis, Georg (Hg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93-105.
- Weber, Max (1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin.
- Weber, Max (1934): Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 2 Halbbände, Köln/Berlin (Lizenzausgabe Tübingen 1956): Kiepenheuer & Witsch.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. rev. Aufl./besorgt von Johannes Winckelmann, Studienausgabe, Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1978): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. I, 7. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1988): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Hrsg. von Johannes Winckelmann, 7. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1988a/1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. von Johannes Winckelmann, 7. Aufl., Tübingen: Mohr, 146-214 (zuerst erschienen 1904 in: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik), Bd. 19, 22-87.
- Weber, Max (1988b/1913): Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. von Johannes Winckelmann, 7. Aufl., Tübingen: Mohr, 427-477.
- Weber, Susanne (1998): Organisationsentwicklung und Frauenförderung. Eine empirische Untersuchung in drei Organisationstypen der privaten Wirtschaft. Königstein/Ts.: Ulrike Helmer Verlag.
- Weber, Susanne (2000): Fördern und Entwickeln. Institutionelle Veränderungsstrategien und normalisierendes Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 411-428.
- Wegrich, Kai (2006): Steuerung im Mehrebenensystem der Länder. Governance-Formen zwischen Hierarchie, Kooperation und Management. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1), 1-19.
- Weigand, Gabriele; Schenz, Christina (2009): Segregation, Integration oder Inklusion? In: News & Science, 21 (1), 43-46.

- Weinert, Franz Emanuel (Hg.) (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie. Band 2. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, Franz Emanuel (2000): Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg 13. Oktober 2000.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Begabung und Lernen. Voraussetzung von Leistungsexzellenz. In: Journal für Begabtenförderung 1/2001. Innsbruck: StudienVerlag, 26-31.
- Weishaupt, Horst (2009): Finanzierung und Recht als Ansatzpunkte schulpolitischer Steuerung. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., (3), 217-230.
- Weiß, Manfred (Hg.) (2006): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Berlin: Duncker & Humblot. Weiß, Manfred (Hg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna (2006): Gibt es einen Privatschuleffekt? Ergebnisse eines Schulleistungsvergleichs auf der Basis von Daten aus PISA-E. In: Weiß, Manfred (Hg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik: Beiträge der Bildungsökonomie. Berlin: Duncker & Humblot, 55-72.
- Weyer, Johannes (Hg) (2000): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenburg.
- Weyringer, Sieglinde; Oswald, Friedrich (2004): Begabtenförderung und Schulentwicklung. Begabtenförderung ist die Reformpädagogik des 21. Jahrhunderts. In: Journal für Begabtenförderung, 4-6.
- Williamson, Oliver E. (1991): Comparative Economic Organization: The Analysis of Discrete Structural Alternatives. In: Administrative Science Quarterly 36 (2), 269-296.
- Willke, Helmut (1983): Entzauberung des Staates. Überlegungen zu einer sozietaalen Steuerungstheorie. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Willke, Helmut (1987): Zum Problem der Integration komplexer Sozialsysteme: Ein theoretisches Konzept. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 30, 228-252.
- Willke, Helmut (1987a): Systemtheorie. 2. Aufl. Stuttgart/New York.
- Willke, Helmut (1987b): Kontextsteuerung durch Recht? Zur Steuerungsfunktion des Rechts in polyzentrischer Gesellschaft. In: Glagow, Manfred; Willke, Helmut (Hg.): Dezentrale Gesellschaftssteuerung. Probleme der Integration polyzentrischer Gesellschaft. Pfaffenweiler: Centaurius, 3-26.
- Willke, Helmut (1989): Controlling als Kontextsteuerung. Zum Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen. In: Eschenbach, Rolf (Hg.): Supercontrolling – vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden. Wien: WUV, 63-92.
- Willke, Helmut (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. 3. bearb. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, Helmut (2005): Systemtheorie II: Interventionstheorie. 4. überarb. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wissinger, Jochen (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, 851-865.

- Wissinger, Jochen (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 98-115.
- Wissinger, Jochen; Brüsemeister, Thomas (2008): Educational Governance und Professionalisierung der Lehrkräfte. Unveröff. Vortrag anlässlich der Tagung PH Ludwigsburg „Effekte und Problemlagen neuer Steuerungskonzepte im Bildungswesen“, 29.2.-1.3.2008.
- Wöllert, Katrin; Jutzi, Katrin (2005): Regionale Netzwerke. In: Aderhold, Jens; Meyer, Matthias; Wetzel, Ralf (Hg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler, 53-71.
- Wolffersdorff-Ehlert von, Christian (1995): Zugangsprobleme bei der Erforschung von Randgruppen. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, 388-391.
- Zapf, Wolfgang (Hg.) (1979): Theorien des sozialen Wandels. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenaeum, Hain, Skriptor, Hanstein.
- Ziegele, Frank (2000): Mittelvergabe und Zielvereinbarungen, Finanzierungsinstrumente eines Neuen Steuerungsmodells im Verhältnis Staat-Hochschule. In: Titscher, S.; Winckler, G.; Biedermann, H.; Gatterbauer, H.; Laske, S.; Moser, R.; Strehl, F.; Wojda, F.; Wulz, H. (Hg.): Universitäten im Wettbewerb – Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten. München: Hampp, 331-381.
- Ziegele, Frank (2005): Die Umsetzung von neuen Steuerungsmodellen (NSM) im Hochschulrecht. In: Fisch, Rudolf; Koch, Stefan (Hg.): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung. Bonn: Lemmens, 107-122.
- Ziegler, Albert (2006): Hochbegabtenförderung im Jahr 2006 in Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung der Frühförderung hochbegabter Kinder. In: news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 15/Jan. 07, 28-35.
- Ziegler, Albert (2008): Hochbegabung. München/Basel: Reinhardt.
- Ziegler, Albert (2009a): Individuelle Gestaltung von Lernsoziotopen. Hauptvortrag auf dem 3. Münsteraner Bildungskongress (9.-12. September 2009), 10.09.09.
- Ziegler, Albert (2009b): „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. In: Heilpädagogik online, 8. Jg., 5-34. URL: http://heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedaogik-online_0209.pdf [02.10.2009].
- Ziegler, Albert (2009c): Hochbegabte und Begabtenförderung. In: Tippelt, Rudolf et al. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 937-951.
- Ziegler, Albert; Stöger, Heidrun (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. In: Journal für Begabtenförderung, 2, 6-31.
- Zimmer, Karin; Brunner, Martin; Lüdtge, Oliver; Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen (2007): Die PISA-Spitzengruppe in Deutschland: Eine Charakterisierung hochkompetenter Jugendlicher. In: Heller, Kurt A.; Ziegler, Albert (Hg.): Begabt sein in Deutschland. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz. Berlin: LIT Verlag, 193-208.

- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2007): Steuerungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens versus *Steuerbarkeit* der Schule – Paradigmenwechsel? In: Buer, Jürgen van; Wagner, Cornelia (Hg.): *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt a.Main: Peter Lang, 67-81.
- Zürn, Michael (2008): Governance in einer sich wandelnden Welt. In: Schuppert, Gunnar Folke; Zürn, Michael (Hg.): *Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 553-580.

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AfL	Amt für Lehrerbildung
ATLAS.ti 5.0	Atlas.ti, 1989-1992 entstanden, weltweit führende Programme zur computer- gestützten Analyse qualitativer Daten wie Texten, Bildern und Videos. Die aktuelle Version 5.0 ist 2004 erschienen.
BDS	Berufsverband Deutscher Soziologen
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CHIK	Chemie im Kontext
DGhK	Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.
DGS	Deutsche Gesellschaft für Soziologie
Drs.	Drucksache
DZBF	Deutsches Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung
ebd.	ebenda
ECEC	Early childhood education and care
ECHA-Diplom	European Council for High Ability
et al.	et alii (Maskulinum) (selten ausgeschrieben) lateinisch bedeutet: und andere
ff	folgend und folgende
GG	Grundgesetz
GGO	Gemeinsame Geschäftsordnung der Landesregierung und der Ministerien in Niedersachsen
GV. NRW	Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen
Herv. i. O.	Hervorgehoben im Original
Herv. v. Verf	Hervorgehoben vom Verfasser
HKM	Hessisches Kultusministerium
HSchG	Hessisches Schulgesetz
ICBF	Internationales Centrum für Begabungsforschung
IFS	Institut für Schulentwicklungsforschung
INIS	Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme
IQ	Intelligenzquotient
KGSt	Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
LHO	Niedersächsische Landeshaushaltsordnung
LSchB	Landesschulbehörde
MDAAM	Munich Dynamic Ability-Achievement Model (Das Münchner Dynamische Begabungs-Leistungs-Modell)
MK	Niedersächsisches Kultusministerium
MMG	Munich Model of Giftedness
NAGC	National Association for Gifted Children
Nds. GVBl.	Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt
Nds. MBl.	Niedersächsisches Ministerialblatt
NDSG	Niedersächsisches Datenschutzgesetz
NHG	Niedersächsisches Hochschulgesetz
NIFBE	Niedersächsischen Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung
NiLS	Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung
NPM	New Public Management
NRW	Nordrhein-Westfalen
NRW- SchG	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen

NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
NSt/NPM	Neue Steuerung – New Public Management
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
ÖZBF	Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung in Salzburg
ProReKo	Projekt Regionale Kompetenzzentren
RdErl	Runderlass
SAT 1	SatellitenFernsehen GmbH
SINUS	Programme zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissen- schaftlichen Unterrichts
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TQM	Total Quality Management
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
vgl	vergleiche
VO-GO	Verordnungen über die gymnasiale Oberstufe
VORIS	Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem
WCGTC	World Council for Gifted and Talented Children

Abbildungsverzeichnis

Laufende Nummer	Bezeichnung	Seite
Abb. 1:	Das Münchner dynamische Begabungs-Leistungs-Modell (MDAAM)	29
Abb. 2:	Integratives Begabungsmodell (Fischer 2004)	30
Abb. 3:	Durchlässigkeits- und Netzwerkkonzept der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen (I)	146
Abb. 4:	Durchlässigkeits- und Netzwerkkonzept der Kooperationsverbünde „Hochbegabung fördern“ in Niedersachsen (II)	147

Tabellenverzeichnis

Laufende Nummer	Bezeichnung	Seite
Tabelle 1	Bürokratische Governance versus Neue Governance	93/94
Tabelle 2:	Traditioneller Bildungsbegriff versus vitaler Bildungsbegriff	139/140
Tabelle 3:	Umformung der Governance im Kooperationsverbund „Hochbegabung fördern“	148
Tabelle 4:	Erhebungseinheit und -methoden im Vorabsampling	198
Tabelle 5:	Matrix zum minimalen und maximalen Vergleich – Erhebungseinheit Schulen in den Kooperationsverbünden I und II	199
Tabelle 6:	Übersicht zu den teilnehmenden Beobachtungen	201
Tabelle 7:	Übersicht zu den nicht-teilnehmenden Beobachtungen und Dokumentenanalysen	203
Tabelle 8:	Interviewchiffre	225
Tabelle 9:	Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: „Politische Taktik“	230
Tabelle 10:	Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: „Anspruchsinflation der Eltern“	239
Tabelle 11:	Kreuztabelle der Merkmalskombinationen „positive“ und „negative“ Kooperation und Inklusion	254
Tabelle 12:	Liste der qualitativen und quantitativen Angaben des schulischen Typus „Echte“ Kooperation	255/256
Tabelle 13:	Liste der qualitativen und quantitativen Angaben des schulischen Typus „Lose Koppelung“	256/257
Tabelle 14:	Liste der qualitativen und quantitativen Angaben des schulischen Typus „Institutionelles Netzwerk“	257-259

Tabelle 15:	Liste der qualitativen und quantitativen Angaben des schulischen Typus „Egozentrische Kooperation“	259/260
Tabelle 16:	Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus ‚Echte‘ Kooperation	296
Tabelle 17:	Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „egozentrische“ Kooperation	305
Tabelle 18:	Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „Lose-Koppelung“	321
Tabelle 19:	Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Typus „institutionelles Netzwerk“	330
Tabelle 20:	Ermöglichende und einschränkende Bedingungen auf der Ebene des Kultusministeriums in Bezug auf Kooperation/Inklusion	332/333
Tabelle 21:	Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Ebene Kultusministerium	344/345
Tabelle 22:	Ermöglichende und einschränkende Bedingungen auf der Ebene der Landesschulbehörde in Bezug auf Kooperation/Inklusion	345-347
Tabelle 23:	Matrix von Bedingungen, Strategien und Konsequenzen: Ebene Landesschulbehörde	360