

*Katharina Maag Merki, Beat Rechsteiner  
und Andrea Wullschleger*

## **Die Schule als Pädagogische Handlungseinheit im Lichte aktueller Forschungsbefunde**

### **Abstract:**

In diesem Beitrag steht das von Fend geprägte Konzept der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ im Zentrum. Die Plausibilität dieses Konzepts wird auf der Basis der Ergebnisse einer eigenen Studie schrittweise diskutiert. Im Fokus steht dabei die Kooperationspraxis von Lehrpersonen in Primar- und Sekundarschulen der Deutschschweiz. Diese wurde u. a. mittels Time-Sampling-Methoden sowie sozialer Netzwerkanalysen differenziert analysiert. Die Forschungsbefunde bestätigen die Relevanz der Schule als pädagogische Handlungseinheit. Allerdings eröffnen sich auch weiterführende Forschungsfragen. Besonders ertragreich erscheint, die Frage nach der Schule als pädagogische Handlungseinheit um zwei Perspektiven zu erweitern. So kann zum einen sowohl theoretisch als auch empirisch argumentiert werden, dass Teams von einzelnen Lehrpersonen innerhalb der Einzelschule eine weitere zentrale Handlungseinheit für die Schulentwicklung darstellen (neben dem Unterricht (Mikroebene) und der Schule insgesamt (Mesoebene)). Zum anderen weisen Brokers als soziale Brücken innerhalb und zwischen Schulen eine zentrale Akteursposition im schulischen Gefüge auf. Der analytische Blick auf diese Brücken eröffnet das Potenzial, Schulen als pädagogische Handlungseinheiten differenzierter zu verstehen.

**Keywords:** Pädagogische Handlungseinheit, Schulentwicklung, Kooperation, soziale Netzwerke, Time-Sampling

*Was ist Schule? Wie sieht ihr „Innenleben“ aus? Wie wird sie gestaltet? Und was leistet sie (nicht)?* Im deutschsprachigen Raum sind diese Fragen unmittelbar verbunden mit den jahrzehntelangen Forschungsarbeiten von Helmut Fend (Mattes & Reh, 2019). Dazu zählen insbesondere seine theoretischen Auseinandersetzungen zur *Theorie der Schule* (Fend, 1981), stark geprägt durch eine struktur-funktionalistische Perspektive auf Schule als Sozialisationsinstanz. In der Weiterentwicklung dieser Theorie ein Vierteljahrhundert später zur *Neuen Theorie der Schule* (Fend, 2006) rückten sodann die Akteure und ihre Handlungen in der Gestaltung von Schule in den Fokus. Darüber hinaus sind die Auseinandersetzungen mit der Frage nach der Qualität (Fend, 1982, 1986, 1998, 2000, 2008a, 2016) und der Gestaltung und Steuerung von Schule (Fend, 2005, 2008b) wegweisend.

Auch 50 Jahre nach den ersten Publikationen von Fend bleiben die von ihm bearbeiteten Themen bedeutsam – nicht nur im deutschsprachigen Diskurs. In den nachfolgenden Ausführungen wird eines seiner zentralsten Konzepte, die „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986), ins Zentrum gesetzt, unter Berücksichtigung eigener Forschungsbefunde diskutiert und durch weiterführende Forschungsfragen ergänzt. Dabei beziehen wir uns auf unsere Längsschnittstudie „School improvement capacity for academic learning“ (SIC-Studie), die vom Schweizerischen Nationalfonds über mehrere Jahre unterstützt wurde.

Nachfolgend wird das Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit schrittweise beleuchtet. Abschnitt 1 bietet einen kurzen Einblick in den aktuellen Forschungsstand. In Abschnitt 2 wird ein allgemeiner Überblick über die SIC-Studie gegeben, und es werden verschiedene methodische Zugänge für die eigene empirische Analyse vorgestellt. Der empirische Einblick in Abschnitt 3 fokussiert auf schulische Unterschiede in der Kooperationspraxis als Indikatoren für die Bedeutung der Schule als Handlungseinheit. Abschnitt 4 diskutiert die empirischen Befunde im Hinblick auf bestehende theoretische Annahmen. Nachfolgend wird in Abschnitt 5 das Konzept der pädagogischen Handlungseinheit durch zwei zusätzliche Forschungszugänge erweitert – durch die Analyse von Lehrpersonenteams als weitere mögliche zentrale Handlungseinheit für die Schulentwicklung (Abschnitt 5.1) sowie durch die Betrachtung von sozialen Brücken – sogenannte Brokers – als zentrale Akteursposition im schulischen Gefüge (Abschnitt 5.2). Ein Fazit schließt diesen Beitrag ab (Abschnitt 6).

## 1 Schule als pädagogische Handlungseinheit – Kurzer Forschungsstand

Die Analyse der Relevanz der Schule für das Lernen der Schüler:innen gehört seit (mindestens) den 1960er Jahren zu den bedeutendsten erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Wegweisend waren zum einen die im angloamerikanischen Raum durchgeführten Studien von Coleman et al. (1966), Jencks et al. (1972), Brookover et al. (1979) und Rutter et al. (1979), zum anderen die Studien von Fend (1982, 1986) im deutschsprachigen Raum, die darlegen konnten, dass Schule für das Lernen der Schüler:innen einen je spezifischen eigenen Beitrag leistet. Fend (1982) verwies darauf, dass es weniger auf Merkmale auf der Systemebene, sondern auf die Einzelschule ankommt. So zeigten sich größere Unterschiede zwischen Schulen innerhalb eines Systems (z. B. Gesamtschulsystem) als zwischen den Systemen (z. B. Gesamtschulsystem vs. dreigliedriges System). Als Ergebnis entwickelte Fend ein Verständnis von „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986), die er als „gemeinschaftliche Problemlösezusammenhänge“ versteht, als „Versuche der gemeinsamen Lösung von Aufgaben des Lehrens und der Verständigung mit der heranwachsenden Generation, sie sind aktive, gemeinschaftlich gestützte oder beeinträchtigte Auseinandersetzungen mit den vorhandenen Ressourcen einer Schule, den gegebenen Organisationsmerkmalen (...), aber auch Gestaltungsformen der spezifischen Probleme der Lehrarbeit mit Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Stadien ihrer Entwicklung“ (S. 275). Dadurch kann gemäß Fend eine Kultur einer Schule entstehen, die man dann als „jeweilige Modalität der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen interpretieren kann“ (ebd.).

Umfangreiche empirische Analysen konnten bestätigen, dass die Einzelschule (Mesoebene) – im Vergleich zum Bildungssystem insgesamt (Makroebene) oder zur Klasse (Mikroebene) – einen systematischen eigenen Beitrag zur Erklärung der Unterschiede in den Leistungen zwischen den Schüler:innen leistet (Brunner et al., 2018; Ditton, 2017; Klieme, 2016; Kyriakides & Creemers, 2009; Reynolds et al., 2014; Wurster & Feldhoff, 2019). Allerdings variiert der Anteil an erklärter Varianz in Abhängigkeit von den untersuchten Outcome-Merkmalen der Schüler:innen (z. B. Leistungen vs. affektive und motivationale Variablen), den Merkmalen des Bildungssystems, insbesondere der Schulformen, oder den untersuchten Qualitätsmerkmalen (Maag Merki, 2021).

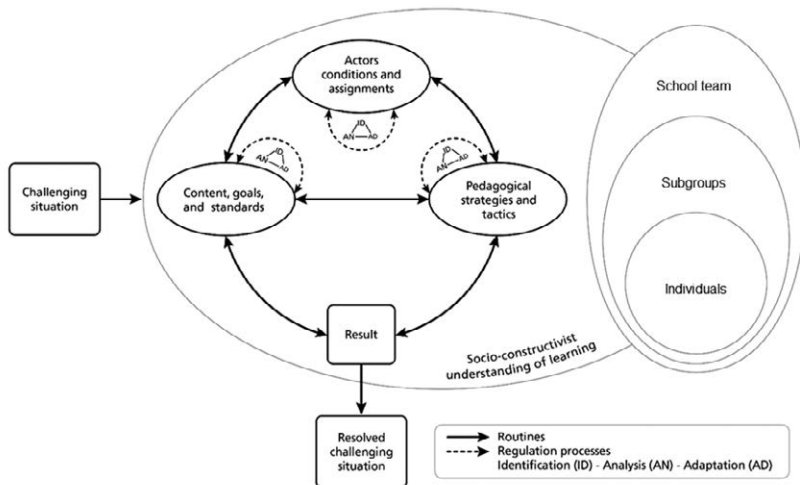
Schule kann somit, neben der Klasse, als zentrale Handlungs- bzw. Wirkungsebene bezüglich des Lernens der Schüler:innen betrachtet werden. Daraus ergeben sich zentrale weiterführende Fragen: Was charakterisiert die Schule als pädagogische Handlungseinheit? Worin zeigt sich das Spezifische, das Einzeltige, das die eine von der anderen Schule unterscheidet?

## 2 Grundlagen für die Analyse der Schule als pädagogische Handlungseinheit im Rahmen der SIC-Studie

### 2.1 Allgemeiner Überblick über die SIC-Studie

In der SIC-Studie orientieren wir uns zum einen am theoretischen *Konzept der Schulentwicklungskapazität* (Maag Merki, 2017), definiert als die Fähigkeit einer Schule und ihrer Akteure, auf schulinterne und -externe Herausforderungen kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot, in Abhängigkeit von diesen Herausforderungen, weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Schüler:innen verbessert werden kann.

Zum anderen steht der Ansatz der Regulation von Routinen (Maag Merki, Wullschleger et al., 2023) im Zentrum unserer Analysen, den wir auf der Basis der Arbeiten von Feldman (2000, Feldman et al., 2021), Argyris und Schön (1978, 1996), Mitchell und Sackney (2011) sowie Winne und Hadwin (2008) entwickelt haben (vgl. Abbildung 1). In der Verbindung dieser theoretischen Zugänge sehen wir das Potenzial, dass sie besser als bisherige Ansätze aufzuzeigen vermögen, warum und in welchen Situationen Routinen in der schulischen Arbeit reguliert werden und inwiefern diese Veränderung eine günstige oder ungünstige Entwicklung mit sich bringt. Herausfordernde Situationen im Schulalltag werden großmehrheitlich mit Routinen begegnet (schwarze Pfeile im Modell), im Sinne eines „if“- und „then“-Zusammenhanges (Winne & Hadwin, 2008). Wenn eine spezifische herausfordernde Situation auftritt und wahrgenommen wird („if“), ist bei einem Routineablauf klar, welche Ziele und Standards erreicht werden wollen, wer mit welchen Kompetenzen zuständig ist und welche Strategien zur Erreichung der Ziele in Frage kommen („then“). Führt die Routine allerdings nicht zur Lösung der herausfordernden Situation, sind spezifische Regulationsprozesse erforderlich, die mit Winne und Hadwin (2008) als Wechsel von „then“ zu „else“ beschrieben werden. Die gestrichelten Linien im Modell verdeutlichen die „Orte“, an denen Regulationsprozesse beim Wechsel von „then“ zu „else“ vonstattengehen können. Im Modell werden die Regulationsprozesse mit drei Schritten beschrieben: Die herausfordernde Situation und die implementierten Routinen müssen *identifiziert*, *analysiert* und ggf. *angepasst* werden. Dazu sind kognitive, metakognitive und motivationale Regulationsstrategien von Bedeutung (Maag Merki, Wullschleger et al., 2023).



**Abb. 1:** Theoretisches Rahmenmodell der Regulation von Routinen (Maag Merki, Wullschlegler et al., 2023, S. 594)

Empirisch haben wir in zwei Projekten untersucht, in welcher Weise Schulen und ihre Akteure zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beitragen, indem sie Routinen identifizieren, analysieren und – sofern diese für die Zielerreichung nicht mehr funktional sind – gezielt anpassen.

In Teilstudie 1 in vier Sekundarschulen der Deutschschweiz (7. bis 9. Schuljahr) wurde je das gesamte Schulteam mittels quantitativer und qualitativer Instrumente zur Schulentwicklungskapazität befragt (N = 105). Eingesetzt wurde ein standardisierter Fragebogen für die Schulleitungen und die Lehrpersonen, um ihre Handlungen, Motivationen und Einstellungen in Bezug auf die Qualitätsentwicklung der schulischen Prozesse zu untersuchen. Die Kooperationsstrukturen aller Lehrpersonen im Schulteam wurden via soziale Netzwerke erfasst. Darüber hinaus haben wir mittels Time-Sampling-Verfahren ein Online-Practice-Log eingesetzt, mit dem die Lehrpersonen während drei ausgewählten Wochen täglich ihre beruflichen Aktivitäten außerhalb des Unterrichtens erfasst haben. Ergänzend dazu fanden Interviews und Gruppengespräche mit den Schulleitungen und einzelnen Lehrpersonen statt.

In Teilstudie 2 wurden in einer umfangreichen Längsschnittstudie in 59 Primarschulen der Deutschschweiz 1612 Schüler:innen (in 125 Klassen der 5. Primarschulklasse) und 1630 Lehrpersonen (pro Schule je das gesamte Schulteam) über ein Schuljahr mittels verschiedener Erhebungsverfahren befragt. Bei den Lehrpersonen kamen mit geringfügigen Anpassungen dieselben Instrumente

wie in Teilstudie 1 zum Einsatz. Darüber hinaus wurden die Schüler:innen mittels *eines standardisierten Fragebogens* zu ihrem Mathematikunterricht und ihren Lernmotivationen befragt (anfangs, Mitte und Ende des Schuljahres) sowie mittels *Leistungstests* ihre Mathematikkompetenzen erfasst (anfangs und Ende des Schuljahres). Ergänzt wurden diese Erhebungsverfahren mit einer *qualitativen Fallstudie* in acht ausgewählten Primarschulen, in denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden.

### 2.2 Methodischer Zugang zur Analyse der Schule als pädagogische Handlungseinheit in der SIC-Studie

Die Frage nach der Bedeutung der Einzelschule für das spezifische Handeln der Lehrpersonen kann im Rahmen der SIC-Studie mittels verschiedener Daten bearbeitet werden. Um die Analysen einzugrenzen, erfolgt nachfolgend eine Fokussierung auf die Kooperationspraxis von Lehrpersonen, eine zentrale Prozessvariable in der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung, die von Fend als Indikator für die Erfassung des „sozialen Binnengefüges“ (1986, S. 279) der Schule als pädagogische Handlungseinheit ebenfalls untersucht worden ist. Bei der Analyse der Kooperationspraxis beziehen wir uns auf *drei spezifische Analysen*:

Erstens beziehen wir uns auf die Untersuchung von Unterschieden zwischen Sekundarschulen in Teilstudie 1 auf Basis von Time-Sampling-Daten (Maag Merki et al., 2022). In dieser Teilstudie wurde u.a. untersucht, inwiefern sich neben individuellen Faktoren (z. B. Schulleitungsfunktion, Interesse, den eigenen Unterricht zu analysieren und weiterzuentwickeln) auch ein Effekt auf Schulebene bezüglich der Häufigkeit und des Inhalts der Kooperationsaktivitäten von Lehrpersonen zeigt. Basis dieser Analysen waren ein standardisierter Fragebogen sowie standardisierte *Online-Practice-Logs* jeweils am Ende eines Arbeitstages über drei Wochen hinweg (total 21 Tage). Konkret wurden die Lehrpersonen jeden Tag gebeten anzugeben, mit wem sie am jeweiligen Tag zu welchem Thema zusammengearbeitet haben. Dabei wurden die Aufgaben in administrativ-organisatorische sowie fachlich-inhaltliche Aufgaben unterteilt. Diese beziehen sich sowohl auf den Unterricht und die eigenen Kompetenzen (z. B. Reflektieren und Weiterentwickeln des eigenen Unterrichts, Studium von Fachliteratur) wie auch auf die Weiterentwicklung des Teams (z. B. Gesprächsqualität) und die Weiterentwicklung der Schule insgesamt (z. B. Mitarbeit bei der Qualitätssicherung und -entwicklung).

Zweitens werden die *Ergebnisse der sozialen Netzwerkanalysen, ebenfalls in Teilstudie 1*, miteinbezogen (Wullschleger et al., 2023). In diesen wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen gebeten anzugeben, mit wem sie sich im letzten Jahr über neue Ideen für ihren Unterricht bzw. ihre Arbeit, über neue Ideen für die Zusammenarbeit im eigenen Team sowie über neue Ideen für die Ge-

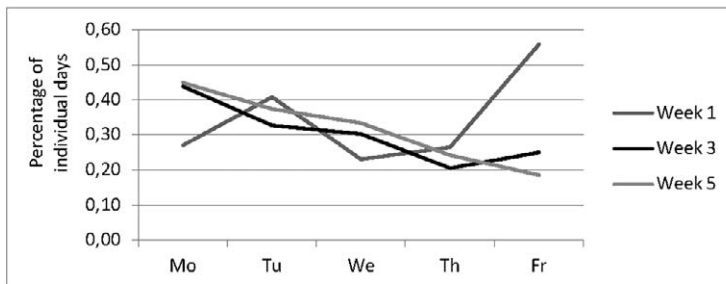
staltung ihrer Schule insgesamt ausgetauscht haben. Diese Analysen ermöglichen, ergänzend zu den Interpretationen von Maag Merki et al. (2022), etwas über die schulspezifischen Profile der Kooperationsaktivitäten der vier Sekundarschulen zu erfahren. Allerdings können mögliche Schulunterschiede aufgrund der kleinen Stichprobe nicht statistisch abgesichert werden.

Daher werden *drittens diese Analysen mit Ergebnissen aus den sozialen Netzwerkanalysen in Primarschulen aus der Teilstudie 2* ergänzt, die eine deutlich größere Schulstichprobe umfasst (Wullschleger, Vörös, et al., 2025). In dieser kann untersucht werden, inwiefern sich die Strukturen sozialer Netzwerke zu den drei Entwicklungsbereichen Weiterentwicklung des Unterrichts, des Teams und der gesamten Schule signifikant voneinander unterscheiden.

Die Analyse der übergeordneten Frage, inwiefern sich Unterschiede in der Kooperationspraxis zwischen den Schulen zeigen und wie diese erklärt werden können, nehmen Bezug zu den Ergebnissen von Wurster und Feldhoff (2019). Diese haben die Daten der Drei-Länder-Studie von Fend (1982) reanalysiert und mittels Varianzaufklärungsanalysen untersucht, inwiefern für die Kooperationspraxis zwischen Lehrpersonen die Schule als die relevante pädagogische Handlungseinheit betrachtet werden kann. Ihre Analysen bestätigen, dass im Gegensatz zu den Unterrichtsdimensionen, „für die Mehrzahl der untersuchten Merkmale der Schulkultur (z. B. Kooperation im Kollegium, pädagogische Werte und Überzeugungen) nach der Individualebene der größte Varianzanteil auf der Schulebene liegt und somit die Schule für diese Merkmale die relevante pädagogische Gestaltungseinheit ist“ (Wurster & Feldhoff, 2019, S. 36).

### 3 Empirischer Einblick: Schulunterschiede in der Kooperationspraxis als Hinweis auf die Bedeutung der Schule als pädagogische Handlungseinheit

In Teilstudie 1 wurde basierend auf Time-Sampling-Daten untersucht, inwiefern sich neben individuellen Faktoren auch ein Effekt auf Schulebene bezüglich der Häufigkeit und des Inhalts der Kooperationsaktivitäten von Lehrpersonen zeigt (Maag Merki et al., 2022). Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Variabilität der Kooperationsaktivitäten *innerhalb* der Woche über die einzelnen Tage hinweg (anfangs der Woche scheinen die Lehrpersonen häufiger miteinander zu kooperieren), nicht aber *zwischen* den Wochen, dies vor allem bezüglich der Bearbeitung administrativ-organisatorischer Themen. Hinsichtlich der Kooperationsaktivitäten zu inhaltlich-fachlichen Themen war die Stabilität etwas geringer, da in einer Woche in einer Schule ein spezifischer Weiterbildungstag durchgeführt wurde. Die Kooperationsaktivitäten in den anderen beiden Wochen waren allerdings ebenfalls sehr stabil (vgl. Abbildung 2).



**Abb. 2:** Variabilität der Kooperationsaktivitäten zu fachlich-inhaltlichen Fragestellungen (Maag Merki et al., 2022, S. 14)

Es scheint somit, dass die Lehrpersonen zwar über den Wochenverlauf unterschiedliche Häufigkeiten von Kooperationen implementiert haben, dass sich diese Praktiken aber in den verschiedenen Wochen gleichen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die identifizierte Kooperationspraxis in den vier Schulen als kollektive Routine der Schulpraxis von Lehrpersonen und Lehrpersonenteams gelten kann (Feldman, 2003; Feldman et al., 2021; Sherer & Spillane, 2011; Spillane et al., 2016).

Routinen sind repetitive Praxen und können u.a. zur Stabilisierung des professionellen Handelns beitragen (Maag Merki, Wullschleger et al., 2023). Angesichts dessen, dass die Kooperationsaktivitäten kaum durch individuelle Merkmale der Lehrpersonen beeinflusst sind, insbesondere nicht durch das individuelle Interesse an der Analyse und Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis, ist zu prüfen, ob die Schule bezüglich des kooperativen Handelns eine besondere „Handlungseinheit“ darstellt, was sich in signifikanten Unterschieden zwischen den Schulen zeigen müsste.

Die entsprechenden Analysen verweisen auf signifikante Kontraste zwischen einzelnen Schulen. Auffällig waren besonders Schule 3 und 4.

- In Schule 4 haben die Lehrpersonen ein überdurchschnittlich häufiges Kooperieren zu *administrativ-organisatorischen Themen* angegeben. Sie unterscheiden sich dabei systematisch von jenen in Schule 3 und 2.
- In Schule 3 wiederum erfassten die Lehrpersonen überdurchschnittlich häufige Kooperationsaktivitäten zu *inhaltlich-fachlichen Themen* und unterscheiden sich dadurch systematisch von jenen in Schule 2 und 4.

Welches könnten nun die Gründe für diese spezifischen schulischen Kooperationsprofile sein? Die kontrastive Fallauswahl der Schulen lässt mögliche Deutungen zum einen unter Berücksichtigung der sozialen Lage der Schule, zum anderen durch die Analyse der professionellen Praxis zu.

### 3.1 Unterschiede in der sozialen Lage der Schulen

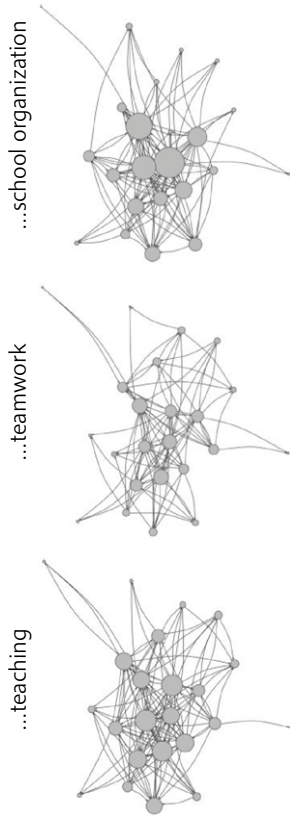
Schule 4 ist eine Schule in einer regional wichtigen Kleinstadt in einer ländlichen Gegend mit 6400 Einwohner:innen, die im Vergleich zu den anderen Fallschulen den höchsten Anteil an Ausländer:innen (27.4 %) sowie den geringsten Anteil an Einwohner:innen mit einer Tertiärausbildung aufweist (27.8 %). Schule 3 hingegen befindet sich in einem Vorort der Kantonshauptstadt in einem wirtschaftsstarken Kanton. Sie weist wie die Schulen 1 und 2 einen deutlich geringeren Ausländer:innenanteil auf (17.1 %), verzeichnet aber in den letzten Jahren ein rasantes Bevölkerung- und Wirtschaftswachstum. Zudem ist Schule 3 jene Schule mit dem höchsten Anteil an Einwohner:innen mit einer Tertiärausbildung (43 %). Schule 2 ist in einer ländlichen Gegend ohne starken Wirtschafts- und Bevölkerungsentwicklungen in den letzten Jahren situiert und unterscheidet sich damit zwar systematisch von Schule 3, weist aber eine ähnliche Zusammensetzung der Bevölkerung wie in Schule 3 und damit eine deutlich geringere soziale Belastung als Schule 4 auf.

Die überdurchschnittlich häufige Kooperation der Lehrpersonen zu administrativ-organisatorischen Fragen in Schule 4, die einzige mit einem hohen Ausländer:innenanteil und geringem Anteil an Familien mit Tertiärausbildung, könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrpersonen in ihren Kooperationsaktivitäten stark beeinflusst sind von der sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler:innen. Diesen Kompositionsfaktor erachten wir als relevant, da eine intensive Koordination der administrativen und organisatorischen Arbeit Schüler:innen und Eltern mit größerer Bildungsferne und Migrationshintergrund helfen könnte, die Anforderungen der Schule erfolgreich zu bewältigen. In diesen Schulen müssen Lehrpersonen beispielsweise häufiger Informationen koordinieren und sich gemeinsam auf Elterngespräche oder Termine mit Sozialbehörden vorbereiten (Muijs et al., 2004). In Schulen mit einem höheren Anteil an Kindern mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund verfügen die Eltern hingegen über mehr Wissen über das Bildungssystem, da die kulturelle Passung zwischen Schulen und Familien besser ist (Kramer, 2014). Infolgedessen könnte der Bedarf an Zusammenarbeit bei administrativen und organisatorischen Aufgaben in diesen Schulen geringer sein.

### 3.2 Unterschiede in der professionellen Praxis in Sekundarschulen

Auch in Schule 3 könnte die soziale Lage der Schule ein zentraler Grund für die verstärkte Kooperation zu fachlich-inhaltlichen Fragen sein (z. B. aufgrund des höheren Interesses der Eltern mit Tertiärausbildung an der Schule). Da sich Schule 3 aber auch systematisch von Schule 2 in Bezug auf die Kooperation zu fachlich-inhaltlichen Fragen unterscheidet, die soziale Zusammensetzung in beiden Schulen aber vergleichbar ist, kommen weitere Argumentationszusammenhänge in Betracht, die stärker die konkrete professionelle Praxis und somit das Innenleben der Schulen beleuchtet. Hierzu nutzen wir die Ergebnisse der sozialen Netzwerkanalysen zu den gleichen vier Schulen (Wullschleger et al., 2023).

Dabei fällt auf, dass sich die Schulen durch die Struktur ihrer sozialen Netzwerke bzw. ihrer Interaktionsaktivitäten in Bezug auf die Weiterentwicklung des Unterrichts, der Teamarbeit und der Schule insgesamt unterscheiden (vgl. Abbildung 3).



**Figure 2:** Network plots of school 2. Exploring of new ideas on...  
 Note. The size of the nodes (actors) refer to their total degree centrality.

**Table 4:** Descriptive measures of the networks for new ideas on teaching, teamwork, and school organization (Nschool = 4).

School Network	1			2			3			4		
	Teaching	Team-work	School organization	Teaching	Team-work	School organization	Teaching	Team-work	School organization	Teaching	Team-work	School organization
Density	.176	.183	.161	.271	.184	.255	.180	.152	.203	.209	.131	.164
Centralization												
Degree	.202	.149	.353	.216	.164	.446	.224	.200	.271	.379	.229	.348
Indegree	.172	.165	.187	.229	.316	.427	.406	.262	.417	.310	.202	.429
Outdegree	.259	.426	.534	.547	.225	.700	.233	.366	.693	.569	.239	.429
Reciprocity	.536	.495	.472	.409	.344	.450	.471	.333	.294	.532	.404	.419
Transitivity	.389	.445	.392	.610	.455	.575	.374	.454	.509	.419	.374	.423

Note. Highlighted in gray are the main results referred to in the text

**Abb. 3:** Plots der sozialen Netzwerke der Schule 2 und deskriptive Ergebnisse für alle Schulen (Wullschlegler et al., 2023, S. 6)

### *Besonderheiten der Schule 4*

In Schule 4, in der die Lehrpersonen *besonders häufig zu administrativ-organisatorischen Aspekten* kooperieren (Maag Merki et al., 2022), tauscht sich einzig eine kleinere Gruppe von Lehrpersonen zur Weiterentwicklung des Unterrichts, des Teams und der Schule insgesamt und damit zu fachlich-inhaltlichen Fragen aus (Wullschleger et al., 2023).

So weist die Schule 4 beispielsweise im Vergleich zu den Schulen 2 und 3 hinsichtlich der Kooperationen zur Weiterentwicklung des Unterrichts und der Teamarbeit eine höhere *Degree Centralization* auf. Dies bedeutet, dass in dieser Schule nur einzelne Lehrpersonen viele Interaktionen zu Unterrichts-entwicklung haben und auch nur wenige Lehrpersonen selber andere diesbezüglich kontaktieren (*Outdegree Centralization*). In den Schulen 2 und 3 ist die Anzahl der Interaktionen pro Person, insbesondere zu Unterrichts- und Teamentwicklung, ausgeglichener. Zudem zeichnet sich die Schule 4 durch die geringste Anzahl an Kooperationsbeziehungen zu Fragen der Weiterentwicklung der gesamten Schule aus (*Density*).

### *Besonderheiten der Schule 2*

Schule 2 weist im Vergleich zu den Schulen 3 und 4 die höchste Dichte in allen drei Kooperationsnetzwerken auf (*Density*). Dies bedeutet, dass in Schule 2 vergleichsweise mehr Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrpersonen bestehen als in den anderen Schulen. Ebenfalls weist Schule 2 eine hohe Transitivität auf, was auf eine starke Gemeinschaft und das Vorhandensein von Subgruppen hinweist. Dadurch können Informationen schnell verbreitet werden. Allerdings kontaktieren nur wenige Personen andere Personen häufig bezüglich der Unterrichtsentwicklung (*Outdegree Centralization*) (analog zu Schule 4). Auch in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schule insgesamt zeigt sich in Schule 2 eine starke Fokussierung auf wenige einzelne Personen (zu vermuten ist, dass es sich dabei um die Schulleitung handelt).

Trotz der Interaktionsdichte und der Verbundenheit in der gesamten Schule scheint es den Lehrpersonen somit in Schule 2 weniger gut zu gelingen, sich auf fachlich-inhaltliche Fragen in den Kooperationen zu konzentrieren (Wullschleger et al., 2023).

### *Besonderheiten der Schule 3*

Schule 3 weist gegenüber Schule 2 nicht nur eine geringere Anzahl an Kooperationsbeziehungen insgesamt auf (*Density*), sondern auch eine geringere Transitivität, insbesondere hinsichtlich der Weiterentwicklung des Unterrichts. Damit ist der Fluss der Informationen zwischen allen Personen in der Schule etwas weniger gut gesichert. Gerade bezüglich der Weiterentwicklung des Unterrichts zeigt sich zudem, dass nur wenige Personen insgesamt von den

anderen Mitgliedern der Schule zu Fragen des Unterrichts kontaktiert werden (hohe *Indegree Centralization*), was diesen Personen eine Art Expert:innenstatus zuweist. Die eher geringe *Outdegree Centralization* hingegen zeigt, dass alle Lehrpersonen gleichermaßen auf andere Personen zugehen, um sich über die Weiterentwicklung des Unterrichts auszutauschen. Zusammen mit dem Befund, dass die Lehrpersonen in Schule 3 überdurchschnittlich häufig inhaltlich-fachlich kooperieren (Maag Merki et al., 2022), könnten die Ergebnisse so gedeutet werden, dass in dieser Schule wenige, dafür aber intensivere inhaltlich-fachliche Kooperationsbeziehungen vorhanden sind, in denen das Auf-andere-Zugehen in Bezug auf die Klärung von Fragen der Unterrichtsentwicklung relativ ausgeglichen ist (Wullschleger et al., 2023).

### 3.3 Unterschiede in der professionellen Praxis in Primarschulen

Die in den bisherigen Analysen identifizierten unterschiedlichen Kooperationspraktiken der einzelnen Schulen können als Hinweis je unterschiedlicher „Modalität(en) der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen“ (Fend, 1986, S. 275) interpretiert werden. Die Befunde verweisen somit, analog zu Wurster und Feldhoff (2019), auf die Bedeutung der Schule als pädagogische Handlungseinheit, die sich in einer spezifischen Gestaltung des sozialen Beziehungsgefüges in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schule manifestiert. Allerdings lassen sich die Zusammenhänge mit den vorliegenden Daten in Teilstudie 1 nicht abschließend klären, insbesondere können die Unterschiede zwischen den Schulen nicht gegen den Zufall abgesichert werden.

Hierzu können die Befunde der Teilstudie 2, in der soziale Netzwerke in 59 Primarschulen untersucht wurden (Wullschleger, Vörös, et al., 2025), herangezogen werden. Sie erlauben eine systematische Prüfung, ob sich Netzwerkstrukturen zwischen Schulen signifikant unterscheiden und somit als schulsensitives Merkmal im Sinne einer pädagogischen Handlungseinheit interpretierbar sind.

Die Befunde bestätigen, dass es zwischen den Schulen signifikante Unterschiede in der Kooperationspraxis gibt. Die größten Unterschiede ergeben sich in Bezug auf die kooperative Unterrichtsentwicklung, etwas weniger stark, aber dennoch signifikant, sind die Unterschiede in Bezug auf die kooperative Weiterentwicklung der gesamten Schule, was kompatibel ist mit den Ergebnissen in Teilstudie 1 (Wullschleger et al., 2023).

Die Schulen im sozialen Netzwerk zu Unterrichtsentwicklung unterscheiden sich signifikant bezüglich *Density*, *Reciprocity*, *Outdegree* und *Two-Path*. Schulen zeichnen sich somit durch eine dichtere vs. weniger dichte Kooperationsaktivität aus, die Interaktionen sind mehr vs. weniger häufig reziprok, Lehrpersonen gehen häufiger vs. weniger häufig auf andere Personen zu, um den

eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und in einigen Schulen sind – im Fall des Two-Path-Effekts – mehr Personen vertreten, die sowohl viele Kontakte initiieren als auch selbst häufig kontaktiert werden.

In Bezug auf die Organisationsentwicklung unterscheiden sich die Schulen ebenfalls, aber nur systematisch in Bezug auf *Density* und *Transitivity*. Somit ergeben sich Unterschiede bezüglich der Dichte der Interaktionen sowie inwiefern die Interaktionen „geschlossen“ sind.

### 4 Fazit und (weiterführende) Diskussion der empirischen Befunde

Auf der Basis der empirischen Befunde kann festgehalten werden, dass die Kooperationsaktivitäten innerhalb der Schule als ein relevantes Merkmal von Schulen als pädagogische Handlungseinheiten betrachtet werden können. Mögliche Hinweise auf die Gründe für diese schulspezifischen Unterschiede könnten zum einen in der sozialen Lage der einzelnen Schulen liegen, zum anderen aber in der professionellen Kooperationspraxis der Schulteams bzw. in der Dichte, der Transitivität und des Grades der Zentralisierung der Interaktionen. Damit kann angenommen werden, dass die schulspezifische Variation der Kooperationspraxis geprägt ist durch das Handeln und die Einstellungen, Motivationen oder Ziele der Schule als institutionalisierter Akteur – oder mit Fend gesprochen, durch die Kultur einer Schule (Fend, 1986) oder die Rekontextualisierung der Akteure vor Ort (Fend, 2006). Folgende Erkenntnisse, die die Handlungs- und Akteursperspektive auf Schule als pädagogische Handlungseinheit fokussieren, möchten wir diskutieren:

1. Eine *geringere Dichte oder Transitivität der schulischen Netzwerke* scheint, wie Schule 3 zeigt, keine Einschränkung dafür zu sein, sich in den Kooperationen auf fachlich-inhaltliche Aufgaben zu konzentrieren, insbesondere dann, wenn in der Schule alle Lehrpersonen relativ ausgeglichen andere Lehrpersonen bezüglich der Weiterentwicklung des Unterrichts kontaktieren. Der Fokus auf fachliche Themen wie das Lehren und Lernen der Schüler:innen oder die Weiterentwicklung der Schule insgesamt hat sich in weiteren Analysen als sehr effektiv in Bezug auf Professionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Leistungsentwicklung bei den Schüler:innen herausgestellt. Auf der Basis der Time-Sampling-Daten konnten wir aufzeigen, dass die Kooperation zwischen Lehrpersonen dann effektiv ist für die (erlebte) Professionalisierung von Lehrpersonen, wenn die Kooperation auf das Lehren und Lernen der Schüler:innen fokussiert ist, dies im Gegensatz zur Kooperation zu organisatorisch-administrativen Aufgaben (Rechsteiner et al., 2025). Damit wird deutlich, dass nicht die Menge der Kooperationsaktivitäten per se, sondern deren Inhalt und Fokus entscheidend sind: Lehrpersonen erleben

fachlich fokussierte Kooperation als deutlich förderlicher für die professionelle Entwicklung als die Zusammenarbeit zu rein organisatorischen Anliegen. Ziel von Schulen müsste somit sein, Strukturen und Prozesse so aufzubauen, dass Lehrpersonen in „optimaler“ Häufigkeit in ertragreichen Kooperationen eingebunden sind, in denen eine intensive Auseinandersetzung mit fachlich-inhaltlichen Fragestellungen möglich wird. Warum dies in Schule 2 weniger gut realisierbar war als in Schule 3, trotz einer für den Austausch zwischen Lehrpersonen grundsätzlich günstigen Ausgangslage und einer geringen sozialen Belastung in der Zusammensetzung der Schüler:innen, könnte Gegenstand weiterer Forschung sein.

2. Eine interessante Frage ist jene nach den *Häufigkeiten der kooperativen Praxis von Lehrpersonen außerhalb des konkreten Unterrichtens* im Verhältnis zu den Aktivitäten, die allein realisiert werden. Der Anteil an kooperativen Tätigkeiten außerhalb des Unterrichtens zeigt sich für Sekundar- und Primarschulen unterschiedlich (allerdings sind nur die Daten für die Primarschulen repräsentativ). So wurden in den untersuchten Sekundarschulen gut die Hälfte der Aktivitäten außerhalb des Unterrichtens kooperativ realisiert (Maag Merki et al., 2022). In den Primarschulen war der durchschnittliche Anteil an kooperativen Tätigkeiten außerhalb des Unterrichtens mit ca. einem Drittel der Lehrpersonen geringer (Rechsteiner et al., 2025). Somit stellt sich die Frage, inwiefern die Häufigkeit von Kooperationen stufen-spezifisch variiert. Da auf der Sekundarschulstufe aufgrund der stärkeren Orientierung an den Fächern mehr Fachpersonen pro Klasse unterrichten, könnte der Bedarf an Kooperationen auf dieser Stufe größer sein als in Primarschulen.
3. Die Analysen im Rahmen unserer Studie verweisen, analog zu weiteren Studien (Bryk et al., 2010; Hallinger & Heck, 2010, 2011; Heck & Hallinger, 2014; Leithwood et al., 2020), auf die besondere Position von Schulleitungen (Maag Merki et al., 2022; Wullschleger et al., 2023). In beiden Studien zeigte sich beispielsweise, dass die Schulleitung in den Schulen häufiger von anderen Personen in der Schule kontaktiert wird, um neue Ideen zur Weiterentwicklung der gesamten Schule zu diskutieren. Sie spricht auch häufiger aktiv andere Personen in der Schule an (Maag Merki et al., 2022; Wullschleger et al., 2023). Schulleitungen der Sekundarschulen sind zudem häufiger in Kooperationen eingebunden, in denen fachlich-inhaltliche Fragestellungen bearbeitet werden (Maag Merki et al., 2022).
4. Weiterführende Analysen zeigen, dass die Lehrpersonen *die einzelnen Bereiche der Schulentwicklung* auch innerhalb der fachlich-inhaltlichen Kooperationsaktivitäten *unterschiedlich häufig fokussieren* (Compagnoni et al., 2024). Die Analysen basieren auf den Time-Sampling-Daten der Teilstudie 2. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts

tens stark auf den Unterricht fokussiert sind. Die Lehrpersonen gaben im Durchschnitt an 41% ihrer Arbeitstage an, außerunterrichtliche Aktivitäten zu realisieren, die den Unterricht betreffen. Im Gegensatz dazu werden höchstens 8% aller Aktivitäten außerhalb des Unterrichtens realisiert, um an der Weiterentwicklung des Teams oder an der Weiterentwicklung der Schule insgesamt zu arbeiten. Mindestens 40% der Lehrpersonen haben in den drei Wochen sogar keine Aktivitäten bezüglich der Weiterentwicklung des Teams (41%) oder der Weiterentwicklung der Schule realisiert (61%).

Der starke Fokus auf den Unterricht ist zum einen funktional, weil der Unterricht das Kerngeschäft der Lehrpersonen ist (James et al., 2007). Zum anderen zeigen aber unsere Analysen, dass gerade das Eingebundensein in Kooperationen zu allen drei Entwicklungsbereichen, also zur Weiterentwicklung des Unterrichts, des Teams und der Schule insgesamt, für die Unterrichtsentwicklung und die Leistungsentwicklung der Schüler:innen funktional ist (Wullschleger, Maag Merki, et al., 2025). In dem Sinne ist es zentral zu analysieren, was die Gründe dafür sind, dass Lehrpersonen deutlich weniger häufig in Aktivitäten zur Weiterentwicklung des Teams oder der Weiterentwicklung der Schule eingebunden sind. Unsere Analysen verweisen darauf, dass hierzu wiederum die Schulleitung eine zentrale Rolle spielt (Rechsteiner, Compagnoni, Wullschleger, et al., 2022).

## 5 Schule als Pädagogische Handlungseinheit extended – zwei zentrale Forschungsperspektiven

Die Frage nach der Bedeutung von Schule als pädagogische Handlungseinheit ist ohne Zweifel sehr inspirierend und die bisherige Forschung dazu weist darauf hin, dass es sich lohnt, noch tiefer in diese Forschungsfrage einzutauchen. Aufgrund unserer Analysen haben wir insbesondere zwei große Forschungsperspektiven identifiziert, von denen wir der Ansicht sind, dass es sich lohnt, das Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit weiterzuentwickeln. Diese sollen nachfolgend skizziert werden.

### 5.1 Teamebene als mögliche pädagogische Handlungseinheit?

Die bisherigen Forschungsbefunde verweisen darauf, dass die Schule als zentrale Gestaltungsebene betrachtet werden kann. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Schulen teilweise eher gering. Mit einer Varianzaufklärung von 10% oder weniger (Rechsteiner et al., 2021; Wullschleger et al., 2022) muss zu Recht gefragt werden, inwiefern die Schule tatsächlich eine *Handlungseinheit* ist. Zumindest wird das Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit durch die nur geringe Varianzaufklärung etwas brüchig, was unter Be-

zunahme auf das Verständnis von Bildungsinstitutionen als „loosely coupled systems“ (Weick, 1976) allerdings auch nicht sehr überraschend ist.

Damit stellt sich die Frage, wie Schule als pädagogische Handlungseinheit weitergedacht werden kann, wenn berücksichtigt wird, dass Schule zwar einen systematischen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in der Schulpraxis und den Lernergebnissen leistet, aber dieser Anteil eher gering ist. Oder anders gefragt: Haben die Akteur:innen innerhalb einer Schule tatsächlich ein (genügend breit) geteiltes Verständnis ihrer Praxis? Wie *einheitlich* ist eigentlich die Schule als pädagogische Handlungseinheit? Dominant im Diskurs ist bisher die Unterscheidung zwischen „Schule“ und „Klasse(n)“. Aber gibt es einen sozialen Raum „zwischen Schule und Klasse(n)“? Wenn ja, wie ist er gestaltet? Und könnte dadurch die Schule in ihrem Wirken besser verstanden werden?

Wir gehen davon aus, dass die Teamebene innerhalb der Schule eine zentrale Handlungs- und Erfahrungsebene für Lehrpersonen darstellen könnte und allenfalls gerade in größeren Schulen eine stärkere Erklärungskraft für das Verstehen des professionellen Handelns von Lehrpersonen erhält als die Schule. Als Teams werden hier Unterrichts- oder Jahrgangsteams verstanden, eine kleinere Gruppe von Lehrpersonen, die beispielsweise gemeinsam eine Klasse unterrichten oder gemeinsam den Unterricht vor- oder nachbereiten.

Theoretisch und empirisch sind kleinere Gruppen von Lehrpersonen innerhalb einer Schule via Konzepte wie Professionelle Lerngemeinschaften, Communities of Practice oder Teacher Teams (Vangrieken et al., 2013, 2017) bereits als zentraler Ort für Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung diskutiert worden (Lomos et al., 2011; Slegers et al., 2013; Stoll & Louis, 2007; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008).

Ebenfalls verweisen soziale Netzwerkanalysen darauf, dass Interaktionen zwischen Lehrpersonen nicht einer linearen Logik folgen, sondern geclustert sind. So geben beispielsweise auch die sozialen Netzwerke unserer SIC-Studie (Wullschleger et al., 2023; Wullschleger, Vörös, et al., 2025) Hinweise darauf, dass es in der Schule Subgruppen von Lehrpersonen gibt, die stärker miteinander interagieren als andere Teams in der Schule.

Allerdings ergeben sich mit der Fokussierung auf die Teamebene und die Ausdifferenzierung der Schulebene verschiedene methodische Probleme. Lehrpersonen sind oftmals Mitglied nicht nur eines Teams, sondern Teil mehrerer Teams. Eine „einfache“ Mehrebenenlogik – Klasse, Team, Schule – wird den komplexen Netzwerkstrukturen in Schulen aufgrund der Mehrfachabhängigkeiten somit nicht gerecht, und es ergeben sich Schwierigkeiten, den Effekt von Teams unter Berücksichtigung der gesamten Schule zu analysieren. Teams sind zudem nicht stabil, sondern verändern sich aufgrund der Fluktuation von Lehrpersonen (im Gegensatz zur Schule, die mittelfristig stabil bleibt). Des Weiteren wird die Relevanz von Teams innerhalb einer Schule vermutlich ab-

hängig von der Größe der Schule sein. Damit stellt sich auch die Frage, welches Ausmaß an in sich geschlossenen Teams für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht effektiv ist.

Weitere Analysen mit den vorliegenden Daten haben das Ziel, entsprechende soziale Netzwerke noch differenzierter zu beschreiben, ihre Konstitution zu analysieren und in der Folge Prädiktoren wie auch Effekte dieser Teams als pädagogische Handlungseinheit im Verhältnis zur Ebene „Schule“ und „Klasse“ als pädagogische Handlungseinheit zu untersuchen.

### 5.2 Brokers als zentrale Akteure in der Schule

Ein vielversprechender Zugang zur Weiterentwicklung des Konzepts der Schule als pädagogische Handlungseinheit ergibt sich auch durch die gezielte Analyse von Akteur:innen, die Brücken zwischen bislang unverbundenen Personen oder Gruppen schlagen – sowohl innerhalb der Schule als auch über deren Grenzen hinaus, etwa zu anderen Schulen, zur Bildungspolitik, -administration oder -forschung. Diese sogenannten Brokers stehen im Zentrum des Brokerage-Konzepts, das in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung bisher wenig beachtet wurde (Rechsteiner et al., 2023), international jedoch als wertvolle Perspektive für die Analyse von Koordination, Innovation und Wissenstransfer gilt (Bryant et al., 2024; Burt, 2005; Obstfeld et al., 2014). Wie in Abschnitt 5.1 beschrieben, lassen sich Schulen nach Weick (1976) als lose gekoppelte Systeme verstehen: Diese Struktur ermöglicht lokale Gestaltung, erschwert jedoch die Synchronisation unterschiedlicher Akteursgruppen. Fend (2008b) warnt allerdings vor einer unreflektierten Übertragung dieser Logik auf den deutschsprachigen Raum: Zwar sind Schulen hier ebenfalls keine vollständig durchrationalisierten Organisationen, sie weisen jedoch stärkere curriculare Kohärenz und institutionelle Rahmungen auf – bei gleichzeitig hoher Heterogenität. Genau hier setzt die Brokerage-Perspektive an: Sie macht sichtbar, wie scheinbar lose gekoppelte Akteur:innen, Teams und Subsysteme innerhalb und außerhalb der Schule verbunden werden.

Brokers agieren an Schnittstellen, indem sie Informationen, Ideen, Praktiken oder Erwartungen zwischen ansonsten nicht vernetzten Einheiten transferieren, selektiv weitergeben, kontextualisieren oder koordinieren (Rechsteiner et al., 2023). Theoretisch lassen sich verschiedene Rollen unterscheiden (Gould & Fernandez, 1989), exemplarisch etwa: *Gatekeepers*, die den externen Zugang zur eigenen Gruppe kontrollieren (z. B. ein Steuergruppenmitglied vermittelt zwischen Schulleitung und Unterrichtsteam), *Representatives*, die die eigene Gruppe nach außen vertreten (z. B. eine Lehrperson bringt Anliegen des Teams in die Steuergruppe ein), sowie *Consultants*, die innerhalb der eigenen Gruppe Verbindungen herstellen (z. B. Schulleitung bringt zwei Kolleg:innen ins Gespräch, die bisher nicht zusammenarbeiten).

Neben formalen Rollen lassen sich zudem aber auch unterschiedliche Modi des Brokerage-Verhaltens (Obstfeld et al., 2014) beschreiben:

- *Conduit*: Broker gibt als neutrale Brücke Informationen unverändert weiter.
- *Tertius gaudens* („der Dritte, der sich freut“): Broker stellt sich auf die Brücke und kontrolliert selektiv den Zugang zu Ressourcen und Personen.
- *Tertius iungens* („der Dritte, der verbindet“): Broker verbindet aktiv bislang unverbundene Akteur:innen, häufig mit dem Ziel ko-konstruktiver Prozesse.

Im schulischen Alltag sind alle drei Modi beobachtbar – sowohl förderliche Vermittlung als auch blockierende Dynamiken. Entscheidend ist daher nicht allein die strukturelle Position, sondern das konkrete Verhalten der Brokers und die Zuschreibungen durch andere.

Erste empirische Befunde belegen die Relevanz dieser Perspektive: Rechsteiner, Compagnoni, Wullschleger, et al. (2022) zeigen, dass Brokerage im *tertius-iungens*-Modus zentral dafür ist, ob Lehrpersonen auf Impulse der Schulleitung mit verstärktem Engagement reagieren. Eine weitere Studie (Rechsteiner, Compagnoni, Maag Merki, et al., 2022) weist positive Zusammenhänge mit dem professionellen Wohlbefinden nach, insbesondere in Bezug auf Arbeitszufriedenheit und geringere Belastung. Bemerkenswert ist, dass Brokerage dabei nicht zwingend an formale Rollen gebunden ist: Auch informelle Akteur:innen – etwa teaminterne Meinungsführer:innen – können als Brokers agieren. Die Passung zwischen Rolle und Verhalten ist dabei entscheidend:

- Inkongruenz (z. B. fehlendes Mandat oder passives Verhalten trotz formaler Position) wirkt sich tendenziell negativ auf die Arbeitszufriedenheit und das Belastungserleben aus.
- Kongruenz hingegen entfaltet positive Effekte, da Auftrag und aktives Vermitteln synergetisch wirken.

Das Brokerage-Konzept erweitert somit das Verständnis der Schule als pädagogische Handlungseinheit um eine netzwerk- und akteurszentrierte Perspektive. Es fördert eine *Social Network Literacy*, die es Akteur:innen im Schulkontext ermöglicht, soziale Konstellationen analytisch zu erfassen: Wo bestehen starke oder schwache Kopplungen? Wo braucht es Brücken? Wer nimmt diese Rollen ein – und in welchem Modus?

Zukünftige Forschung sollte daher Konfigurationen, Prädiktoren und Wirkungen von Brokerage systematisch untersuchen. Für die Praxis der Schulentwicklung eröffnen sich durch diese Erkenntnisse neue Perspektiven – etwa durch gezielte Fortbildungen potenzieller Multiplikator:innen oder durch die bewusste Gestaltung von Teamkonstellationen, die Broker-Rollen stärken, ohne sie zu überlasten.

### 6 Fazit

In diesem Beitrag stand das von Fend geprägte Konzept der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ im Zentrum. Auf Basis empirischer Daten von Primar- und Sekundarschulen in der Deutschschweiz konnten Hinweise auf die Plausibilität dieses Konzepts gewonnen werden. Schulen erscheinen dabei als je eigene Orte des Handelns, Erlebens und Wirkens von Akteur:innen, die durch das soziale Umfeld und die spezifischen Konstellationen innerhalb der Schulen geprägt sind.

Den Blick auf die Schule als Handlungseinheit zu richten, wie das Fend mit seinen Studien gemacht hat, ermöglicht ein besseres Verständnis dafür, warum in manchen Schulen ein entwicklungsförderndes Klima entsteht, das für das Lernen der Schüler:innen essentiell ist, während dies in anderen Schulen weniger gelingt. Fends besondere Leistung war es, theoretisch und empirisch schon sehr früh die komplexen mehrbenenanalytischen Interdependenzen und das Zusammenspiel zwischen formalen Reglementen („Partitur“) und der je spezifischen Rekontextualisierung durch die Akteure und ihr Handeln („Aufführung“) zu untersuchen (Fend, 2008b).

Zukünftige Forschungsarbeiten könnten das Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit weiter schärfen, etwa durch den spezifischen Blick auf Lehrpersonenteams und Brokers als soziale Brücken innerhalb und zwischen Schulen. Denn professionelles Handeln schulischer Akteure entfaltet seine Wirksamkeit nicht isoliert, sondern stets eingebettet in komplexe, interdependente soziale Dynamiken. Diese Dynamiken genauer zu untersuchen, bietet eine vielversprechende Perspektive für die Weiterentwicklung des Konzeptes der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“.

### Literatur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. (Bd. 50). Addison-Wesley.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *Schools, social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger.
- Brunner, M., Keller, A., Wenger, M., Fischbach, A., & Lütke, O. (2018). Between-school variation in students' achievement, motivation, affect, and learning strategies: Results from 81 countries for planning group-randomized trials in education. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 452–478. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1375584>
- Bryant, D. A., Ho, C. S. M., Lu, J., & Wong, Y. L. L. (2024). Brokering school improvement through a school-university partnership: A longitudinal social network analysis of middle leadership development. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2023-0244>
- Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

- Burt, R. (2005). *Brokerage and Closure*. Oxford University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., Mc Partland, J., Mood, A., Weinfeld, R., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office.
- Compagnoni, M., Rechsteiner, B., Gotsch, F., Grob, U., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2024). Everyday, every week, all at once? An experience sampling study on teachers' professional development for the classroom, team, and school. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104771. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104771>
- Ditton, H. (2017). Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 59–84). Waxmann.
- Feldman, M. S. (2000). Organizational routines as a resource of continuous change. *Organization Science*, 11(6), 589–742. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.6.611.12529>
- Feldman, M. S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*, 12(4), 727–752. <https://doi.org/10.1093/icc/12.4.727>
- Feldman, M. S., Pentland, B. T., D'Adderio, L., Dittrich, K., Rerup, C., & Seidl, D. (2021). *Cambridge handbook of routine dynamics*. Cambridge University Press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 55–72.
- Fend, H. (2005). Systemsteuerung im Bildungswesen – Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit. In K. Maag Merki, A. Sandmeier, P. Schuler, & H. Fend (Hrsg.), *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung* (S. 15–27). Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Lehrbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008a). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (53. Beiheft), 190–209.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2016). Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität—Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 30–43). Waxmann.
- Gould, R. V., & Fernandez, R. M. (1989). Structures of Mediation: A Formal Approach to Brokerage in Transaction Networks. *Sociological Methodology*, 19, 89. <https://doi.org/10.2307/270949>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 663–681. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097>

- James, C. R., Dunning, G., Connolly, M., & Elliott, T. (2007). Collaborative practice: A model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 541-555. <https://doi.org/10.1108/09578230710778187>
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the effect of the family and schooling in America*. Basic Books.
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung—Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität—Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45-64). Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 183-202). Springer VS.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/19415530903043680>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269-286). Waxmann.
- Maag Merki, K. (2021). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-22). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_22-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_22-1)
- Maag Merki, K., Grob, U., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Wullschleger, A. (2022). Preconditions of teachers' collaborative practice: New insights based on time-sampling data. *Frontline Learning Research*, 10(1). <https://doi.org/10.14786/flrv10i1.911>
- Maag Merki, K.\*, Wullschleger, A.\*, & Rechsteiner, B. (2023). Adapting routines in schools when facing challenging situations: Extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. *Journal of Educational Change*, 24(3), 583-604. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1> (\*Geteilte Erstautorinnenschaft)
- Mattes, M., & Reh, S. (2019). Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er-Jahren. Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(1), 6-23. <https://doi.org/10.3262/ZP1901006>
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles*. Routledge.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175. <https://doi.org/10.1076/15.2.149.30433>
- Obstfeld, D., Borgatti, S. P., & Davis, J. (2014). Brokerage as a Process: Decoupling Third Party Action from Social Network Structure. In D. J. Brass, G. (Joe) Labianca, A. Mehra, D. S. Halgin, & S. P. Borgatti (Hrsg.), *Research in the Sociology of Organizations* (Bd. 40, S. 135-159). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0733-558X\(2014\)0000040007](https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2014)0000040007)
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Maag Merki, K., & Wullschleger, A. (2022). "Title does not dictate behavior": Associations of formal, structural, and behavioral brokerage with school staff members' professional well-being. *Frontiers in Psychology*, 13, 885616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.885616>

- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Grob, U., Gotsch, F., & Maag Merki, K. (2025). Teachers as team players? Exploring the relationship between collaborative practice, professional development, and work-related stress using diary data. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2024-0062>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2021). Teachers' implicit theories of professional abilities in the domain of school improvement. *Frontiers in Education*, 6, 635473. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.635473>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Schäfer, L. M., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2022). Teachers involved in school improvement: Analyzing mediating mechanisms of teachers' boundary-crossing activities between leadership perception and teacher involvement. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103774>
- Rechsteiner, B., Kyndt, E., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2023). Bridging gaps: A systematic literature review of brokerage in educational change. *Journal of Educational Change*, 25, 305–339. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09493-7>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). School effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Sherer, J. Z., & Spillane, J. P. (2011). Constancy and change in work practice in schools: The role of organizational routines. *Teachers College Record*, 113(3), 611–657. <https://doi.org/10.1177/016146811111300302>
- Slegers, P. J. C., den Broke, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity. A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118–137. <https://doi.org/10.1086/671063>
- Spillane, J. P., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2016). Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 97–122. <https://doi.org/10.4000/dse.1283>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology. *Frontline Learning Research*, 2, 86–98. <https://doi.org/10.14786/flrv.1i2.23>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teacher and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (S. 297–314). Erlbaum.
- Wullschleger, A.\*, Maag Merki, K.\*, Grob, U., Rechsteiner, B., Compagnoni, M., & Vörös, A. (2025). Teacher collaboration to elevate student achievement? *Learning and Instruction*, 97, 102104. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102104> (\*Geteilte Erstautorinnenschaft)
- Wullschleger, A., Rickenbacher, A., Rechsteiner, B., Grob, U., & Maag Merki, K. (2022). School teams' regulation strategies for dealing with school-external expectations for school improvement. *Research in Education*, 003452372210905. <https://doi.org/10.1177/00345237221090540>

- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., & Maag Merki, K. (2025). Comparative analysis of teacher collaboration on school improvement: Exploring social networks using a meta-analytic approach to exponential random graph models. In *Handbook of Social Network Analysis and Education* (S. 360–373). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035312191.00033>
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103909. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>
- Wurster, S., & Feldhoff, T. (2019). Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(1), 24–39. <https://doi.org/10.3262/ZP1901024>

### Autor:innen

Maag Merki, Katharina, Ordentliche Professorin  
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft  
*Forschungsschwerpunkte:* Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Chancengleichheit und Bildungsbenachteiligungen, Educational Governance, Selbstreguliertes Lernen  
*E-Mail:* [kmaag@ife.uzh.ch](mailto:kmaag@ife.uzh.ch)

Rechsteiner, Beat, Dr. phil.  
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft  
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Schulentwicklung, Kooperation im Lehrberuf, Professionalisierung von Lehrpersonen  
*E-Mail:* [beat.rechsteiner@ife.uzh.ch](mailto:beat.rechsteiner@ife.uzh.ch)

Wullschleger, Andrea, Prof. Dr.  
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung  
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Schuleffektivität, Schulentwicklung, Kooperation in und zwischen Schulen  
*E-Mail:* [andrea.wullschleger@fhnw.ch](mailto:andrea.wullschleger@fhnw.ch)