

Inhaltsverzeichnis

1	Forschungsdesign	1
1.1	Auswahl der Erhebungsmethode.....	1
1.2	Auswahl der Erhebungsform und des Erhebungsinstrumentes	1
1.3	Stichprobe.....	1
1.4	Konzeption des teilstandardisierten Interviewleitfadens.....	1
1.5	Durchführung der Experteninterviews	1
1.6	Auswertungsmethode	1
1.7	Entwicklung des Kategoriensystems.....	1
2	Ergebnisse	2
2.1	Ausgangslage, Rolle und Motivation der Lehrkräfte (HK1).....	2
2.2	Art der eigeninitiierten Innovation (HK2)	2
2.3	Individuelle Umsetzungsstrategien der Lehrkräfte (HK3).....	2
2.4	Förderliche schulische Bedingungen (HK4)	2
2.5	Hinderliche schulische und externe Bedingungen (HK5).....	2
2.6	Folgen und Wirkungen der Innovationsumsetzung (HK6)	3
2.7	Einordnung in Schulentwicklung und Theoriebezug (HK7).....	4
3	Diskussion	5
3.1	Fallvergleich entlang der Kategorien (synthetische Verdichtung).....	5
3.2	Strategien der Lehrkräfte.....	5
3.3	Fördernde und hemmende Faktoren.....	6
3.4	Konsequenzen der Umsetzung – Wirkungsebenen und Spannungen	7
3.5	Theoretische Einordnung	8
3.6	Praktische Implikationen.....	10
	Literaturverzeichnis.....	12

1 Forschungsdesign

1.1 Auswahl der Erhebungsmethode

1.2 Auswahl der Erhebungsform und des Erhebungsinstrumentes

1.3 Stichprobe

1.4 Konzeption des teilstandardisierten Interviewleitfadens

1.5 Durchführung der Experteninterviews

1.6 Auswertungsmethode

1.7 Entwicklung des Kategoriensystems

2 Ergebnisse

2.1 Ausgangslage, Rolle und Motivation der Lehrkräfte (HK1)

2.2 Art der eigeninitiierten Innovation (HK2)

2.3 Individuelle Umsetzungsstrategien der Lehrkräfte (HK3)

2.4 Förderliche schulische Bedingungen (HK4)

2.5 Hinderliche schulische und externe Bedingungen (HK5)

- Leitungshandeln als Hürde

Ralf schildert abwertende Resonanzen und minimale Unterstützung (u. a. 100 € für Pflanzen/Sitzsack: *„Ich bekam 100 Euro für Pflanzen und einen Sitzsack – das war’s.“*), später eine kritische Rückmeldung mit Verweis auf Noten – das wirkt demoralisierend und erzeugt Unsicherheit (Interview Ralf, Abs. 67). In einer zentralen Reflexion fasst er die notwendigen Stellhebel als „Zeit, Macht und Ressourcen“ zusammen und betont, dass insbesondere Entscheidungsmacht nicht delegiert wurde (Interview Ralf, Abs. 119). Florian ergänzt in diesem Kontext die nachfolgende Notwendigkeit: *„Na ja, klare Transparenz im Handeln der Schulleitung – Transparenz und Verbindlichkeit.“*

- Fehlende Entwicklungsstrukturen

In Ralfs Schule dienen Konferenzen vor allem der organisatorischen Abarbeitung; pädagogische Entwicklung und Unterrichtsreflexion finden dort kaum statt: *„Konferenzen sind zur Abarbeitung des Nötigsten da – Unterricht ist da kaum Thema.“* Jahrgangskonferenzen sind selten und behandeln überwiegend Termine/Veranstaltungen (Interview Ralf, Abs. 52–53). Florian beschreibt ähnlich schwache Entwicklungsstrukturen und lehrerzentrierte Routinen: *„Konferenzen sind zur Abarbeitung des Notwendigsten da.“* (Interview Florian, Abs. 21–24).

- Ressourcenknappheit

Zeit ist in allen Fällen knapp. Lena nennt die Systempflege als Zeitfresser, der Evaluation und Ausweitung erschwert (Interview Lena, Abs. 98). Ralf berichtet private Zeitverlagerung und fehlende Entlastung (Interview Ralf, Abs. 119).

- Kollegiale Bremsen und Isolierung

Ralf erlebt sich als Einzelgänger im Kollegium; Austausch über Unterricht sei ungewöhnlich, die Schulbegleitung ist seine wichtigste Reflexionsschnittstelle (Interview

Ralf, Abs. 52–53, 17). In der förderlichen Schule existieren zwar unterschiedliche Haltungen, aber kein blockierendes Klima; offene Punkte (z. B. Evaluation) sind breit geteilte Anliegen (Interview Lena, Abs. 98).

Zwischenfazit zu HK5: Leitungsverständnis, Delegation von Entscheidungsmacht und strukturierte Foren sind zentrale Bedingungen. Wo sie fehlen, entstehen Innovationsinseln; wo sie vorhanden sind, bleibt Zeit die limitierende Ressource.

2.6 Folgen und Wirkungen der Innovationsumsetzung (HK6)

- Folgen für die Innovation

In der förderlichen Schule führen Hospitationen, Inputs und kollegiale Erprobung zu Weiterentwicklung und Verbreiterung des Konzepts (Interview Nicole, Abs. 22–24). Lena sieht das System in den Kernfächern stark implementiert, nennt aber Feinjustierungen (Aufgabenformate) und wünscht Ausweitung auf Projekte/BNE – was aktuell an Zeit scheitert: *„In den Kernfächern sind wir da, wo wir hinwollten.“* (Interview Lena, Abs. 92, 98). In Ralfs Fall bleibt die Innovation stabil in der Klasse, ohne organisationale Verankerung; seine Klassenkonferenzen wirken als lokaler Verstetigungsmechanismus, erreichen aber keine Schulweite (Interview Ralf, Abs. 52–53, 17).

- Folgen für die Lehrkraft

Ralf erlebt Sinnerleben durch passgenaueren Unterricht und zugleich Belastung durch mangelnde Unterstützung und Anerkennung (Interview Ralf, Abs. 67, 119). Lena berichtet Zufriedenheit mit dem Erreichten, aber Frustration über „stehende Baustellen“ (Evaluation, Ausweitung) (Interview Lena, Abs. 98). Nicole erfährt Rollengewinn und Sinnstiftung durch die Kombination aus didaktischer Leitung und SE-Prozess; Kolleginnen und Kollegen erhalten Erprobungsräume, was Selbstwirksamkeit nahelegt (Interview Nicole, Abs. 22–24).

- Folgen für Schule und Kollegium

Wo Prozessbegleitung und strukturierte Beteiligung vorhanden sind, entstehen kollektive Lernschleifen und Praxisveränderung (Interview Nicole, Abs. 22–24). Wo sie fehlen, stabilisieren sich Insellösungen: Ralfs Format ist wirksam für die Klasse, nicht aber schulweit; Konferenzen bleiben organisationsorientiert (Interview Ralf, Abs. 52–53).

Zwischenfazit HK6: Innovationsfolgen sind mehrdimensional: individuell (Sinn/Belastung), innovationsbezogen (Feinjustierung/Verbreitung), organisational (kollektive Lernschleifen vs. Insellogik). Zeit ist der zentrale Engpass – auch im förderlichen Setting.

2.7 Einordnung in Schulentwicklung und Theoriebezug (HK7)

- Anschlussfähigkeit an Schulentwicklung

Die förderliche Schule zeigt hohe Anschlussfähigkeit: Innovationen werden in Schulentwicklungsprozesse integriert (Rollenklärung, externe Begleitung, kollektive Erprobung). Nicoles Doppelrolle beschleunigt die institutionelle Verankerung: „*Wir haben das in Prozesse gebracht – mit Rollen, Hospitationen und Beschlüssen.*“ (Interview Nicole, Abs. 22–24). Bei Ralf fehlen Anschlussstrukturen: Konferenzen adressieren Organisation, nicht Unterricht; die Leitung delegiert keine Entscheidungsmacht – die Organisation koppelt die Einzelinnovation nicht an sich an (Interview Ralf, Abs. 52–53, 119).

- Partizipation und Freiwilligkeit

Nicole beschreibt breite Beteiligung (systemische Interviews, Inputs, Hospitationen), die Ownership erzeugt (Interview Nicole, Abs. 22–24). Lena verweist auf funktionierende Arbeits- und Entscheidungsrunden, die Verantwortlichkeiten verteilen; zugleich bleibt Evaluation ein offener Bedarf: „*Evaluation steht noch aus – das müssen wir angehen.*“ (Interview Lena, Abs. 98). Um die Bedeutung einer gemeinsamen Haltung zu betonen, kann ein Zitat von Florian angeführt werden: „*Es ist in erster Linie wirklich eine Haltungssache ... sonst funktioniert es halt nicht.*“

- Strukturelle Erfordernisse: Zeit, Ressourcen, Entscheidungskompetenz

Alle Fälle verdichten sich auf den Dreiklang Zeit – Ressourcen – Entscheidungsbefugnisse. Ralf formuliert dies explizit („Zeit, Macht und Ressourcen“) und verknüpft die fehlende Delegation mit Stagnation: „*Ohne Delegation passiert am Ende nichts Systemisches.*“ (Interview Ralf, Abs. 119). Im förderlichen Setting werden Ressourcen phasenweise bereitgestellt (Prozessbegleitung, Rollen), Zeit bleibt jedoch die Engstelle für Evaluation/Skalierung (Interview Nicole, Abs. 22–24; Interview Lena, Abs. 98).

Zwischenfazit zu HK7: Lehrkräfte gewinnen organisationsweite Wirksamkeit, wenn individuelle Agency an Strukturen anschließt: Legitimation, Delegation, kooperative Entwicklungsforen und Zeit. Fehlen diese Kopplungen, stabilisieren sich Insellösungen.

3 Diskussion

Die vorliegende Diskussion interpretiert die Ergebnisse der vier Experteninterviews im Lichte des theoretischen Rahmens im Hinblick auf die Schulentwicklungs-, Innovations- und Implementationsforschung und der gewählten Auswertungslogik der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Im Zentrum steht die Hauptfrage: Inwiefern können Lehrkräfte eigeninitiierte schulische Innovationen umsetzen?

Entlang der Teilfragen (Strategien; fördernde/hemmende Faktoren; Konsequenzen) werden die empirischen Befunde zu einem argumentativen Gesamtbild verdichtet und mit Konzepten wie Teacher Agency, Change Agents, Professional Learning Communities (PLC) sowie mit der partizipativen Führung verknüpft. Eine systemtheoretische Perspektive im Sinne von Organisation als eigenlogisches System dient als Deutungsfolie für die beobachtete Kopplung beziehungsweise Entkopplung zwischen individuellen Initiativen und der organisationalen Verstetigung. Abschließend werden Implikationen für Praxis und Forschung, die Limitationen der vorliegenden Untersuchung und ein Fazit formuliert.

3.1 Fallvergleich entlang der Kategorien (synthetische Verdichtung)

Über alle vier Fälle hinweg ist Teacher Agency klar sichtbar: Lehrkräfte bauen Wissen auf (Hospitationen, externe Inputs, Literatur), gestalten, erproben und reflektieren. Sie übersetzen Überzeugungen („Unterricht am Kind“, Differenzierung, Coaching) in konkrete Veränderungen des Unterrichts (Lernbüro, Lerncoaching, Raumgestaltung, Aufgabenfeinschliff). Dieses professionelle Handeln ist intentional, proaktiv und reflektiert – es illustriert das, was Agency begrifflich meint: die Fähigkeit, trotz und innerhalb bestehender Strukturen Handlungsspielräume zu erkennen, zu schaffen und zu nutzen.

Gleichzeitig zeigt der Fallvergleich, dass individuelle Agency allein keine organisationsweite Wirkung garantiert. Dort, wo Legitimation durch Schulleitung, delegierte Entscheidungskompetenzen, kooperative Entwicklungsforen und Zeitressourcen vorhanden sind, wird Agency kollektiviert und skaliert; wo diese Bedingungen fehlen, bleibt Agency lokal und personengebunden. Diese Differenz bildet den roten Faden der Diskussion: Kopplung individueller Initiativen an organisationale Strukturen entscheidet über die Reichweite von Innovation.

3.2 Strategien der Lehrkräfte

- Lern- und Erprobungsstrategien

Die im Ergebniskapitel beschriebenen Strategien – Hospitationen, externe Prozessbegleitung, systemische Interviews, Input- und Boxenstopps sowie eigene Literaturarbeit – lassen sich als Lernreisen charakterisieren. Im förderlichen Kontext wurden diese Lernreisen sozial organisiert: Viele Kolleg:innen konnten hospitieren, Inputs erhielten Räume im Schuljahr, und es existierten institutionalisierte Feedbackschleifen. Dadurch entstand eine geteilte Referenzbasis („gemeinsame Beispiele“, „gemeinsame Sprache“), ein zentrales Merkmal von PLCs. Im hinderlichen Kontext fanden Lernreisen eher privat statt; Erprobung geschah vor allem im eigenen Klassenraum, Reflexion in selbst geschaffenen Mikro-Strukturen (z. B. regelmäßige Klassenkonferenzen). Das ist beeindruckend im Sinne von Agency, bleibt aber verletzlich: Erkenntnisse können nur schwer in kollegiale Routinen überführt werden, wenn dafür Zeit- und Entscheidungsforen fehlen.

- Beziehungs- und Sichtbarkeitsarbeit

Innovation ist – in allen Fällen – immer auch Kommunikationsarbeit. Lehrkräfte luden Schulleitungen ein, machten Unterricht sichtbar, teilten Materialien und Zwischenergebnisse. In förderlichen Kontexten wurde Sichtbarkeitsarbeit positiv rückgekoppelt (Ermutigung, Aufgaben- und Rollenverteilung, gemeinsame nächste Schritte). In hinderlichen Kontexten blieb Resonanz schwach oder ambivalent (symbolische Unterstützung, sporadische Kritik), wodurch Sichtbarkeitsarbeit nicht in Entscheidungsfolgen mündete. Aus mikropolitischer Sicht heißt das: Sichtbarkeit ohne entscheidungsrelevante Anschlusskommunikation erzeugt eher Belastung als Verstetigung.

- Mikrostrukturen als Brücke

Wo es keine systematisch angelegten Entwicklungsforen gibt, entstehen Mikro-Strukturen: informelle Treffen, fallbezogene Runden, thematische Absprachen. Sie sind klug, passgenau und wirkungsvoll – im kleinen Radius. Gleichzeitig zeigen sie die Grenze der Individualstrategie: Ohne institutionelle Einbettung und delegierte Zuständigkeiten bleiben Mikro-Strukturen abhängig von der Person, die sie trägt; sie sind damit fragil und nicht skalierbar. Für die Diskussion ist wichtig: Mikro-Strukturen sind hervorragende Keimzellen; ihre Transmutation in Meso-Strukturen (Arbeitsgruppen mit Mandat, feste Jahreszyklen) entscheidet über Nachhaltigkeit.

3.3 Fördernde und hemmende Faktoren

Die Ergebnisse verweisen auf einen Bündel-Effekt aus vier Dimensionen: Leitungshandeln, Struktur, Ressourcen (Zeit, Geld) und kollegiales Klima. Keine dieser Dimensionen reicht allein; gemeinsam erzeugen sie Anschlussfähigkeit.

- Leitung als Ermöglicher oder Engstelle

Partizipatives Leitungshandeln zeigt sich nicht primär in großen Programmen, sondern in konkreten Delegationen („Wer darf entscheiden? Wer darf hospitieren? Wer spricht wofür?“). Wo Leitungen Legitimation aussprechen und Entscheidungsmacht teilen, beschleunigt sich Entwicklung; wo Zustimmung symbolisch bleibt (wohlwollende Worte, geringe Ressourcen), erleben Lehrkräfte kognitive Dissonanz zwischen gewünschter Veränderung und realen Handlungsmöglichkeiten. Hier setzt Mikropolitik an: Nicht-Delegation stabilisiert bestehende Routinen und verschiebt Kosten der Innovation auf Einzelne (Zeitverluste, Frustration).

- Strukturqualität: Foren, Zyklen und Rollen

Struktur meint Formate (Arbeitsgruppen, Hospitationszyklen, Boxenstopps), Taktung (wann, wie oft, wie verbindlich) und Rollen (wer moderiert, wer entscheidet, wer dokumentiert). In der förderlichen Schule wurden solche Strukturen erzeugt und gepflegt – inklusive externer Prozessbegleitung als „kritischem Freund“. In hinderlichen Kontexten dominieren Konferenzen mit organisatorischem Fokus, ohne systematische Unterrichtsentwicklung. Die Folge: Lernendes Arbeiten bleibt zufällig und privat, statt programmiert und geteilt.

- Ressourcen: Zeit als Engpass

Zeit wurde in allen Fällen als limitierend erlebt – selbst im förderlichen Setting. Das verweist auf eine Implementationsrealität: Sobald neue Praktiken (Lernbüro, Coaching) in die Breite gehen, entstehen Wartungs- und Pflegeaufwände (Materialpflege, Aufgabenfeinschliff, Evaluation). Werden dafür keine Zeitkontingente im Stunden- oder Deputatsplan angelegt, geraten Teams in chronische Überlastung. Das ist nicht (nur) ein individuelles Problem, sondern ein Strukturdefizit: Innovation konkurriert dann permanent mit dem Alltagsbetrieb.

- Kollegiales Klima

Ein offenes, lernorientiertes Kollegium erleichtert Adoption. Entscheidend ist aber, dass Mitträgerschaft nicht nur als Haltung, sondern als Funktion organisiert wird (z. B. Jahrgangsteams mit klaren Entwicklungsaufträgen). Wo Kolleg:innen zwar interessiert, aber nicht mandatierte Träger:innen sind, bleibt der Einfluss instabil. Das stützt die Einsicht: Partizipation braucht Form – sonst bleibt sie fragil.

3.4 Konsequenzen der Umsetzung – Wirkungsebenen und Spannungen

- Innovationsebene: Verstetigung versus Insellogik

Im förderlichen Setting führen Prozessbegleitung, Hospitationen und kollegiale Erprobung zu Weiterentwicklung und Verbreiterung. Gleichwohl zeigt sich: Ohne Evaluation droht die Gefahr der Selbstgewissheit – die kontinuierliche Qualitätsarbeit (z. B. Aufgabenfeinschliff, Diagnose, Transfer in weitere Fächerverbünde) bleibt zeitkritisch. Im hinderlichen Setting stabilisiert sich die Innovation lokal: Sie verbessert Unterricht vor Ort, erreicht aber keine systemische Diffusion.

- Lehrkräfteebene: Sinn und Kosten

Lehrkräfte berichten Sinnerleben (passenderer Unterricht, bessere Passung zur Heterogenität), aber auch Kosten (Zeit, Anerkennungsdefizite). Hier bricht sich Agency an Grenzbedingungen: Je geringer die Anschlusskommunikation der Organisation, desto höher der emotionale und zeitliche Preis der Initiator:innen. Umgekehrt kann die Rollenaufwertung (z. B. didaktische Leitung) das Sinnerleben stabilisieren und die Kosten kollektivieren (geteilte Arbeit).

- Organisationsebene: Lernschleifen oder Routine

Organisationen „lernen“ dann, wenn Kommunikation über Unterricht institutionalisiert ist und Entscheidungen folgen (z. B. Curriculum-, Raum- oder Zeitentscheidungen). In förderlichen Kontexten sind solche Lernschleifen sichtbar; in hinderlichen Kontexten bleiben Konferenzen verwaltungslastig und verbinden sich nicht mit Unterrichtsfragen. Aus systemtheoretischer Sicht sind das strukturelle Kopplungen: Ohne Kopplung bleibt das System selbstreferenziell, d. h. es reproduziert seine Routinen unabhängig von individuellen Innovationen.

3.5 Theoretische Einordnung

- Teacher Agency und Change Agents

Die Fälle belegen, dass Agency kontextabhängig ist: Sie entsteht aus dem Zusammenspiel von Überzeugungen, Fähigkeiten und Gelegenheitsstrukturen. Change-Agent-Forschung betont, dass Einzelne Impulsgeber sein können – wirksam werden sie dort, wo sie Koalitionen bilden, Legitimation gewinnen und Ressourcen mobilisieren. In der förderlichen Schule wurden diese drei Elemente sichtbar: Koalitionsbildung (Teams, breite Erprobung), Legitimation (klare Mandate, Rollen) und Ressourcen (Zeitinseln, externe Begleitung). Im hinderlichen Kontext blieb Agency individualisiert; Koalitionsbildung scheiterte an Fehlstellen (Foren, Delegation), und Ressourcen blieben privat (Freizeit, persönliche Beschaffung).

- Professional Learning Communities (PLC)

PLCs zeichnen sich durch kollektive Verantwortung, regelmäßige gemeinsame Arbeit an Unterricht und datengestützte Reflexion aus. In der förderlichen Schule gab es die Keimformen einer PLC-Logik: Hospitationen, Inputs, systemische Interviews, gemeinsam erprobte Praktiken. Was (noch) fehlte, war eine systematische Evaluation (z. B. standardisierte Lernstandsdiagnostik, Aufgaben-Benchmarks mit Rückkopplung), um Datengrundlagen zu stärken und zielgerichtete Justierungen zu ermöglichen. Das verweist nicht auf ein Defizit an Haltung, sondern auf Zeitplanung und Prozessdesign: Evaluation braucht Rhythmus und Verantwortlichkeiten.

- Partizipative Führung

Partizipation ist mehr als Zustimmung; sie erfordert geteilte Entscheidungsbefugnisse und klare Mandate. Die Diskussion der Ergebnisse legt nahe: Wo Schulleitungen Entscheidungsmacht teilen (z. B. Budget, Besuchsrechte, Freigaben für Hospitationen, Zugriff auf Fortbildungszeit) und Verfahren klären (wer entscheidet was, wann, wie dokumentiert), entstehen berechenbare Pfade von der Idee zur Praxis. Wo dies ausbleibt, entsteht symbolische Partizipation, die Agency entwerten kann.

- Systemtheorie: Organisation als eigenlogisches System

Luhmanns Perspektive hilft, vermeintliche „irrationale“ Reaktionen zu verstehen: Organisationen reproduzieren ihre Strukturen über Entscheidungen, nicht über Intentionen. Damit Einzelinitiativen systemrelevant werden, müssen sie an entscheidungsfähige Kommunikationsformen anschließen (Gremien, Protokolle, Mandate). Die Fälle zeigen: Fehlende Kopplung (Konferenzen ohne Unterrichtsbezug, Nicht-Delegation) verhindert, dass Innovation vom Kommunikationssystem „Unterrichtsentwicklung“ aufgenommen wird. Wo Kopplung gelingt (Prozessbegleitung, festgelegte Entwicklungsforen), wird Innovation organisationsfähig.

- Mikropolitik

Machtfragen sind allgegenwärtig: Wer verfügt über Raum-, Zeit- und Geldbudgets? Wer darf Hospitationen veranlassen? Wer legt Materialien verbindlich fest? Im förderlichen Setting wurden Machtfragen adressiert (delegierte Rollen, geteilte Verantwortung). Im hinderlichen Setting blieb Macht monopolisiert – selbst gut begründete Vorschläge verpufften, wenn Entscheidungsrechte nicht geteilt wurden. Mikropolitisch wirksam sind kleine Delegationen mit klaren Grenzen (z. B. Budgetrahmen, Pilotrechte, Evaluationsauftrag).

3.6 Praktische Implikationen

Die nachfolgende Tabelle dient als Handlungsmatrix: Jede Maßnahme ist so formuliert, dass sie unmittelbar in konkrete Schritte überführt werden kann. Für die Praxis empfiehlt es sich, pro Zielgruppe ein bis zwei Maßnahmen priorisiert auszuwählen und diese mit Termin, Verantwortlichen, Ressourcen zu hinterlegen. Besonders wirksam ist die Verkettung der Bausteine: Wenn die Schulleitung mandatiert und Zeit budgetiert, können die Teams ihre Mikro-Strukturen in formale Zyklen überführen; mit einer kurzen Evaluation lassen sich anschließend auch Beschlüsse fundieren. Schulträger und Externe erhöhen die Tragfähigkeit durch Prozessbegleitung, Hospitationsnetzwerke und vereinfachte Mittelvergabe. Auf diese Weise entsteht ein geschlossener Verbesserungszyklus, welcher die individuelle Initiative (Agency) mit der organisationalen Verstetigung verbindet.

Tabelle 1: Übersicht praktische Implikationen (Eigene Darstellung).

Zielgruppe	Maßnahme	Konkrete Umsetzung / Beispiele
Schulleitung	Mandatieren statt nur ermutigen	Verbindliche Delegationen: Budgetrahmen (z. B. bis 2.000 €), Hospitationsfreigaben/Vertretung klären, festes Fortbildungszeit-Kontingent pro Team, schriftliche Mandate mit Laufzeit/Ziel.
Schulleitung	Prozessarchitektur bauen	Jahresrhythmus definieren: <i>Hospitation</i> → <i>Boxenstopp</i> → <i>Erprobung</i> → <i>Evaluation</i> → <i>Beschluss</i> ; Termine im Jahreskalender fixieren; Verantwortliche pro Schritt; Beschlussvorlagen standardisieren.
Schulleitung	Rollen klären	Didaktische Leitung, Jahrgangsteams, Moderation/Protokoll klar benennen; Aufgaben-/Entscheidungsgrenzen dokumentieren; Vertretungsregelungen; Onboarding für neue Teammitglieder.
Schulleitung	Zeit budgetieren	Verlässliche Zeitfenster: Deputats-/Entlastungsstunden für SE; Blocktage pro Halbjahr; Hospitationsfenster (2–4 Std./Monat); Zeit für Materialpflege/Evaluation einplanen.
Lehrkräfte / Teams	Mikro-Strukturen strategisch verknüpfen	Aus informellen Treffen formale Zyklen machen: Tagesordnung, Protokoll, To-dos, nächste Entscheidung; kurze Stand-ups (15 Min/Woche), monatliche Arbeitsrunden (60–90 Min).
Lehrkräfte / Teams	Sichtbarkeit mit Entscheidung verknüpfen	Hospitation/Showcase immer mit Entscheidungsfrage koppeln („Worüber beschließen wir?“); Demo-Unterricht + Beschlussvorlage; Feedback in 3 Punkten: <i>Beibehalten</i> – <i>Anpassen</i> – <i>Testen</i> .
Lehrkräfte / Teams	Erprobung + Evaluation	Kurze, machbare Formate: Mini-Rubrics, Lernstands-Snapshots (z. B. 10-Min-Checks), Schülerfeedback (One-Minute-Paper), Pre-/Post-Vergleiche; Ergebnis in Beschlussvorlage.

Zielgruppe	Maßnahme	Konkrete Umsetzung / Beispiele
Lehrkräfte Teams	Koalitionen aufbauen	Früh Mittragende aus Fach, Jahrgang, Funktionsstellen einbinden; Tandems/Tridentes; Arbeit sichtbar machen (Materialpool), Aufgaben teilen (Owner je Teilprojekt).
Schulträger Externe	Prozessbegleitung finanzieren	Externe „kritische Freundinnen und Freunde“ beauftragen (Moderation, Evaluation, Input); klare Zielvereinbarung (Scope, Meilensteine), Bericht an Steuergruppe/SL.
Schulträger Externe	Hospitations- netzwerke fördern	Gegenseitige Schulbesuche mit Leitfragen; standardisierte Beobachtungsbögen; Rückmeldegespräche am selben Tag; Reisekosten und Vertretung sichern.
Schulträger Externe	Ressourcen- mechanik vereinfachen	Kleinbudget-Töpfe (z. B. ≤ 5.000 €) mit Schnellverfahren; standardisierte Anträge (1 Seite), 14-Tage-Entscheidungsfrist; unkomplizierte Mittelverwendung für Raum/Material.

Literaturverzeichnis

- Bogner, A., & Menz, W. (2009). Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 5–18). VS Verlag.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse* (8. Aufl.). audiotranskription.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. überarb. Aufl.). Beltz Juventa. (Kap. 5: *Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse*, S. 97–122).
- Liebold, R., & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 32–55). VS Verlag.
- Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286–299). Rowohlt.