

Jürgen Helmchen, Marianne Krüger-Potratz,
Bernd Wagner (Hrsg.)

Institutionelle Mobilität –
eine Herausforderung
für schulische Führungs-
kräfte in Deutschland
und Frankreich

Strategien und Widersprüche



WAXMANN



Dialoge – Dialogues

Schriftenreihe des Deutsch-Französischen Jugendwerks
Collection de l' Office franco-allemand pour la Jeunesse

Band 9

*Die Zukunft soll man nicht
voraussehen wollen,
sondern möglich machen.*

*Pour ce qui est de l'avenir,
il ne s'agit pas de le prévoir,
mais de le rendre possible.*

Antoine de Saint-Exupéry

Die Reihe „Dialoge – Dialogues“ im Waxmann Verlag ist eine vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) initiierte Publikationsreihe, mit der die Ergebnisse angewandter Forschung und Evaluierung im Rahmen deutsch-französischer Projekte einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden sollen.

Das DFJW, im Jahr 1963 gegründete internationale Organisation mit Standorten in Paris und Berlin, fördert seit Jahrzehnten den transnationalen und interdisziplinären deutsch-französischen Wissenschaftsdialog. In der vorliegenden Reihe, die vom Forschungsbereich des DFJW betreut wird, werden Theorie, Methode und Praxis vor dem Hintergrund unterschiedlicher nationaler und kultureller Erwartungshorizonte gewinnbringend miteinander verknüpft.

Neben der quantitativen und qualitativen Evaluierung von Austauschprojekten sollen zusätzlich Einblicke in die Welt des interkulturellen Lernens und der Begegnungspädagogik vermittelt werden.

Jürgen Helmchen,
Marianne Krüger-Potratz,
Bernd Wagner (Hrsg.)

Institutionelle Mobilität – eine Herausforderung für schulische Führungskräfte in Deutschland und Frankreich

Strategien und Widersprüche



Waxmann 2025
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Dialoge – Dialogues Band 9

ISSN 2192-9416

Print-ISBN 978-3-8309-4979-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9979-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Strasse 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein
Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in
irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Zur Einführung	7
<i>Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz</i>	
Kapitel 1	
Schulleitungen und das Dilemma der „institutionellen Mobilität“	
Fallstudien aus Deutschland und Frankreich	13
<i>Christiane Montandon, Véronique Fortun-Carillat, Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz</i>	
Kapitel 2	
Schulleitungen und ihre sozialen und beruflichen Repräsentationen von „institutioneller Mobilität“	
Theoretische Ansätze und Fallstudien	45
<i>Véronique Fortun-Carillat und Frédérique Montandon</i>	
Kapitel 3	
„Institutionelle Mobilität“ und das „soziale Imaginäre“ der Schule mit Blick auf die Heterogenität der verschiedenen Akteure in Frankreich und Deutschland.....	61
<i>Christiane Montandon</i>	
Kapitel 4	
Führungskräfte und „institutionelle Mobilität“	
Strategien zwischen Autonomie und vertikaler Hierarchie	91
<i>Marie Brégeon</i>	
Kapitel 5	
„Institutionelle Mobilität“ – Herausforderung oder Widerspruch in sich?	111
<i>Marianne Krüger-Potratz</i>	
Kapitel 6	
Die Logik der „institutionellen Mobilität“ und die Paradigmen der inklusiven Schule in Frankreich und Deutschland	
Empfehlungen, Vorschriften, Praktiken und spannungsreiche Prozesse	131
<i>Véronique Fortun-Carillat</i>	
Kapitel 7	
„Institutionelle Mobilität“ und die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Eltern	
Grundschuldirektor:innen in Frankreich und Ko-Edukation	155
<i>Frédérique Montandon und Jérôme Mbiatong</i>	

Kapitel 8	
Die „mobilisierte“ Schule – die Schule als unbeweglicher Ort	177
<i>Jürgen Helmchen</i>	
Kapitel 9	
Unterschiedliche Blicke auf den Einbezug „neuer Lernorte“	
in der Grundschule	
Eine Analyse anhand der in Frankreich und Deutschland	
mit Grundschulleitungen geführten Interviews	195
<i>Frédérique Montandon, Jérôme Mbiantong und Bernd Wagner</i>	
Kapitel 10	
Diskrepanzen und Potenziale: internationale Mobilitätsprogramme	
an deutschen Grundschulen	217
<i>Bernd Wagner</i>	
Kapitel 11	
Inklusive Schulentwicklung durch Austausch?	
Institutionelle Gestaltungsfreiraume und Beschränkungen.....	231
<i>Christine Loy</i>	
Anhang	247
<i>Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz</i>	

Zur Einführung

Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz

„Schulentwicklung“ – unter diesem Stichwort wird seit mehreren Jahrzehnten international eine grundlegende, langfristig zu denkende, widersprüchlich verlaufende Veränderung des Schulsystems auf der Makro-, Meso- und Mikroebene verstanden, bei der der einzelnen Schule als Handlungseinheit eine wichtige Rolle zukommt. Für das vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) geförderte und von den Universitäten Leipzig und Paris-Est Créteil (UPEC) verwaltete Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse in diesem Band vorgestellt werden, haben wir jedoch „institutionelle Mobilität“ (*mobilité institutionnelle*) und nicht „Schulentwicklung“ als Schlüsselwort gewählt. Ein Grund war, dass *développement scolaire* in Frankreich kein geläufiger Begriff für die aktuellen Reformansätze ist (Muller, 2020).¹ Das Schlüsselwort für die seit 2012 in Frankreich laufenden wie vorgesehenen Reformen² ist *refondation de l'école*, ein Terminus, für den es ebenso schwierig ist, eine adäquate deutsche Entsprechung zu finden. Beiden Begriffen ist jedoch gemeinsam, dass sie sich als eine Aufforderung lesen lassen, die Schule als Institution und Organisation zu verändern. So ist auch das für unser Forschungsprojekt gewählte Schlüsselwort „institutionelle Mobilität“ zu verstehen. Es ist in beiden Sprachen verständlich, und zudem hat es noch den Vorteil, dass es ein Oxymoron ist, also auf einen *Widerspruch in sich* verweist und damit auf das grundlegende Problem der anstehenden Reformvorhaben: Es geht um einen strukturellen „Neubau“ der Schule in Auseinandersetzung mit historisch gewachsenen Strukturen angesichts neuer gesellschaftlicher Anforderungen und Zielsetzungen.

In diesem Sinne haben wir Schulleiter:innen in beiden Ländern aufgefordert, unter Bezug auf das Schlüsselwort „institutionelle Mobilität“ über die Strategien und Vorgehensweisen zu sprechen, mit denen sie ihre Schule – in Beachtung des gesetzlichen Rahmens – strukturell „in Bewegung“ zu setzen versuchen. Vor allem interessierte uns, wie sie mit Widerständen und Verweigerungen umgehen, auf die sie unweigerlich aufgrund des Widerspruchs zwischen dem Instituierten und den geforderten und erforderlichen Veränderungen stoßen. Im Verlauf des Projekts hat

1 In Luxemburg hingegen ist *développement scolaire* ein in verschiedenen, auch offiziellen Texten zu findender Terminus, der seit 2017 für eine „Gesamtstrategie zur Förderung des Zusammenlebens und der Vielfalt in der Schule“ steht, siehe *Le Plan de développement* (o. D.) (Anm. d.Red.); online: <https://integratioun.lu/project/plan-de-developpement-de-letablissement-scolaire/>.

2 Siehe die vom Deutschen Institut für Bildungsforschung erstellte Zeittafel zum „Verlauf der Debatte um die Reformvorschläge“ in Frankreich; online: https://www.bildungsserver.de/1.-Etappe-2012-13-Grundschule-Schulreform-in-Frankreich-unter-Francois-Hollande-7030_ger.html; siehe auch „Conseil national de la refondation: Notre école, faisons-la ensemble“, online: <https://www.education.gouv.fr/conseil-national-de-la-refondation-notre-ecole-faisons-la-ensemble-343168>.

sich gezeigt, dass in beiden Ländern die Anforderungen an die „Modernisierung“ des Bildungssystems zwar ähnlich sind, nicht aber die bildungspolitische und pädagogische Ausgangslage, die historisch instituierten Formen der politischen und innerschulischen, organisatorischen Abläufe beider Schulsysteme (für Frankreich siehe Hörner & Many, 2010).

Vor diesem Hintergrund haben wir Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt und außerdem die Gelegenheit genutzt, im Rahmen der zentral an der „Staatlichen Hochschule für Erziehung und Ausbildung“ (*Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation* – IH2EF) stattfindenden Qualifizierung der französischen Schulleiter:innen nicht nur erste Ergebnisse unseres Forschungsprojekts vorzustellen, sondern auch einen Fragebogen einzusetzen. In ihren ersten Antworten gingen die per Fragebogen Befragten (siehe Kapitel 2) wie auch die in beiden Ländern Interviewten zunächst (nur) auf „Mobilität“, auf den zweiten Teil des Schlüsselworts, ein: Die französischen Schulleiter:innen nannten den obligatorischen, spätestens nach neun Jahren erforderlichen Stellenwechsel und weitere, Mobilität erfordernde Karrieremöglichkeiten, während die in Deutschland Interviewten „Mobilität“ anfangs vor allem mit verschiedenen Ansätzen zur „Öffnung der Schule“ oder mit Schulaustausch verbanden. Erst im Verlauf des Interviews folgten Erklärungen und Beispiele, die sich mehr oder weniger explizit auf „institutionelle Mobilität“ (im Sinne von Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung) bezogen und damit auf die für uns zentrale Frage, wie es Schulleitungen gelingen kann, die benötigte „Mobilisierung“ ihrer Schule als *Institution* zu erreichen: z. B. Hierarchien zu verändern, Lehrkräfte oder auch anderes pädagogisches Personal in Führungsaufgaben einzubinden, Schüler:innen, aber auch deren Eltern stärker in die Gestaltung des Schullebens einzubeziehen, neue ganztägige und inklusive Lern- und Lebensräume zu schaffen, die Schule dem gesellschaftlichen Umfeld zu öffnen und die Zusammenarbeit mit verschiedenen außerschulischen Partner:innen zu stärken.

Immer wieder zeigte sich, dass diese Versuche der „Mobilisierung“ nicht nur Unterstützung erfahren hatten, sondern durchaus auch auf Widerstand gestoßen waren: seitens der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals oder seitens der Eltern, die – durchaus auch unbewusst – an historisch überkommenen „Normalitäten“ bzw. an für sie nicht hinterfragbaren Gepflogenheiten festhalten wollten (siehe auch Idel & Pauling, 2023). Insofern richtete sich die Frage nach „institutioneller Mobilität“ immer auch an instituierte Strukturen und als „gegeben“ wahrgenommene, scheinbar nicht mehr hinterfragbare Verfahrensweisen, die letztlich Veränderungen (Mobilität) verhindern.

Zugleich zeigte sich, dass unsere Forschungsfragen in Deutschland und Frankreich auf unterschiedliche bildungspolitische und pädagogische Voraussetzungen trafen und unsere Auswertung des Forschungsmaterials in unterschiedliche Diskursräume und Theoriebezüge eingebettet war. Dies war zu erwarten, da die Handlungslogiken auf institutioneller und auch auf pädagogisch-praktischer Ebene auf einer Wahrnehmung gesellschaftlicher Strukturen beruhen, die stets in einem

historischen Kontext verortet und in denen viele der Praktiken in die jeweiligen Konzepte und Verfahren eingeschrieben sind.

Insofern wurden zwischen beiden Ländern Differenzen auch bezüglich der Bedeutung der zahlreichen privatrechtlichen Vereine (*associations*) erkennbar, so dass ungeachtet mittlerweile weitgreifender europäischer oder internationaler Vereinbarungen und darauf bezogener Reformprozesse – wie z. B. im Fall der inklusiven Schule – der national-besondere Charakter der Institution Schule weiterhin erkennbar ist. In unserem Forschungskontext betrifft dies die Rolle und Bedeutung der verschiedenen (privatrechtlichen) *associations*, die der Zentralregierung überwiegend fernstehen und denen in der Mehrzahl – jedenfalls auf dem Gebiet von Erziehung, Bildung und Sozialisation – Gemeinnützigkeit (*utilité publique*) zuerkannt wird. Sie füllen eine im zentralistisch organisierten staatlichen Gebilde Frankreichs bestehende institutionelle Lücke und fungieren teilweise auch als Vermittler zwischen den lokalen gesellschaftlichen Problemlagen und den zentral administrierten staatlichen Institutionen und deren Verfahrensweisen.

Abschließend noch einige Hinweise zur redaktionellen Arbeit zur Überprüfung und sprachlichen Bearbeitung der ersten (Arbeits-)Version der Übersetzungen. Für deutsche Leser:innen wurden zusätzliche Informationen eingefügt, die wir an verschiedenen Stellen mittels Fußnoten eingearbeitet haben; erkennbar sind sie am Zusatz „(Anm. d. Red.)“. Außerdem haben wir mit Blick auf die Verständlichkeit der Texte das im Anhang beigefügte *Glossar* im Vergleich zur französischen Fassung (Montandon et al., 2021) deutlich erweitert: Zum einen haben wir mehr französische Organisationen, Institutionen, Programme und Fachbegriffe (inklusive der Akronyme) ins Glossar aufgenommen, übersetzt und ihnen jeweils eine kurze Erklärung beigefügt, um deutsche Leser:innen bei der Erschließung der auf Frankreich bezogenen Texte bzw. Textpassagen zu unterstützen. Weitgehend beibehalten haben wir die Liste der für Deutschland ins „*Glossaire*“ aufgenommenen Institutionen, Bezeichnungen von Programmen und Fachtermini, auch wenn sie deutschen Leser:innen bekannt sein dürften.

Weiterhin findet sich im Anhang eine Liste der in vier Bundesländern und in verschiedenen Regionen Frankreichs interviewten Personen: Sie sind nach den für sie eingesetzten Siglen geordnet und mit einem kurzen Hinweis auf ihren Tätigkeits- und Zuständigkeitsbereich versehen.

Zudem haben wir bei verschiedenen Texten zusätzliche Erklärungen und/oder Literaturhinweise eingefügt: sei es, dass es uns für das Textverständnis wichtig erschien oder dass in der französischen Fassung auf Literatur hingewiesen wird, die im Original in deutscher Sprache bzw. in deutscher Übersetzung erschienen ist. Außerdem haben wir verschiedentlich exemplarisch auf bestimmte aktuelle deutschsprachige Publikationen zum jeweils angesprochenen Thema hingewiesen. Diese bibliographischen Ergänzungen sind daran zu erkennen, dass sie mit einem Asterisk (*) versehen sind.

Im Weiteren haben wir uns für folgende Änderungen in Bezug auf die in die deutsche Version aufgenommenen Kapitel entschieden. Zum einen haben wir die

Reihenfolge der Kapitel 1 und 2 umgestellt. Denn das jetzt an erster Stelle eingeordnete Kapitel 1 gewährt einen ersten Einblick in die für unsere Fragestellungen relevanten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Bildungssysteme, während der nun als Kapitel 2 eingeordnete Beitrag bereits eine erste (empirische) Annäherung an den Begriff der „institutionellen Mobilität“ auf der Basis der Befragung französischer Schulleiter:innen mittels Fragebogen am Ort ihrer zentral organisierten Ausbildung darstellt. Alle weiteren Kapitel (3 bis 11) beziehen sich auf die in den verschiedenen französischen und deutschen Schulen geführten Interviews mit dem Leitungspersonal und einzelnen Personen aus der Schuladministration. Die dritte Änderung betrifft den in der französischen Ausgabe an letzter Stelle platzierten Beitrag zur Frage, welche Konsequenzen sich aus den aktuellen bildungspolitischen Reformen in Frankreich für die französische Lehrerbildung ergeben (Brégeon et al., 2021). Obwohl thematisch interessant, haben wir uns schließlich doch gegen die Aufnahme entschieden, da sich im Laufe der Übersetzung und redaktionellen Bearbeitung herausgestellt hat, dass er sich ohne einen sehr umfangreichen Anmerkungsapparat deutschen Leser:innen nicht erschließen würde. Im Unterschied zur französischen Ausgabe haben wir in der deutschen weitgehend auf gendergerechte Sprache geachtet.³

Abschließend möchten wir uns bei allen am Projekt und an der Erstellung des hier vorliegenden deutschen Sammelbandes mit den Projektergebnissen herzlich bedanken: Bei den beteiligten Schulleiter:innen, den Lehrkräften mit Führungsaufgaben sowie der Expertin und dem Experten aus dem administrativen Bereich. Sie haben uns im Rahmen der Interviews Einblick in ihre Arbeit und damit zugleich in die Komplexität des Forschungsfeldes ermöglicht. Unser Dank gilt auch der Leitung der Staatlichen Hochschule für Erziehung und Ausbildung (*Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation*) in Poitiers für die Möglichkeit, im Rahmen der Ausbildung von Schulleiter:innen unser Projekt vorzustellen und eine Fragebogenerhebung durchzuführen. Ebenso danken wir Herrn Frank Weigand, der die erste Fassung der Übersetzung der französischen Texte ins Deutsche erstellt hat.

Ein besonderer Dank gilt im Namen des gesamten Forschungsteams der Forschungsabteilung des Deutsch-Französischen Jugendwerks für die Finanzierung des Projekts und die Unterstützung während der Laufzeit desselben bis zu den Publikationen der Ergebnisse in beiden Sprachen. Frau Anya Reichmann (DFJW) und Frau Julia Schulz (Waxmann Verlag) danken wir für ihre Geduld und gute Zusammenarbeit auch in der schwierigen Zeit der Corona-Pandemie.

Berlin im Frühjahr 2025

3 Es gibt verschiedene Gründe dafür, dass die französischen Kolleg:innen auf gendergerechte Formulierungen (*écriture inclusive*) verzichtet haben, hingewiesen sei aber auf die ministerielle Anweisung von Édouard Philippe (2017–2020 Premierminister), auf gendergerechte Sprache zu verzichten, und speziell auf das Verbot für den Bildungsbereich durch Jean-Michel Blanquer (Bildungsminister von 2017–2022).

Literatur

- Brégeon, M., Montandon, C. & Fortun-Carillat, V. (2021). Retombées de la recherche: quelles perspectives de formation pour les chefs d'établissement? In F. Montandon, B. Wagner & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Les chefs d'établissement face à la mobilité institutionnelle en Allemagne et en France. Enjeux stratégiques et paradoxes* (Dialogues / Dialoge, 8, S. 265–281). Paris: Téraèdre.
- Hörner, W. & Many, G. (2010). Die Bildungssysteme Europas – Frankreich. In H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp, u. L.-R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 46, 3., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 239–262). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Idel, T. S. & Pauling, S. (2023). Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 115(1), 37–47. <https://doi.org/10.25656/01:26195>
- Le Plan de Développement de l'Établissement Scolaire – un instrument de préférence pour promouvoir le vivre ensemble et la diversité à l'école.* <https://integratioun.lu/project/plan-de-developpement-de-letablissement-scolaire/>
- Montandon, F., Wagner, B. & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2021). *Les chefs d'établissement face à la mobilité institutionnelle en Allemagne et en France. Enjeux stratégiques et paradoxes* (Dialogues / Dialoge, 8) Paris: Téraèdre.
- Muller, F. (2020). Interview, 17.11.2020: *Le développement scolaire en France*. <https://www.developpement-scolaire.lu/dds-resources/le-developpement-scolaire-en-france>

Kapitel 1

Schulleitungen und das Dilemma der „institutionellen Mobilität“

Fallstudien aus Deutschland und Frankreich

Christiane Montandon, Véronique Fortun-Carillat, Jürgen Helmchen und Marianne Krüger-Potratz

Eine Untersuchung zur Frage, unter welchen Bedingungen wir unter Bezug auf die Schule von „institutioneller Mobilität“ sprechen können, ist eine große Herausforderung, angesichts des sozio-historischen Kontextes, der erzieherischen und ethischen Anforderungen an eine inklusive Schule und den damit verbundenen notwendigen Veränderungen auf der institutionellen Ebene. Aus unserer Sicht bot es sich an, an die Erfahrungen und Ergebnisse einer früheren Untersuchung über informelles Lernen und interkulturelle Erfahrungen im Rahmen deutsch-französischer Schüleraustausche anzuknüpfen. Diesmal jedoch sollte nicht „interkulturelle Mobilität“, sondern „institutionelle Mobilität“ im Mittelpunkt des Interesses stehen. Zu den wichtigen Ergebnissen der Studie zur „interkulturellen Mobilität“¹ gehören die bemerkenswerten Auswirkungen der Austausche und Reisen auf die affektive und intellektuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Nicht weniger bedeutend waren die Erwartungen der Lehrkräfte, die sich mit den je spezifischen Verfahrensweisen des jeweiligen Bildungssystems konfrontiert sahen. Ausgehend von diesen, in Auseinandersetzung mit einem anderen Schulsystem gewonnenen Erfahrungen kann man Folgendes festhalten:

- Es besteht eine Wechselwirkung zwischen formellem und informellem Lernen bei der Entdeckung von → Zwischenraumzeiten², die es den Schüler:innen ermöglicht hat, andere Formen des Arbeitens, Lernens und Handelns in der Schule kennenzulernen sowie neue Kommunikationsformen und Formen des Zusammenlebens.
- Eine entscheidende, für manche Kinder durchaus auch irritierende Erfahrung, war die Schwierigkeit, sich mit ihren anderssprachigen Altersgenossen zu verstständigen.³ Die damit einhergehenden Verständigungsschwierigkeiten erwiesen

1 Siehe die Beiträge zu den Ergebnissen dieses Projekts in Krüger-Potratz und Wagner (2018), deutsche Ausgabe, bzw. in der französischen Buchfassung herausgegeben von Montandon & Sarremejane (2016).

2 Zwischenraumzeiten (*espaces temps insterstitiels*) bezieht sich auf die Momente zwischen zwei Programmpunkten, z.B. auf die Zeit beim gemeinsamen Essen, bei selbstorganisierten Spielen, auf die Zeit in den Gastfamilien usw. (Anm. d. Red.)

3 Am Austausch beteiligt waren Grundschulklassen, in denen zwar Englisch als Fremdsprache unterrichtet wurde, nicht aber Französisch resp. Deutsch. Nur in einer der deutschen Schulen gab es eine Französisch-AG. (Anm. d. Red.)

sich aber auch als Chance, sich der eigenen Ressourcen zur Überwindung von Missverständnissen, von Unverständnis und Blockaden bewusst zu werden und den Transfer zwischen diesen Situationen der Konfrontation mit einer fremden Sprache und den alltäglichen schulischen Lernsituationen herzustellen. „Wenn man Lücken hat, muss man nicht unbedingt scheitern! Man kann wieder hochkommen!“⁴ Hier, in dieser Schüleräußerung, zeigte sich die Fähigkeit, solche Erfahrungen informellen Lernens auch auf den Bereich der Schulfächer übertragen zu können.

- Sich bewusst zu werden, dass man den Anderen nicht versteht, bedeutete auch, sich bewusst zu werden, dass der Andere mich möglicherweise auch nicht versteht und dennoch zu versuchen, das, was der Andere nicht versteht, zu verstehen. Es geht also darum, sich der Unterschiede durch die Heterogenität der Handlungsweisen, der Reaktionen, des Tuns und des Seins bewusst zu werden.
- Diese Offenheit dem Anderen und der Andersheit gegenüber förderte bei den Kindern die psychische Mobilität, die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität sowohl individuell als auch kollektiv. Das wiederum führte zu einem stärkeren Zusammenhalt im Klassenverband, insofern sie das Gefühl teilten, gemeinsam emotional starke Momente erlebt zu haben, durch gemeinsame Erlebnisse in Zusammenhang mit neuen Aktivitäten, bei denen auch die Entstehung einer neuen Lehrer-Schüler-Beziehung von allen positiv erlebt wurde.
- Schließlich die Auswirkungen dieses interkulturellen Umfelds auf die psychische Entwicklung der Kinder und die Dynamik der Interaktionen zwischen den Kindern in den altersgemischten Gruppen (im Fall der zitierten Untersuchung z. B. in der Begegnung einer Grundschulklasse (C1) und einer „CLIS-Klasse“, also einer französischen Inklusionsklasse⁵ und einer 5. Gymnasialklasse aus Deutschland). Der Altersunterschied und weitere Unterschiede hätten zu Desinteresse und Spannungen führen können, insbesondere weil einige französische Kinder psychokognitive Schwierigkeiten hatten.⁶ Doch gerade diese Verletzlichkeit veranlasste die deutschen Kinder, sie unter ihre Fittiche zu nehmen und den Jüngsten dabei zu helfen (oder denjenigen, die am meisten „anders“ waren), sich in die Gruppen einzufügen. Dies zeugt von der Bedeutung des gegenseitigen Voneinander-Lernens.

Mit dem Wechsel von der „interkulturellen Mobilität“ zur „institutionellen Mobilität“ hat sich zugleich die Zielgruppe unserer Forschung verändert: Es ging nun

4 Aussage eines Schülers, wiedergegeben von dessen Lehrer in einem Interview, das im Rahmen unseres früheren DFJW-Projekts zum interkulturellen und informellen Lernen geführt worden ist, in dem es u.a. um die positiven Auswirkungen des Schulaustausch ging, zitiert in Montandon, C. (2018, S. 178) (Anm. d. Red.)

5 Diese Form der Inklusionsklassen (*classe pour l'inclusion scolaire – CLIS*) gab es in Frankreich bis September 2015 v.a. an Grundschulen; sie waren für Kinder mit besonderem Förderbedarf gedacht. Die *CLIS* wurden 2015 durch die „lokalen Einheiten für schulische Inklusion“ (*Unités localisées pour l'inclusion scolaire – ULIS école*) abgelöst; siehe auch Glossar. (Anm. d. Red.)

6 Siehe Fortun-Carillat, Lafont & Montandon (2018, S. 66). (Anm. d. Red.)

nicht mehr um die Beziehungen der Schüler:innen untereinander und zwischen Schüler:innen und Lehrkräften, sondern vielmehr um die Beziehungen zwischen Schulleiter:innen und Lehrkräften.

Warum der Wechsel von der „interkulturellen“ zur „institutionellen Mobilität“

Bei der Analyse des Kontextes der deutsch-französischen Schüleraustausche hat sich gezeigt, dass es immer auch Schulleitungen gab, die auf die Machbarkeitsgrenzen eines solchen Austauschs für die Grundschulen hingewiesen und dementsprechend Austausche abgelehnt haben. Begründet haben sie ihre Ablehnung, ihre Schule nach Außen, zur Zivilgesellschaft zu öffnen, mit finanziellen, administrativen, lernplantechnischen oder politischen Argumenten. Auch die Vorbehalte einiger deutscher wie französischer Lehrkräfte, sich an Reisen und deutsch-französischen Austauschen zu beteiligen, bezogen sich unter anderem auf die Schwierigkeiten, die zu Beginn des Schuljahres beschlossene Jahresplanung zu ändern, so begründeten sie ihre Ablehnung zum Beispiel:

- mit der mangelnden Flexibilität gegenüber dem Unterricht in den anderen Fächern,
- auf deutscher Seite auch mit der mangelnden Bereitschaft, nur einen Teil der Klasse angesichts der für alle geltenden curricularen Anforderungen reisen zu lassen,
- mit den Erwartungen bzw. Widerstand der Eltern, die verlangten, dass der Lehrplan komplett einzuhalten sei.

Wenn dann die Schulleitung sich nicht als Vermittlerin einschaltet und sich bemüht angesichts der notwendigen Umgestaltung der Dienstpläne Kompromisse zu finden, ist jedes Austausch- bzw. Reiseprojekt zum Scheitern verurteilt. Eine weitere Herausforderung ist die Verstetigung derartiger Austausche. Denn oftmals sind sie das Ergebnis individueller Initiativen, und nicht fester Bestandteil eines von der Schulleitung unterstützten institutionalisierten Projekts. Geht die verantwortliche Lehrkraft z. B. in den Ruhestand, so tritt häufig niemand die Nachfolge an. Die meisten solcher innovativen Vorhaben der Öffnung der Schule für andere Formen des Lehrens und Lernens bleiben deshalb Randphänomene, über die selbst innerhalb der Schule nicht diskutiert wird.

Ausgehend von diesen unterschiedlichen Befunden haben wir uns gefragt, inwieweit die bereitgestellten Möglichkeiten (Zeit und Raum) für die Entwicklung eines Schulprogramms mit dem Ziel, die Schule zur Welt zu öffnen, von der Schulleitung und deren Verständnis von *Leadership* abhängen. Hinzu kam, dass sich in Frankreich einige der für Grundschulen zuständigen Schulaufsichtspersonen weigerten, Grundschullehrkräften die Genehmigung für ein Austauschprojekt zu erteilen. In unserem Fall z. B. war eine der Begründungen, dass es sich um einen

Austausch mit deutschen Grundschulen handele, also um Deutsch, zu einer Zeit, als die einzige anerkannte Fremdsprache im Grundschulbereich Englisch war. Eine andere Begründung bezog sich auf Sicherheitsfragen und die im „Vigipirate-Plan“⁷ vorgesehenen Sicherheitsmaßnahmen.

Deshalb haben wir die Frage nach der Bedeutung des Führungspersonals als einen neuralgischen und strategischen Dreh- und Angelpunkt einer Bildungspolitik der Öffnung gegenüber Andersheit und einer Politik der Integration und Differenz ins Zentrum unseres zweiten Forschungsprojekts gestellt. Wir wollten herausfinden, welche Fragen, Überlegungen und Dilemmata „institutioneller Mobilität“ für die Führungskräfte verschiedener Bildungsinstitutionen, die wir bei unseren Feldstudien und Interviews in Deutschland und Frankreich kennengelernt haben, im Vordergrund stehen: z. B. die Schulleitung, die Leitung des Schulverwaltungsbezirks (*rectorat*) in Frankreich bzw. die Schulleitungen, die Schulverwaltungen auf Kommunal- und Länderebene in Deutschland.

Die Begriffe „Mobilität“ und „Institution“ miteinander zu verbinden, könnte in der Tat befremdlich wirken. Denn damit werden zwei einander widersprechende Konzepte zusammengefügt: die Beharrungskraft des Institutionalisierten und die mit jeder Veränderung verbundene Bewegung. Daher das Zögern, ja sogar Unbehagen, das die von uns interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter verspürten, wenn sie gleich zu Beginn des Interviews auf die Frage antworten sollten, was sie unter dem Begriff „institutionelle Mobilität“ verständen, zumal dieser Begriff auf kein in der Schulreformdiskussion bekanntes Konzept verweist. Er erschließt sich erst, wenn man sich die mit beiden Begriffen – „Institution“ und „Mobilität“ – einhergehenden sozialen Vorstellungen (*représentations sociales*)⁸ bewusst macht. „Institutionelle Mobilität“ ist dann als Oxymoron zu lesen: auf der einen Seite als dynamisches Prinzip der Veränderung von Normen und Strukturen und auf der anderen Seite als die Gesamtheit der institutionalisierten Normen, Regeln und Handlungen, die einem System von Werten und sozialen Funktionen – hier der institutionalisierten Erziehung und Bildung – zugeordnet sind.⁹

Zahlreiche Forscher in Frankreich, von Eugène Enriquez über Jacky Beillerot (2006) bis hin zu René Kaës¹⁰, wie auch in Deutschland z. B. Helmut Fend (2006) und Hans-Günther Rolff (2016), haben das komplexe Ensemble von Rollen, Statusfragen, Regeln und Gesetzen untersucht, das jeglicher Institution zu eigen ist. Sie

7 Der „*plan Vigipirate*“ (*vigilance, protection des installations contre les risques terroristes*) wurde bereits ab 1995 in Frankreich zur Terrorbekämpfung wieder in Kraft gesetzt. Je nach Alarmstufe sind bestimmte Maßnahmen vorgesehen, darunter auch Sicherheitsmaßnahmen für Schulen, u. a. auch bestimmte Vorsichtsmaßnahmen und Auflagen für internationale Schulreisen und -austausche. (Anm. d. Red.)

8 *Représentaions sociales* als soziologischer Begriff spielt in verschiedenen Texten der französischen Autorinnen des vorliegenden Bandes eine wichtige Rolle. Im Folgenden wird der französische Begriff: *représentaions* mit „Repräsentationen“, aber auch mit „Vorstellungen“ übersetzt. Der Begriff selbst ist nicht neu, Serge Moscovici hat ihn von Émile Durkheim übernommen, aber neu gefasst, siehe Moscovici (2001).

9 Für eine ausführlichere Darstellung siehe Kapitel 5, Abschnitt 3. (Anm. d. Red.)

10 Für Deutschland siehe auch die Kapitel 5, 8 und 11 im vorliegenden Band. (Anm. d. Red.)

haben den zugleich restriktiven, starren und durch ihre Beharrungskraft scheinbar beruhigend wirkenden Charakter von Institutionen hervorgehoben, der die Einhaltung von Regeln garantiert und somit Gehorsam legitimiert, wie auch ihre hilfreiche Funktion bei der Integration, der Sozialisierung und der Regulierung von Konfliktbeziehungen in Machtverhältnissen. In der Tat ist es eine der Hauptfunktionen von Institutionen, den Individuen, die sich als Angehörige einer Institution definieren, „*gemeinsame Vorstellungen und Identifikationsmuster anzubieten*“ (Kaës, 2012, S. 4). Angesichts ihrer Aufgabe, stabile Bezugspunkte und damit einen Rahmen zu bieten, der das enthält, was René Kaës als „*Containerfunktion*“ bezeichnet, geht es für die Institution darum, die Stabilität der sozialen Bindung aufrechtzuerhalten, die Erziehung und Bildung der Individuen in generationsübergreifender oder inter-generationeller Perspektive zu gewährleisten, eine Konfiguration zu sichern, die die Aufrechterhaltung der Tradition und damit die Reproduktion dessen, was als Ziel der Institution festgelegt worden ist, gewährleistet: Konflikte und Spannungen zu bewältigen und dies mittels Erziehung und Bildung weiterzugeben.

„Eine Institution zielt darauf ab, eine Art der Regulierung zu etablieren; sie hat das Ziel, einen Zustand aufrechtzuerhalten, zu überdauern und die Weitergabe zu gewährleisten.“ Und er fügt hinzu: „Sie muss die sozialen Beziehungen stabil gestalten, die sich als Beziehungen von Liebe und Hass, Verbundenheit und Konkurrenz, Arbeit und Spiel erweisen“. (Enriquez, 1992, S. 77)

Wenn eine Institution mit derartigen Konflikten konfrontiert wird, muss sie sich einer paradoxen Anforderung stellen: Sie muss versuchen, die Konflikte zu unterdrücken, sie aber gleichzeitig auch benennen und versuchen, Lösungen zu finden. Was bedeutet dies im Kontext einer „mobilen“ Gesellschaft, in der die „Hypermoderne“ durch eine verstärkte Aufforderung hinsichtlich Mobilität und Geschwindigkeit gekennzeichnet ist, in einem Kontext also, in dem Objekte und Erfahrungen praktisch sofort veralten, in dem dieses „Leben in der flüchtigen Moderne“ (Bau-man, 2006) die Schwächung der Institutionen verstärkt? Was bedeutet es, wenn man den Begriff der „institutionellen Mobilität“ sowie die Manifestationen derselben in Frankreich und Deutschland in Grund- und Sekundarschulen, insbesondere in letzteren, zum Gegenstand eines Forschungsprojekts wählt?

Wenn wir von der Hypothese ausgehen, dass unsere Beziehung zu Institutionen sich dadurch verändert hat, dass wir im Vergleich zu früher etwas anderes von ihnen erwarten, wenn man also in diesem Sinne von einem „*Niedergang der Institutionen*“ spricht (Dubet, 2002) oder von der „*Desakralisierung der Institutionen*“ (Kaës, 2012, S. 55), dann bedeutet dies, dass die Verantwortlichen in den Institutionen sich über die kulturellen, symbolischen und imaginären Funktionen von Institutionen neu klar werden müssen. „*Uns wird die Krise der Moderne offensichtlich, wenn wir die Erfahrung machen, dass die Institutionen ihre Hauptfunktion der Kontinuität und Regulierung nicht mehr erfüllen*“ (Kaës, 2012, S. 4).

Angesichts der „zunehmenden Ungewissheit und Fluidität zeitgenössischer Identitäten“ (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008, S. 127), haben wir uns gefragt, ob „institutionelle Mobilität“, dieser „oxymorische“ Begriff, sich eignet, um zu erfassen, dass die krisengeschüttelte Institution Schule sich gezwungen sieht, ihre Funktion der Regulierung und Sicherstellung von Kontinuität aufzugeben, oder aber sich selbst zu verändern. Dies sind die Dilemmata, mit denen sich die Schulleiter:innen als diejenigen, die die Institution Schule vertreten, konfrontiert sehen.

Institutionelle Unterschiede in Bezug auf das Führungspersonal

Ein vergleichender Blick auf die Unterschiede hinsichtlich der Organisation des Schulwesens in Deutschland und in Frankreich

Gemeinsam ist beiden Ländern, dass sich die Schule institutionell weiterentwickelt hat. Wenn man jedoch den jeweiligen Besonderheiten der beiden Schulsysteme gerecht werden will, so gilt es zunächst zu begreifen, was unter „Pädagogik“ in Deutschland und „pédagogie“ in Frankreich verstanden wird. Die semantischen Bereiche, die in beiden Ländern das Schulleben und die damit einhergehenden Praxen desselben wie auch den Diskurs über die pädagogischen Instanzen strukturieren, unterscheiden sich erheblich. In Frankreich untersteht die Schule einer zentralen und zentralisierenden Institution, dem nationalen Bildungsministerium (Ministère de l’Éducation nationale – MEN¹¹). In Deutschland hingegen liegt die Kulturhoheit bei den sechzehn Bundesländern. Auf deutscher Seite haben in den letzten Jahren bedeutende schulstrukturelle Veränderungen stattgefunden, z. B. ist die Zahl der Ganztagschulen gestiegen. In Frankreich haben ebenso Reformen stattgefunden, u. a. sind die Maßnahmen für eine durchgängig inklusive Schule intensiviert worden. Diese wie weitere institutionell relevante Reformen gehen einher mit Veränderungen im Bereich des pädagogischen Personals, zum einen betreffen sie die Zuständigkeiten der Lehrkräfte und Schulleitungen und zum anderen geht es um die Einstellung von Personen, die nicht unterrichten, sondern zu deren Aufgabenbereich z. B. Erziehung und Beratung, Bereitstellung außerunterrichtlicher (Lern-)Angebote gehören.¹²

11 Seit 2019 ist der offizielle Titel des Bildungsministeriums: Ministère de l’Éducation nationale, de la jeunesse et des sports – MENJS. (Anm. d. Red.)

12 In Frankreich z. B. werden sie als „animateurs“ bezeichnet. Bei ihnen handelt es sich um mehr oder weniger institutionell mit der Schule verbundenes Personal, das in unterschiedlichen Kooperationsverhältnissen außerunterrichtliche Aktivitäten auf kommunaler Ebene organisiert oder auch in Kooperation mit privaten – ggf. aber staatlich alimentierten – Vereinen (*associations*). In Deutschland würden Personen wie z. B. die Sozialarbeiter:innen dazugehören oder diejenigen, die für außerunterrichtliche Angebote in nichtgebundenen Ganztagschulen zuständig sind. Je nach Bundesland variieren die Bezeichnungen und die für diese Personalkategorie vorgesehenen Aufgaben. (Anm. d. Red.)

Die Indikatoren, die für die folgende Analyse von Mobilität oder Beharrungsvermögen der Institution Schule verwendet wurden, sind Flexibilität und organisatorisches Innovationsvermögen gegen Beharrungsvermögen und Blockierung, hier bezogen auf die Merkmale, die – so Pain, Barrier und Robin (1997) – für ein erfolgreiches Zusammenleben in der Schule und damit für Schulentwicklung gelten:

- die Einbeziehung der Schüler:innen in der Gestaltung des Schullebens;
- die Mobilisierung der Erwachsenen, auch außerhalb des Schulbereichs, damit sie sich einbringen, sofern „gemeinschaftsfördernde Strukturen“ geschaffen sind;
- die Strukturierung des sozialen Lebens im Kontext der Schule auch außerhalb des unterrichtlichen Teils;
- bei allen mit der Institution verbundenen Akteuren die Entwicklung des Gefühls, einer Gemeinschaft anzugehören, fördern;
- die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen für die Einhaltung gemeinsam festgelegter Regeln des Zusammenlebens.

Pain, Barrier und Robin betonen in ihrer international-vergleichenden Studie zudem die Bedeutung einer interkulturellen Herangehensweise, weil nur so die länderspezifischen Mentalitäts- und Organisationsunterschiede zwischen den Schulsystemen deutlich bzw. verständlich werden: „Die schulischen Strukturen, das ‚Bildungssystem‘ (der untersuchten Länder) haben nur wenig gemeinsam, angefangen bei den Lehrplänen, den Schulformen, dem Status der Lehrkräfte, der ‚Direktoren‘, dem Schulleben, (...)“ (Pain et al., 1997, S. 359).

Zu den Items, die die genannten Autor:innen in ihrer vergleichenden Untersuchung der Organisationsstrukturen berücksichtigt haben, gehören die zeitlichen Strukturen, die Rollenzuweisungen, der Status und der Stellenwert der Lehrkräfte, Eltern, Schüler:innen sowie die pädagogischen Prinzipien, die die Gestaltung der Lehr- und Lernformate bestimmen. Diese Strukturen sind nicht nur vielfältig, sondern – je nach Bildungssystem und Land – sind sie auch unterschiedlich ausgestaltet, zu nennen sind u. a.: aktive Methoden, Lernverträge (*pédagogie de contrat*), Lehrvortrag oder Arbeit in kleinen Gruppen, kooperatives Lernen, Teamarbeit der Lehrkräfte, interdisziplinäre Arbeitsgruppen.

Aus dieser Perspektive zeigt sich auch, dass der Frontalunterricht in Frankreich und Deutschland sehr unterschiedlich bewertet wird. Auch wenn man bedenkt, dass die Sichtweise von Pain et al. sozusagen von dem französischen Diskurs über ausländische Bildungssysteme, insbesondere über das deutsche System, beeinflusst ist, so wie das auch umgekehrt der Fall ist, wenn deutsche Forscher:innen das französische Bildungssystems analysieren, so dürften dennoch letztlich beide hinsichtlich der Stellung der Eltern im Schulbereich zu dem Schluss kommen, dass „die radikalen Unterschiede im Status der Eltern und somit in der Haltung der Schulleitungen“ zu den Eltern sich (im jeweiligen Land) auf das Klima in der einzelnen Schule auswirken.

„In Deutschland und England gibt es keine, speziell für das Schulleben zuständigen pädagogischen Fachkräfte. In Frankreich hingegen ist dies die Aufgabe der „Beauftragter für die Organisation des Schulalltags“ (→ *Conseiller principal d'éducation*¹³), die von weiteren Aufsichtspersonen und in jüngerer Zeit manchmal auch von Bildungsmediatoren unterstützt werden.“ (Pain et al., 1997, S. 365)

Diese Einschätzung der Situation bezieht sich auf den Zustand des Großteils von Schulen in Deutschland in den 1990er Jahren, also zum Zeitpunkt der Forschung von Jacques Pain, Émilie Barrier und Daniel Robin bzw. der Veröffentlichung dieses Textes in 1997. In der Tat beschäftigten damals erst wenige Schulen in Deutschland zusätzliches pädagogisches, nicht unterrichtendes Personal. Lediglich *Ganztagsschulen* oder *Gesamtschulen* kamen in den Genuss einer begrenzten Anzahl von Stellen für Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen oder Erzieher:innen, um das Schulleben besser zu gestalten. Denn bis heute obliegen diese Aufgaben den Lehrkräften, nur dass sie inzwischen etwas häufiger von sozialpädagogischem Personal unterstützt werden. Der Grund für die Veränderungen sind die komplexen Reformbemühungen in Deutschland, vom Projekt einer autonomen Schule bis hin zu der Bereitschaft, gegen die Verschlechterung der Situation in vielen Schulen angesichts der sozialen, administrativen und lehrplanbedingten Mehrbelastungen anzukämpfen (Baur, 2019; Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW – MinSW, 2017).

Man sieht also, wie die Binnenorganisation und somit auch die Entwicklung der Institution von dem soziohistorischen und sozioökonomischen Kontext beeinflusst werden. Denn letztlich sind es in Deutschland auch heute noch die Lehrkräfte, die weiterhin diese Art von Aufgaben übernehmen, während in Frankreich die unterschiedlichen schulischen Aufgaben, insbesondere das Zusammenleben in der Einrichtung, stärker in kleinere Zuständigkeitsbereiche aufgesplittet worden sind und sich durch eine andere technische Arbeitsteilung auszeichnen. Derartige organisatorische Modalitäten werfen die Frage auf, welche Zwecke die Schule verfolgt: Geht es um Unterricht oder Erziehung?

Hinter derartigen Abgrenzungen von Schule verbergen sich unterschiedliche Wertungen. Sie zeigen sich entweder durch eine strikte Funktionstrennung hinsichtlich der Handlungsräume und Handlungsimperative, die der jeweiligen Personalgruppe zugeordnet werden (in Bezug auf Status und disziplinäres Professionsverständnis), die einer sozialen und technischen Arbeitsteilung unterworfen sind, oder im Gegenteil durch eine Bereitschaft, den Bildungsprozess als kognitiven und sozialen Prozess in seiner Gesamtheit und Komplexität zu begreifen. Mit Blick auf Deutschland unterstreichen Jacques Pain, Émile Barrier und Daniel Robin

13 Eine deutsche Übersetzung der Berufsbezeichnung → *Conseiller principal d'éducation* – CPE ist schwierig. Der „Beauftragte für die Organisation des Schulalltags“ ist für Fragen des Schulalltags und des Schullebens außerhalb des Unterrichts verantwortlich, mit dem Ziel, dass der Unterricht störungsfrei verlaufen kann. (Anm. d. Red.)

„die umfassendere Verantwortung der Lehrkräfte [...], es gibt dort auch keinen professionell Verantwortlichen für den Bereich Dokumentation, so wie für das Schulleben sind auch hier allein die Lehrkräfte verantwortlich“ (Pain et al., 1997, S. 366)¹⁴.

Die Lehrkräfte konfrontieren die Schülerinnen und Schüler mit Verfahrensweisen, um die Interaktionen zwischen ihnen zu steuern, sei es, dass sie auf demokratisch geführte Debatten im Klassenzimmer zurückgreifen, oder aber dass sie sich auf eine Pädagogik der „Räte“¹⁵ beziehen. In unserer früheren Untersuchung¹⁶ sind die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Meinung gefragt worden: Rigidität oder Flexibilität, Selbstbestimmung oder Zwang, Gefühl repressiver sozialer Kontrolle oder Meinungsfreiheit, das sind die Urteile, die wir damals von ihnen genannt bekamen.

Diesen Indikatoren ist gemeinsam, dass sie Hinweise darauf geben, inwieweit alle Akteure innerhalb der Institution über genügend Handlungsspielraum verfügen, damit sie ihrem Wunsch nach Erneuerung und Veränderung entsprechend handeln können. In Deutschland, so kann man festhalten, erfreuen sich die schulischen Einrichtungen eines relativ hohen Grads an Autonomie gegenüber der staatlichen Verwaltung. Sie verfügen über zahlreiche Möglichkeiten: So können sie ihr eigenes, an ihre jeweilige Situation angepasstes Schulprogramm entwerfen; sie können zum Beispiel beschließen, wenn sie eine Ganztagsschule werden wollen, wenn sie mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten möchten; sie können neue Organisationsformen einführen, insofern sie z. B. die Schüler:innen nicht (nur) in Jahrgangsklassen, sondern (auch) in jahrgangsübergreifenden Gruppen zusammenarbeiten. Sie können andere Formen der Evaluation nutzen, anstelle von oder zusätzlich zu den traditionellen Formen wie Schulnoten und Zeugnisse. Dies führt zu großen Unterschieden hinsichtlich des Profils und des Handelns der einzelnen Schulen, denn aufgrund dieses relativ hohen Grades an Autonomie ist der Handlungsspielraum der Schulleiterinnen und Schulleiter äußerst variabel.¹⁷

14 Lehrkraft für Dokumentation und Information (→ *professeur documentaliste*) ist ein spezielles Lehramt. Sie leitet das der Schule (*collèges* und *lycée*) eigene Dokumentations- und Informationszentrum, das als ein Lernort gedacht ist, an dem die Schüler:innen die notwendigen Kompetenzen zur selbständigen und verantwortungsvollen Nutzung von Informationen aus unterschiedlichen Quellen vermittelt wird und an dem sich alle zur Schulgemeinschaft Gehörenden treffen können und. (Anm. d. Red.)

15 Der Begriff „Rat“ (*conseil*) – für Schülerräte (*conseil de classe*, *conseil d'élèves*) – wurde in Frankreich von Célestin Freinet eingeführt und von Fernand Oury wieder aufgegriffen und institutionalisiert. Er wird inzwischen für verschiedene Mitbestimmungsgremien genutzt, z. B. gibt es Schülerräte, die für die Gestaltung des Schullebens mitverantwortlich sind. – Die Idee wie auch der Begriff kam international im Kontext der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts auf. Die Umsetzung fiel je nach Initiator, aber auch nach den institutionellen Voraussetzungen in den jeweiligen Ländern unterschiedlich aus. Für Deutschland sei z. B. Fritz Karsen genannt, für Polen Janusz Korczak; siehe auch Edelstein, 2010. (Anm. d. Red.)

16 Siehe die entsprechenden Beiträge in Montandon & Sarreméjane, 2016 resp. in der deutschen Fassung in Krüger-Potratz & Wagner, 2018.

17 Die im Rahmen der Schulentwicklung gegebenen Möglichkeiten, den Arbeitsplatz Schule zu gestalten, die eigene Schule zu profilieren, sind zwar in Deutschland deutlich größer. Doch zu beachten ist, dass zum einen alle zu beteiligenden Akteure zustimmen müssen (oder zumin-

Der unterschiedliche Status von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland und Frankreich

1. in Deutschland

Zugangsvoraussetzungen für einen Schulleiterposten

In Deutschland haben sich die Aufgaben und Rollen der Schulleiter:innen in den letzten Jahren beträchtlich verändert. Gleich geblieben ist jedoch, dass sie aus der Gruppe der Lehrkräfte rekrutiert werden und dass sie weiterhin eine gewisse Anzahl von Wochenstunden unterrichten.¹⁸ Deutlich verändert haben sich allerdings ihre Aufgaben, ihr Zuständigkeitsbereich und ihre Rolle. Neue Funktionen und Aufgaben sind hinzugekommen, u. a. ein deutlicher Anstieg von Verwaltungsaufgaben und eine Schlüsselrolle hinsichtlich der verschiedenen Bereiche von Schulentwicklung (Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Qualitätsmanagement usw.)¹⁹

Zu diesen Veränderungen gehört inzwischen auch, dass in verschiedenen Bundesländern Bewerber:innen für eine Schulleiterstelle nachweisen müssen, dass sie bestimmte Weiterbildungs- oder Zusatzmaßnahmen erfolgreich absolviert haben. Noch ist dies nicht in allen Bundesländern verpflichtend, wohl aber in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen, also in den Ländern, in denen wir Schulleiterinnen und Schulleiter interviewt haben.²⁰ In diesen drei Bundesländern sind mittlerweile spezielle Weiterbildungskurse verpflichtend;²¹ der Inhalt und die Ausrichtung dieser Kurse unterscheiden sich jedoch. In Nordrhein-Westfalen z. B. endet die Weiterbildung mit einer Prüfung, bei der die Bewerber:innen auf der Grundlage von Aufgaben, Gesprächen oder Rollenspielen in den Bereichen Kommunikation, Management, Innovation und Rollenverständnis typische Situationen aus dem Alltag einer Schulleitung meistern müssen und dabei eigene Ideen und Lösungen entwickeln sollen. Damit sind aber nur die Voraussetzungen geschaffen, um einen derartigen Posten bekleiden zu können. Eingestellt werden Schulleiter:innen von der Schulverwaltung nur in Abstimmung mit der *Schulkonferenz*, die sich aus Vertreter:innen des Lehrpersonals, der Eltern und der Schülerschaft zusammensetzt; das Kollegium kann am Auswahlprozess teilnehmen, doch die Bezirksregierung entscheidet, wer eingestellt wird.

dest die Mehrheit), und zum anderen, dass es sich dabei zumeist um langfristig anzulegende Prozesse handelt, die auf jeden Fall zu Beginn, wenn nicht sogar für längere Zeit mit einem deutlichen Mehraufwand an Arbeit und Zeit verbunden sind und ggf. auch mit neuen finanziellen Anforderungen. (Anm. d. Red.)

18 Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen z. B. siehe §59, SchulG NRW, 2022.

19 Das Gehalt eines verbeamteten Schulleiters bzw. einer Schulleiterin wird nach dem Dienstrecht und den entsprechenden Besoldungstabellen des Landes vergütet; angestellte Lehrer werden nach dem Tarifvertrag der Länder bezahlt. Das Gehalt variiert je nach Schultyp, Bundesland und Berufserfahrung. Mit zunehmender Berufserfahrung steigt das Einkommen.

20 Angesichts des Personalmangels – auch in diesen Ländern – wird derzeit versucht, diese neuen Anforderungen der aktuellen Situation anzupassen. (Anm. d. Red.)

21 Angesichts der angespannten Personalsituation werden allerdings immer wieder auch Ausnahmen gemacht.

Modalitäten hinsichtlich der Leitung einer Schule

Im Prinzip wird jede Schule von einem Team aus (mindestens) zwei Personen geleitet (Schulleiter:in und stellvertretenden Schulleiter:in). Schulen mit einer größeren Schülerzahl, werden häufig von einem erweiterten Team geleitet, dem außer der Schulleitung maximal drei weitere Personen mit je unterschiedlichen Zuständigkeiten angehören. An dem Berliner Gymnasium in unserem zweiten Fallbeispiel wurde zum Zeitpunkt der Interviews die Schulleitung von zwei pädagogischen Koordinator:innen unterstützt; das erweiterte Team der Versuchsschule in Nordrhein-Westfalen (Fallbeispiel 4) umfasst insgesamt fünf Personen: neben der Schulleiter:in und deren Stellvertretung eine Person für den didaktischen Bereich, eine für die Grundschulstufe und eine für die Sekundarstufe. Zur Schulleitung einer der beiden Grundschulen in Sachsen gehörte zum Zeitpunkt des Interviews eine für Beratung zuständige Person und bei der anderen gab es einen pädagogischen Berater für den Informatikbereich. Die Internationale (Privat)Schule in Sachsen folgt bei der Zusammensetzung des Schulmanagements einer anderen nationalen Tradition. Dort gab es zur Unterstützung der Schulleitung einen kaufmännischen Leiter, der für alle wirtschaftlichen und entsprechenden administrativen Fragen verantwortlich war.

Zur Dauer der Wahrnehmung derselben Funktionsstelle

Die Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland können – im Gegensatz zu ihren französischen Kolleg:innen – die gesamte Zeit in derselben Schule ihren Beruf ausüben.²²

2. In Frankreich

In Frankreich gibt es seit der letzten Reform zwei Schulformen: die Primarschule (*école primaire*), sie umfasst die Vorschule (*école maternelle et école élémentaire*) für Kinder von drei bis sechs Jahren und die Grundschule (*école primaire*) bis zum elften Lebensjahr. Danach besuchen alle Jugendlichen die Sekundarschule, das *collège*, und setzen dann ihren Bildungsgang auf einem der Gymnasialtypen (*lycée*) fort.²³ In Bezug auf den Status sind Leitung und Personalrekrutierung in Primar- und Sekundarstufe nicht identisch. Doch wie in Deutschland sind auch in Frankreich die Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter zunehmend komplexer geworden, vor allem im Zuge der Dezentralisationspolitik, infolge derer den Regionen in Frankreich mehr administrative Zuständigkeiten zugewiesen worden sind.

In der Grundschule haben die Schulleiter:innen keinen besonderen Status, aber sie nehmen fast alle dazugehörigen Funktionen und Aufgaben wahr: Anleitung der Teams, Pflege der Beziehung zu den Eltern, verschiedene administrative Aufgaben, pädagogische Leitung, Umsetzung von Reformen, usw. Aber dem Status nach sind

22 Siehe das Interview mit dem Direktor des Berliner Gymnasiums, Kapitel 8 im vorliegenden Band. (Anm. d. Red.)

23 Zu unterscheiden sind das allgemeinbildende und technologische Gymnasium (*lycée général et technologique*) und das berufsbildende Gymnasium (*lycée professionnel*), beide Typen bieten verschiedene Spezialisierungsmöglichkeiten. (Anm. d. Red.; siehe auch Glossar)

sie „nur“ Lehrkräfte, und als solche nicht Vorgesetzte der Kolleg:innen. Sie unterrichten weiterhin, und zwar Vollzeit in Schulen mit weniger als sechs Klassen und Teilzeit in Schulen bis zu 14 Klassen. Der komplette Unterrichtserlass erfolgt erst, wenn eine Schule mehr als 14 Klassen hat. Vorgesetzte:r ist der bzw. die im jeweiligen Schulbezirk zuständige Schulinspektor:in (*inspecteur, inspectrice de l'éducation nationale de la circonscription*²⁴ – IEN), eine Zwischeninstanz, die es in Deutschland nicht gibt.

Die Sekundarschulen (*collèges*) und die Gymnasien (*lycées*)²⁵ sind verschiedenen Gebietskörperschaften²⁶ unterstellt: die *collèges* dem jeweiligen *département*, die *lycées* den Regionen (*régions académiques*), die mehrere Departements umfassen. Auch die offiziellen Amtsbezeichnungen der jeweiligen Schulleitung sind unterschiedlich: Das *collège* wird von einem *principal*, einer *principale*, das *lycée* von einem *proviseur*, einer *proviseure* geleitet.²⁷ Unterstützt werden sie von dem Verwaltungs- und Managementpersonal. Letzteres ist für das Schulleben zuständig (u. a. z. B. für die Aufsicht) und je nach Größe der Schule und je nach Schülerschaft werden die Schulleiter:innen von Stellvertreter:innen unterstützt (z. B. am *collège* durch eine:n stellvertretende:n Schulleiter:in für den Förderschulzweig für Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (*Section d'enseignement général et professionnel adapté* (SEGPA))²⁸. Die Schulleitung repräsentiert den Staat; sie ist zuständig für organisationale und Kontrollaufgaben. Doch inzwischen gehören auch pädagogische Aufgaben zu ihrem Zuständigkeitsbereich.

Zugangsvoraussetzungen für einen Schulleitungsposten

Um sich für den Posten eines Grundschuldirektors oder einer Grundschuldirektorin (*directeur / directrice d'école primaire*) zu bewerben, muss man mindestens zwei

-
- 24 Der Schulaufsichtsbeamte (*inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription*) untersteht der Leitung (*recteur*) des Bildungsverwaltungsbezirks (*académie*), die ihrerseits dem nationalen Bildungsministerium untersteht. Ein Bildungsverwaltungsbezirk ist ein geografisches Gebiet, das mehrere Schuleinrichtungen umfasst, deren Lehrkräfte der verwaltungstechnischen und pädagogischen Aufsicht des IEN unterstehen, der von pädagogischen Berater:innen unterstützt wird. In finanziellen Fragen ist die Kommune für die Schulen zuständig. Sie stellt auch die Räumlichkeiten zur Verfügung und sie ist für deren Erhalt verantwortlich.
- 25 Eine Unterteilung von Gymnasien und Sekundarschulen auf der Stufe Sek II –wie in Deutschland – existiert in Frankreich nicht. Stattdessen gibt es eine breite Fächerung in der Spezialisierung der Gymnasien. (Anm. d. Red.)
- 26 *Département* und *région* unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Geschichte, Größe und Zuständigkeit. Die Einteilung in Departements war der erste Schritt der Zentralisierungspolitik nach der Französischen Revolution von 1889; die Einteilung in Regionen erfolgte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts; eine Region kann mehrere Departements umfassen. Die Regionen sind das Bindeglied zwischen dem Staat und den Departements.
- 27 Die Schulleiter:innen von *collège* und *lycée* nehmen administrative Funktionen wahr; sie haben nur eingeschränkt Kompetenzen im Unterrichtsbereich, für dessen ordnungsgemäße Durchführung das Lehrpersonal auf Grundlage der Lehrpläne direkt dem Inspektorat verantwortlich ist. (Anm. d. Red.)
- 28 Die SEGPA Klasse an einem *collège* bietet die Möglichkeit, dass Schüler:innen, die „schwerwiegende, dauerhafte Schulschwierigkeiten aufweisen, die durch Präventions-, Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen nicht ausgeräumt werden konnten“, dennoch das *collège* besuchen können (Ministère de l'Education nationale, 2015).

Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft nachweisen können und man muss sich in eine „Eignungsliste für die Funktionen des Direktors einer Schule mit zwei Klassen“ (*liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école de deux classes*) eintragen. Nach einer erfolgreichen Evaluation durch eine Kommission, bestehend aus dem bzw. der für den Bildungsverwaltungsbezirk zuständigen *inspecteur bzw. inspectrice d'académie* oder deren Vertretung, dem Inspektor bzw. der Inspektorin des Bildungsministeriums (*inspecteur, inspectrice de l'éducation nationale*) und einem Schulleiter bzw. einer Schulleiterin wird die Lehrkraft für geeignet erklärt.

Die Schulleiter:innenausbildung für die Sekundarschule ist wiederum identisch mit der der Inspektor:innen (IEN): Es handelt sich im Fall der Schulleiter:innen²⁹ – nach dem bestandenen Auswahlverfahren (*concours*) und der Einstellung als Stellvertretende Schulleiter:innen – um eine zweijährige berufsbegleitende Ausbildung. Die zukünftigen *Inspektor:innen* und Schulleiter:innen absolvieren die dieselben Ausbildungsmodule, die seit 2018 von der Staatlichen Hochschule für Erziehung und Ausbildung (*Institut von des hautes études de l'éducation et de la formation – IH2EF*) angeboten werden.

Zeitraum der Amtsausübung auf demselben Posten

In Frankreich ist das Führungspersonal verpflichtet, nach mehreren Jahren den Posten, d. h. die Schule oder Bildungseinrichtung zu wechseln. Üblich ist es, nach drei bis sieben Jahren an der Spitze derselben Einrichtung die Versetzung zu beantragen.

Inwieweit haben diese Statusunterschiede Auswirkungen auf die Konzeptionierung und das Erleben von „institutioneller Mobilität“?

In Deutschland hatten wir es mit Schulen zu tun, die ihren Handlungsspielraum gegenüber der staatlichen Verwaltung und deren an die Schulleitungen und das Lehrpersonal gerichteten Vorgaben zu nutzen oder sogar zu erweitern wissen. Es gibt aber auch Schulen, die den ihnen zugestandenen Handlungsspielraum eher zögerlich nutzen. Ob und wie Spielräume genutzt werden, hängt stark von den jeweiligen Personen, den Beziehungen zwischen Schulleitung und dem pädagogischen Personal, vom pädagogischen und institutionellen Zuschnitt der Schule und immer auch von den finanziellen Ressourcen ab.³⁰ Eine dynamische Schulleitung kann Projekte zur Förderung institutioneller Mobilität initiieren, ein zögerlich agierendes Kollegium hingegen kann jegliche Initiative von Seiten der Schulleitung im Keim ersticken. Handlungsspielraum ist auch auf Seiten der staatlichen Verwaltung gegeben: Sie kann unterstützend oder präskriptiv agieren, je nach den politischen

29 Am Auswahlverfahren teilnehmen können auch Personen, die keine Lehramtsausbildung absolviert haben, siehe Brégeon & Montandon, 2021. (Anm. d. Red.)

30 Hinzuzufügen ist, dass seit Jahren auch der Personalmangel die Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben erschwert bzw. verhindert. (Anm. d. Red.)

und ideologischen Orientierungen der beteiligten Behörden (der Schulaufsicht, der lokalen oder regionalen Schulleitungen u.s.w.)

Eine derartige Konfiguration von Statusunterschieden hat bedeutende Konsequenzen für die Beziehungen zu den Lehrkräften und den Schüler:innen, wie auch für die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulleitung: Während sie in Frankreich in den Sekundarschulen ausschließlich hierarchisch angelegt sind, bedeutet in Deutschland der Doppelstatus des Schulleitungspersonals, dass Lehrkräfte und Schulleitung sich gleichermaßen für pädagogische wie didaktische Fragen interessieren. Diese Distanz oder aber diese Nähe in den Beziehungen zwischen Schulleitung, Lehrkörper und dem weiteren pädagogischen Personal zeigt sich vor allem im Zusammenwirken von administrativer und pädagogischer Funktion, wie dies gegenwärtig immer stärker auch in Frankreich in verschiedenen ministeriellen Verordnungen gefordert wird. Diese doppelte Verantwortung, sowohl für die Verwaltung als auch für den Unterrichtsbereich, unterstreicht ihre Stellung als Mittlerinstanz zwischen Verwaltung und Lehrerkollegium, was in einigen Fällen mit Loyalitätskonflikten und strategischen Dilemmata einhergeht.

Verknüpfung von pädagogischer und administrativer Funktion

In Deutschland bedeutet der Doppelstatus der Schulleiter:innen – als Führungskraft wie als Lehrkraft –, dass es eine gewisse Kontinuität zwischen Schulleben, Schulklima, gemeinsamen Lernräumen, gemeinsamer pädagogischer Praxis und den gemeinsamen pädagogischen Grundsätzen gibt. Diese pädagogische Einbindung wird jedoch stark durch die Ausweitung der Verwaltungsaufgaben der Schulleitung, die sie von ihren Kolleg:innen entfremden, verändert werden. Denn letztere werden die Schulleitung für die Umsetzung bildungspolitischer und administrativer Empfehlungen verantwortlich machen. Wie werden die Lehrkräfte auf diesen Perspektivwechsel reagieren, wenn die Verantwortung zunehmend mit administrativen Aufgaben verbunden ist?

In Frankreich dagegen bedeutete der bisher vorherrschende administrative Charakter des Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichs der Schulleitung, dass sie sich nicht in die pädagogischen Praxen der Lehrer eingemischt hat. Doch nach und nach sind den Schulleiter:innen im Sekundarbereich und den Inspektor:innen (IEN) im Primarbereich pädagogische Aufgaben zugewiesen worden und – abhängig von den örtlichen Gegebenheiten – wurde ihnen mehr Handlungsspielraum eingeräumt und die Rolle der Teamleitung zugesprochen. Stattgefunden hat also eine Erweiterung ihres Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichs: zum Klassenraum ist der „Raum Schule“ hinzugekommen und damit u. a. die Frage des Schulklimas, das Ansehen der Schule, ihre Politik der Öffnung nach außen, z. B. durch Partnerschaften mit außerschulischen Akteur:innen und durch Reisen. Damit verbunden ist eine Veränderung der Autonomie der Lehrkräfte, insofern deren Einflussbereich nun nicht mehr nur auf die Klasse beschränkt ist. Solche wechselseitigen Einflüsse

können Machtkonflikte auslösen, insofern die Schulleitung die täglichen Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte beeinflussen kann, indem sie organisationale Kompetenzen mit pädagogischer Legitimität verbindet (Dutercq, 2003). Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit sich eine pädagogisch-engagierte Zusammenarbeit etablieren kann?

Diese hier für Frankreich dargestellte Entwicklung wirft die Frage nach der Vieldeutigkeit des Begriffs *Pädagogik* in Deutschland und Frankreich auf. Zugleich kann es aufgrund dieser Doppelfunktion – pädagogisch und administrativ – auch zu Konflikten kommen. Aus deutscher Sicht umfasst der Begriff „Pädagogik“ sowohl den Bereich des Schullebens als auch die Lernsituation in der Klasse. Daraus ergeben sich epistemologische und pädagogische (im weitesten Sinne des Wortes – also nicht an Unterricht und Unterrichtsfächer im engeren Sinne gebundene) Fragen, die den gesellschaftlichen und historischen Charakter des Fachwissens und die Art seiner Vermittlung betreffen. Dies zielt auf den Begriff einer allgemeinen Didaktik als Teil eines inhärenten Bestandteils allen Wissens und auf die Frage, wie es Lernenden gelingen kann, das zu lernen, was ihnen angeboten, ohne dass es ihnen „verordnet“ wird. Auch hier wird deutlich, wie unterschiedlich die Begriffe „Pädagogik“ und „Didaktik“ in Deutschland und Frankreich verstanden werden.

In Frankreich wird der Begriff Pädagogik (*pédagogie*) im engeren Sinn als „Kunst zu lehren“, als Fähigkeit der Lehrkraft zu unterrichten gesehen: aufgrund ihrer Methodenkenntnisse, ihrer Handlungen und Einstellungen, völlig unabhängig von all dem, was unter Schulleben verstanden wird. Diese Auffassung steht im Gegensatz zu einer allgemeinen Definition, z. B. Émile Durkheims, nach der die Pädagogik eine „praktische Theorie“ der Erziehung sei. Er versteht darunter eine Reflexion über erzieherische Handlungen mit dem Ziel, diese zu verbessern. Die Didaktik wäre somit der Bereich der Unterrichtspraxis, wo es sich um die Auseinandersetzung mit Fragen handelt, die durch die Vermittlung und den Erwerb von Wissen in den verschiedenen Schulfächern aufgeworfen werden. Diese Kluft zwischen zwei Bedeutungen von Pädagogik zeigt, wie problematisch es gesehen wird, wenn der Schulleiter in das vordringt, was viele Lehrer als ihr Hoheitsgebiet betrachten. Die Didaktik ist das Vorrecht der Lehrerpraxis, da es sich um die Untersuchung der Fragen handelt, die sich aus der Vermittlung und dem Erwerb von Wissen in den verschiedenen Schulfächern ergeben (Sprachdidaktik, Französischdidaktik usw.). Dies zeigt, wie unterschiedlich die Einführung einer pädagogischen Funktion für Schulleiter:innen in Frankreich interpretiert werden kann.

Wenn Schulleitungen nunmehr offiziell beauftragt sind, „Teams zu dynamisieren, so bedeutet dies, dass zu ihrer administrativen Funktion eine pädagogische Aufgabe hinzugekommen ist.“ (Barrère, 2006b, S. 107). Die Entstehung einer großen informellen Macht der Schulleitung, die Allianzen mit bestimmten Lehrkräften aufzubauen, um „die Dinge in Bewegen zu bringen“ (ebd.), kann zu einer erheblichen Veränderung der bestehenden Allianzen unter den Lehrkräften führen.