

Starthilfe mit System:

**Exploration des Schulleitungshandelns zur Organisationsentwicklung
an einer gefährdeten Oberschule -
eine empirische Einzelfallstudie**

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Stefan Rolf Schober, MA

Berlin, 2017

Erstgutachter: Univ.-Prof. (em.) Dr. Hans Merkens, Freie Universität Berlin

Zweitgutachter: Univ.-Prof. Dr. Harm Kuper, Freie Universität Berlin

Tag der Disputation: 28. Mai 2018

Abstrakt:

Diese Einzelfallstudie stellt – auf der Grundlage einer Durchsicht ausgewählter Literatur in den Bereichen empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre, Soziologie und Psychologie – den verschiedenen Herausforderungen an eine Berliner Sekundarschule sowie ausgewählter Wege zur gelingenden Organisationsentwicklung die Handlungen eines Schulleiters in einem pragmatischen Analyseraster gegenüber und versucht theoriebasiert, an zwei Schlüsselpunkten Reaktionen des Systems auf seine Steuerimpulse nachzuvollziehen. Um die Komplexität des Systems zumindest partiell abzubilden, werden die Methoden trianguliert.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Einschätzung der Veränderungen in den basalen kulturellen Rationalitätsannahmen des „mittleren Managements“ der Schule und der damit einhergehenden Akzeptanz eines neuen Rollenverständnisses der Akteure in der Schule.

Die Arbeit schließt mit einer Einschätzung der Nachhaltigkeit der Veränderungen.

Schlüsselwörter:

Einzelfallstudie, empirische Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung, Organisationsentwicklung, Organisationskultur, Schulleitung, Rationalitätsannahmen, Rollenverständnis, Schulwirksamkeit

Abstract:

Based on a selected review of the literature this work presents the different challenges at a Berlin School and selected ways to succeed over the school's developing concrete action by school heads in an analysis grid and tries theory-based to track responses of the system to its control impulses. To at least partially reflect the complexity of the system, triangulating methods are used (and particularly suitable points of measurement).

The paper concludes with an assessment of the sustainability of the changes.

The focus of the investigation is on the assessment of changes in the basal rationality assumptions of the middle management of the school and the consequent acceptance of a new role perception.

Keywords:

Case study, empirical research, pedagogy, school improvement, organizational development, organizational culture, principal, rationality assumptions, teacher roles, accountability

1.1 Inhaltsverzeichnis

Die folgende Arbeit besteht aus drei Bänden. Die theoretischen Grundlagen sowie die Planung, Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchungen befinden sich im vorliegenden ersten Band. Die Materialien der Felduntersuchung sind ausgelagert: Der erste Materialband enthält die Transkripte, der zweite die untersuchten Konferenzprotokolle.

Band 1:		Seite
1.1	Inhaltsverzeichnis	iii
1.2	Danksagung	vi
1.3	Abbildungsverzeichnis	vii
1.4	Tabellenverzeichnis	viii
1.5	Abkürzungsverzeichnis	ix
2.	Einleitung	1
2.1	Mein Forschungsinteresse	1
2.2	Entwicklung der Problemstellung	2
2.3	Stand der Forschung	5
3.	Theorie	9
3.1	Institutionen	9
3.2	Institutionalisierung von Schule in Deutschland	12
3.3	Organisation als Institutionsimplementierung	15
3.4	Schulen als besondere Organisationen	17
3.5	Ausgewählte Organisationstheorien	18
3.5.1	Das Bürokratiemodell von MAX WEBER	19
3.5.2	Lose gekoppelte Systeme	21
3.5.3	Der situative Ansatz und die Theorie der offenen Systeme	23
3.5.4	Die MINTZBERG-Struktur	26
3.5.5	Exkurs: Organisationskultur (Ideologie)	33
3.5.5.1	Rationalitätsannahmen als Teil der Org.kultur	39
3.5.5.2	Qualität als mögliche integrative Rationalitätsdimension für Schulen	41
3.5.5.3	Schulwirksamkeit als professionelle Qualität	42
3.5.6	Die eigenwillige Organisation	47
3.6	Die Leitung eines Betriebes - Das „Neue St. Galler Management-Modell“	54
3.6.1	Prozesse im NSGMM	56

	Seite	
3.6.2	Ordnungsmomente im NSGMM	69
3.6.3	Entwicklungsmodi: Optimierung und Erneuerung	71
3.6.4	Umweltsphären, Interaktionsthemen und Stakeholder	77
3.6.5	Kritik am NSGMM	77
3.7	Die Leitung der besonderen Organisation Schule	78
3.7.1	Eigenheiten bei der Leitung einer Schule	78
3.7.2	Das Modell zur Führung einer Schule	80
3.7.3	Besonderheiten des MLS	81
3.7.3.1	Beeinfl. der Leistungserstellung durch d. Schulltg.	82
3.7.3.2	Führungsprozesse in Schule	83
3.7.3.3	Entwicklungsmodi im MLS	90
3.7.3.4	Unterstützungsprozesse in Schule	97
3.7.3.5	Stakeholder von Schule	97
3.7.3.6	Ordnungsmomente in Schule	97
3.7.3.7	Umweltsphären von Schule	98
3.7.3.8	Interaktionsthemen	98
3.8	Synthese I: „Die Mischung macht’s“	99
3.9	Synthese II: „Die Strategie sichert’s“	103
4.	Darstellung des Forschungsplans	105
4.1	Organisationsanamnese der untersuchten Schule	106
4.2	Die aktuelle Schulsituation zu Untersuchungsbeginn	113
4.3	Der Feldzugang	114
4.4	Adaption der Forschungsfragen an den Feldzugang	115
4.5	Wahl der Forschungsmethoden	117
4.5.1	Methode: Gruppendiskussionen	118
4.5.2	Methode: Kulturanalyse nach J. MARTIN	120
4.5.3	Methode: Kulturbestimmung nach HARRISON und STOKES	122
4.5.4	Methode: Dokumentenanalyse	123
4.5.5	Die teilnehmende Beobachtung und die „Dichte Beschreibung“	124
4.5.6	Das Experteninterview als Methode	125
4.5.7	Beobachtungsraster „SL: wirksame Schule“	127
5.	Darstellung der Untersuchung und der Datenaufbereitung	130
5.1.1	Auswertung der Gruppendiskussionen nach J. MARTIN	133
5.1.2	Ergebnisse der Gruppendiskussionen	134
5.2.1	Experteninterviews: Kulturbestimmung nach HARRISON/STOKES	137
5.2.2	Experteninterviews: Die eigene Rolle und die des Schulleiters	138

	Seite	
5.3	Analyse der Protokolle: OE-Themen, Umweltbezug, Professionalisierung	142
5.4	Auswertung der teiln. Beobachtung: Rollenübernahme und Führung	150
5.5	Ergebnisse zum Beobachtungsraster „SL: wirksame Schule“ mit Hinweisen	162
6.	Rekonstruktion der Schulleiterhandlungen	164
6.1	Aggregation Leitungshandeln nach dem MLS	164
6.2	Relatives Führungshandeln („organisationaler Fit“)	169
6.2.1	Einordnung der Organisationskultur	172
6.2.2	Wechselbeziehung mit der Organisationskultur	174
6.2.3	Systemreaktionen nach LAUGHLIN	175
6.3	Rekonstruktion der Strategien	176
6.4	Formale Beantwortung der Forschungsfragen	177
6.5	Empfehlungen an die Organisation	178
7.	Literaturverzeichnis	179
Anhänge:	A1 Leitfaden für die Experteninterviews	191
	A2 Tabelle der Codes für Konferenzinhalte	192
	A3 Themen der Konferenzen des „mittleren Managements“	194
	A4 Auswertung der Protokolle G6 , k6 und did. Konferenz	196
	A5 Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften	203
	A6 Auswertung der Protokolle der Gesamtkonferenz	213
	A7: Auswertung der Protokolle der Steuergruppe	219
	A8: Coderaster Organisationskultur HARRISON und STOKES	227
	A9: Unterlagen Interviewplanung	229
	A10: Verwendetes Transkriptionssystem	232
	Selbstständigkeitserklärung	233

1.2 Danksagung

Diese Arbeit wäre ohne die Unterstützung und das Wohlwollen vieler Personen nicht möglich gewesen. Ihnen allen möchte ich hier noch einmal herzlich danken! Besonders gilt dies für

- meine Frau und meine Töchter, die meinen Wunsch, meine Arbeitswelt besser zu verstehen, zumeist augenzwinkernd mitgetragen haben,
- meine beiden Betreuer, Herrn Prof. Dr. Merkens und Herrn Prof. Dr. Kuper, die mich bei meinem erstmaligen und langandauernden Eintauchen in die Feinheiten der Welt der Sozialwissenschaften stets und anregend bestärkt haben

und nicht zuletzt

- denjenigen Kolleginnen und Kollegen an der untersuchten Berliner Sekundarschule, die mich freundlich aufnahmen und mich wie selbstverständlich zwei Jahre lang an ihrer Arbeit teilhaben ließen, mir dabei wichtige Einblicke gewährten und sich meinen vielen Fragen stellten. Insbesondere dem Schulleiter¹, dem Fachleiter Mathematik und dem Fachbereichsleiter Naturwissenschaften bin ich für die viele aufgewendete Zeit ausgesprochen und nachhaltig dankbar!
- Mein Dank gilt aber auch den vielen Bibliotheken und Büchereien, welche mich zuverlässig und kurzfristig mit einem steten Strom an Literatur versorgten. Ohne diesen Wissensschatz wäre diese Arbeit unmöglich gewesen.

„Hätte ich mehr Zeit gehabt, hätte ich einen kürzeren Brief geschrieben.“

J. W. V. GOETHE zugeschrieben

¹ In dieser Arbeit verwende ich der besseren Lesbarkeit wegen jeweils den Genus nach Dudenregelung, unabhängig vom Geschlecht der realen Person. Die Gender der Personen wurden hier nicht analytisch betrachtet.

1.3 Abbildungsverzeichnis

	Seite	
Abb. 1	Schule als pädagogische Handlungseinheit (FEND)	3
Abb. 2	Die MINTZBERG-Struktur	26
Abb. 3	MINTZBERG: Tendenzen innerhalb einer Organisation	27
Abb. 4.1	MINTZBERG: Abstimmung d. direkte Kontrolle	27
Abb. 4.2	MINTZBERG: Abstimmung d. Standardisierung der Abläufe	28
Abb. 4.3	MINTZBERG: Abstimmung d. Standardisierung der Outputs	28
Abb. 4.4	MINTZBERG: Abstimmung d. Standardisierung d. Fertigkeiten	28
Abb. 4.5	MINTZBERG: Gegenseitige Abstimmung	29
Abb. 4.6	MINTZBERG: Standardisierung der Norm	29
Abb. 5.1	MINTZBERG: Die Maschinenorganisation	31
Abb. 5.2	MINTZBERG: Die unternehmerische Organisation	31
Abb. 5.3	MINTZBERG: Organisation der Professionals	31
Abb. 5.4	MINTZBERG: Missionarische Organisation	32
Abb. 6	Das Eisbergmodell der Kultur nach SACKMANN	34
Abb. 7	Drei Kultur-Ebenen nach E. SCHEIN	35
Abb. 8	SCHEERENS <i>Integrated model of school effectiveness</i>	44
Abb. 9	Analyseraster der QuaSSU-Studie von DITTON et al.	45
Abb. 10	LAUGHLINS „ <i>A Model of Organizations</i> “	50
Abb. 11	Das neue St. Galler Management-Modell	55
Abb. 12	Bedingungen verschiedener Koordinationsinstrumente	63
Abb. 13	Einfache Bedürfnishierarchie nach MASLOW	76
Abb. 14	DUBS: Modell zur Führung einer Schule	80
Abb. 15	BONSEN: Zusammenhang zwischen der auf die Schulleitung bezogenen Einschätzung der Lehrer und der Bewertung ausgewählter Schulqualitätsmerkmale	83
Abb. 16	Das mittlere Management als Kopplungsglied	88
Abb. 17	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von ROLFF	92
Abb. 18	MAAG MERKI: Architektur einer Theorie der Schulentwicklung	93
Abb. 19	BRYK et al.: Wirkmodell der Einflussgrößen für Schuleffektivität	100
Abb. 20	BRYK et al.: Externe Wirkfaktoren auf die Effizienz einer Schule	102
Abb. 21	Aufbau der Untersuchung und deren Ergebnisse	131
Abb. 22	Triangulierendes Beobachtungsrastrer	132
Abb. 23	Matrixstruktur Fächer und Erziehung	164
Abb. 24	Organigramm/Aufbaustruktur der Schule	165
Abb. 25	Aufgaben der weiteren Konferenzen	165
Abb. 26	Ablaufstruktur der Konferenzen	166
Abb. 27.1	Schwerpunkte des Schulprogramms	172
Abb. 27.2	Außendarstellung	172
Abb. 28	MINTZBERG: <i>Types of strategies</i>	176

1.4 Tabellenverzeichnis

		Seite
Tab. 1	SCOTTS drei Säulen-Modell der Institutionen	10
Tab. 2	Bildungssysteme als institutionelle Akteure	14
Tab. 3	Ausgewählte Koordinationsmechanismen nach MINTZBERG	29
Tab. 4	MINTZBERG-Konfigurationen	30
Tab. 5	Ausgewählte Ausprägungen der MINTZBERG-Konfigurationen	31/32
Tab. 6	Abgrenzung zwischen CM und OE	75
Tab. 7	Details aus dem Modell zur Führung einer Schule (MLS)	81
Tab. 8	Chronologische Entwicklungsgeschichte der untersuchten Schule	106 f.
Tab. 9	Ort für mögliche OE-Trigger an der untersuchten Schule	113
Tab. 10	Aktuelle Trigger und mögliche Reaktionen darauf ...	115
Tab. 11	Erwartete, beobachtbare Anpassungsleistungen der Organisation	116
Tab. 12	Drei Kulturperspektiven nach J. MARTIN (1992:13 und :171)	121
Tab. 13	Übersicht empfehlenswerter Schulleitungshandlungen für eine wirksame Schule	127 f.
Tab. 14	Dichte Beschreibung der Konferenzen G6/k6	151 f.
Tab. 15	Nicht beobachtetes Schulleitungshandeln	162 f.
Tab. 16	Codes für die Analyse der Konferenzinhalte	167
Tab. 17	Interviewleitfaden Einzelgespräch	191
Tab. 18	Codes für die Analyse der Konferenzinhalte	192 f.
Tab. 19	Verabredete Themen der Konferenzen des MM und ...	194 f.
Tab. 20	Auswertung der Protokolle G6, k6 und didaktische Konferenz	196 f.
Tab. 21	Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften	203 f.
Tab. 22	Auswertung der Protokolle der GK 2013-2015	213 f.
Tab. 23	Auswertung der Protokolle der Steuergruppe	219 f.
Tab. 24	Bestimmungsfragen Kulturdimensionen nach HARRISON/STOKES	228

1.5 Abkürzungsverzeichnis

BoP	„berufsorientierende Projekte“ – ein Konstrukt der Schule aus den Wahlpflichtstunden und dem Fach WAT mit Charakteristika einer Schülerfirma
C	<i>Controlling</i>
CM	<i>Change management</i>
DL	<i>Distributed leadership</i> (als Oberbegriff für alle Konzepte in diesem Bereich)
DA	Dokumentenanalyse
FBL	Fachbereichsleiter, in Berlin eine A15-Stelle
FL	Fachleiter, in Berlin eine A14-Stelle
FuE	Forschung und Entwicklung (R&D, <i>Research and development</i>)
G6	„Große Sechs“ – schulinterne Konferenz von sechs Fach(bereichs)leitern der Hauptfächer
GD	Gruppendiskussion
ISS	Integrierte Sekundarschule; Berliner Nachfolger von Haupt-, Gesamt- & Realschule. Weitere Schultypen sind das Gymnasium und die Gemeinschaftsschule
k6	„Kleine Sechs“ – schulinterne Konferenz von sechs Fachleitern
KGSt	Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement
KMK	Kultusministerkonferenz
MFS	Modell zur Führung einer Schule (DUBs 2005)
MM	Mittleres Management
MSA	„Mittlerer Schulabschluss“ – ein möglicher berufsqualifizierender Abschluss nach der 10. Klasse in Berlin; bei guten Leistungen auch mit der Berechtigung, in die gymnasiale Oberstufe überzugehen
NGO	<i>Non-governmental organization</i>
NPM	<i>New public management</i>
NPO	<i>Non (for-) profit organization</i>
NSGMM	Neues St. Galler Management-Modell
NSM	Neues Steuerungsmodell
OD	<i>Organizational design</i>

OE	Organisationsentwicklung
OECD	<i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>
OK	Organisationskultur
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i> alternativ: <i>Programme international pour le suivi des acquis des élèves</i>
PL	„produktives Lernen“ – eine besondere Organisationsform des „Dualen Lernens“ an der Berliner ISS, bei der die Schülerinnen und Schüler an bis zu drei Tagen pro Unterrichtswoche in Betrieben arbeiten
PLG	„Professionelle Lerngemeinschaften“
ROI	<i>Return on investment</i>
SES	<i>Socio Economic Status</i>
SFA	Strategische Frühaufklärung
SGMS	St. Galler Managementmodell für Schulen
SL	Schulleitung, Schulleiter
SSR	(Berliner) Schulstrukturreform
TIMSS	(seit 2003) <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
WAT	„Wirtschaft-Arbeit-Technik“ – an der Berliner ISS ein eigenes Fach in der Sek-I

Darstellungskonventionen und Symbole:

„...“	wörtliches Zitat
<i>Governance</i>	englischsprachiger Begriff bzw. originalsprachliches Zitat
MARTIN	Personenname
#AK2.1	Kodierung

2. Einleitung

„An Kritik an Schule und Unterricht mangelt es gegenwärtig mit Sicherheit nicht. Was dagegen fehlt, sind Empfehlungen für Veränderungen und Vorschläge zu deren Umsetzung, die sich im schulischen Rahmen verwirklichen lassen.“

H. DITTON (2002: 210)

2.1 Mein Forschungsinteresse

Während meiner Tätigkeit als Lehrer musste ich lernen, dass ein wesentlicher Unterschied zu Betrieben vergleichbarer Größe in der Wirtschaft offenbar in einer Skepsis in Schulen gegenüber Veränderungen besteht – und das nicht nur in Deutschland: „*Schools change slower than churches*“ (RICHARD GROSS, Stanford University). Warum aber diese Ablehnung?

Dann bot sich mir die Chance, einen schaffensdurstigen Schulleiter² an einer Schule mit teils ungünstigen Voraussetzungen zeitweise begleiten zu dürfen. So ergab sich die Möglichkeit, seine konkreten Handlungen punktuell in mehreren Beobachtungsbereichen zu verfolgen und die Reaktionen des Systems darauf zu rekonstruieren: Wie entwickelt er seine Schule – ggfs. auch gegen Widerstände – weiter?

Zu der nicht kleinen Aufgabe der Weiterentwicklung einer Schule existiert eine große Zahl an Veröffentlichungen. Die Suchmaschine „pedocs“ des Fachportals Pädagogik findet beispielsweise zum Stichwort „Schulentwicklung“ über 1.500 Einträge, google scholar listet rund 24.000 deutschsprachige Treffer (Stand: August 2017). Viele dieser Veröffentlichungen haben ihre theoretische Fundierung jedoch in empirischen Untersuchungen aus der Wirtschaft. Nach ROLFF (1992) ist eine Schule jedoch gerade kein „normaler mittelständischer Betrieb“, sondern eine „besondere soziale Organisation“. Deshalb erscheint eine unreflektierte 1 : 1 Übernahme entsprechender Handlungsrezepte wenig sachgerecht und wird von vielen Autoren (beispielsweise DUBS 2005: 80) entsprechend kritisiert.

Damit ergeben sich folgende drei vorläufige Forschungsfragen für mich:

1. Kann ein Schulleiter eine Schule umfassend weiterentwickeln?
2. Welche Ziele sollten dabei angestrebt werden?
3. Wie können diese Ziele durch die Schulleitung erreicht werden?

Gegenstand dieser Arbeit ist es, zunächst einen Überblick über ausgewählte Literatur zur Organisationsentwicklung zu geben. Davon ausgehend werden häufig genannte Kriterien für die Entwicklung wirksamer Schulen ausgewählt (Kap. 4.5.7) und schließlich den Handlungen des Schulleiters in der Praxis gegenüber gestellt. Schließlich werde ich versuchen, die erreichten Effekte und deren Nachhaltigkeit abzuschätzen.

² Abseits der juristischen Notwendigkeit erscheint es fragwürdig, die Leitung einer Schule auf nur eine einzige Person zu konzentrieren. Die nachfolgenden Konzepte beziehen sich daher auf eine (ggf. verteilte) Schulleitung, während an der untersuchten Schule eine einzelne Person betrachtet wurde.

2.2 Entwicklung der Problemstellung

Spätestens mit dem Beginn des neuen Millenniums musste sich die Institution Schule neuen Herausforderungen stellen: Angesichts damals „leerer Kassen“ durch sinkende Steueraufkommen nach den Wirtschaftskrisen der 1970er und 80er Jahre sowie der hohen Staatsverschuldung nach der deutschen Wiedervereinigung wurden beginnend in den 1980er Jahren zunehmend marktwirtschaftliche Mechanismen unter dem Namen „neues Steuerungsmodell“ (NSM) etabliert³. Dabei handelt es sich um die deutsche Spielart des *new public managements* (NPM), welches international in der öffentlichen Verwaltung eingeführt wurde mit dem Ziel, deren Effizienz und Effektivität zu erhöhen⁴. Auch ein neues Selbstverständnis als Dienstleister mit wachsendem Angebotsspektrum für den Bürger ist intendiert. Diese Entwicklungen führten – mit zeitlicher Verzögerung – auch zu Änderungen im Schulsystem⁵: Verantwortung wurde an die Schulen delegiert⁶; diese sollen nunmehr teilautonom handeln⁷. Dies wurde gekoppelt an eine Rechenschaftspflicht: Sie sollen nun als Dienstleister die individuellen Bedürfnisse der „Kunden“ oder „Mandanten“⁸ vor Ort stärker als bisher berücksichtigen. Diese Ziele widersprechen jedoch partiell den bisherigen Rationalitätsannahmen zu Schule als bürokratischer, nachgeordneter Behörde mit vielen internen Freiräumen. Auch sind einige Ziele – zumindest auf den ersten Blick – widersprüchlich: Individualisierung im Unterricht und Standardisierung in den Prüfungen seien hier als Beispiel genannt. Auch ist der den Schulen zugebilligte Autonomiegrad im internationalen Vergleich eher gering⁹.

Im neuen Steuerungsparadigma stehen Schulen¹⁰ nun auch zumindest teilweise in Konkurrenz um Schüler, da der Elternwunsch in einigen Bundesländern maßgeblich für die Mehrzahl der Anmeldungen ist. Privatschulen, die sich partiell ökonomisch selber tragen müssen, bereichern – für die Mandanten gut sichtbar – zusätzlich das Feld. Spätestens mit der Veröffentlichung der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten auf Schulebene ist somit die einzelne Schule als unterscheidbarer, scheinbar autonomer Akteur im Bewusstsein der Gesellschaft verankert. Die Herausforderungen, denen Schulen sich gegenüber sehen, differieren jedoch teilweise lokal stark – selbst räumlich benachbarte Schulen können mit wesentlich anderen Umständen ringen. Die in einigen Bundesländern gesetzlich abgesicherte Wahlfreiheit der zu besuchenden Schule wird so zu einem machtvollen Instrument der Eltern, das im Extremfall sogar zur Schließung einer Schule führen kann. Eine derartige Maßnahme kann wiederum, beispielsweise im strukturschwachen ländlichen Raum, gravierende Auswirkungen auf die regionale Bildungsinfrastruktur haben und somit mittelbar auch auf die politische Ebene rückwirken.

³ Das NSM ist ein Modell zur strategischen Steuerung überwiegend kommunaler Verwaltungen durch Vorgabe von Zielgrößen anstatt von Ressourcen.

⁴ Einen guten Einblick in die damalige Sichtweise gibt Dubs (1996).

⁵ Technisch gesehen handelt es sich bei dieser Reform um ein (hastiges) Change Management. Zu dessen Erfolgsaussichten aus der Eigenlogik heraus äußern sich BÖTTCHER/BROHM (2002).

⁶ Alternative Übertragungsmethoden wären die „*Deconcentration*“ und die „*Devolution*“, die in anderen Ländern eingesetzt wurde.

⁷ Zur Definition der Teilautonomie: DUBS (1996: 330 f.)

⁸ Die Bezeichnung geht auf MINTZBERG (1996) zurück.

⁹ Weitere Details in: vbm & Aktionsrat Bildung: Jahresgutachten 2010.

¹⁰ Zu den Auswirkungen des NPMs auf Bildungssysteme gibt TOLOFARI (2005) eine kompakte Übersicht.

Daneben stehen alle Schulen vor der Herausforderung, externe Anforderungen¹¹ berücksichtigen zu müssen und ein individuelles, standortbezogenes Profil zu entwickeln.

Sachlogisch unabhängig, jedoch zeitlich parallel, haben die „TIMSS-Katastrophe“ und der „PISA-Schock“ deutlich gemacht, dass auch die Unterrichtsprozesse überdacht werden müssen. Dabei wird nunmehr auch in der öffentlichen Diskussion auf internationale Untersuchungen zurück gegriffen, wie an der breiten Rezeption der HATTIE-Studie (HATTIE 2008) gut beobachtet werden konnte.

Schulen sollen sich unter diesen widersprüchlichen Bedingungen professionalisieren¹² und ihre zugrunde liegenden Rationalitäten selber kritisch hinterfragen. Somit wird aus Schule immer weniger eine klassisch-pädagogische Bildungseinrichtung¹³ und immer mehr ein „kompetitiver Betrieb“, der sein „Angebotsportfolio“ permanent den sich wandelnden Kundenwünschen anpassen muss.

Erschwerend kommt dabei hinzu, dass die Schulen in ihren Entscheidungen nicht unternehmerisch frei sind, sondern an die übergeordnete Kultusbürokratie einerseits und ihre konkrete Umgebung andererseits angebunden sind. Dies schränkt die möglichen Handlungsoptionen weiter ein.

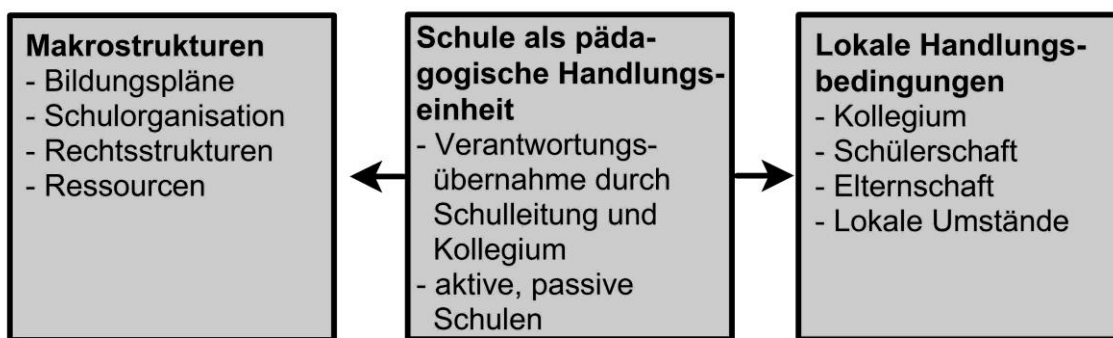


Abb. 1: Schule als pädagogische Handlungseinheit (eig. Bild nach FEND 2008: 146)

¹¹ Die KMK benennt in „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ (2000) dazu sog. „Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung“ für die gesamtgesellschaftliche Ebene.

¹² Das ältere Professionsmodell beruht auf drei Merkmalen, welche gleichzeitig erfüllt sein müssen: 1. Wissenschaftliche Ausgebildete arbeiten 2. in einem gesellschaftlich wichtigen Bereich unter Anwendung strenger ethischer Normen mit 3. Individuen, bei denen sie ein besonderes Eingriffsrecht haben. Die neuen Modelle von Professionalität (*new professionalism*) stellen hingegen die Kunden- und Effizienzorientierung in den Fokus. Beide Modelle beschreiben die Tätigkeiten von Oberschullehrern nur partiell, weshalb Lehrer als Semi-Professionelle gelten. Folgt man jedoch den Vorstellungen der OECD von 2009 zum Lehrerbild, so können (entsprechend ausgebildete) Lehrer durchaus als professionelle „Wissensarbeiter“ bezeichnet werden.

¹³ Das moderne Verständnis von Bildung in Deutschland geht auf WILHELM VON HUMBOLDT zurück, der sie als „die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ definiert. HARTMUT VON HENTIG (1996) nennt als Kriterien für eine derart gebildete Persönlichkeit: 1. Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, 2. die Wahrnehmung von Glück, 3. den Willen und die Fähigkeit sich zu verständigen, 4. ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, 5. Wachheit für letzte Fragen sowie 6. die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der „*res publica*“.

Verantwortlich für den Anpassungsprozess im neuen Steuerungsparadigma ist die Schulleiterin bzw. der Schulleiter¹⁴. Er oder sie soll nun mit den Ressourcen von gestern (Kollegium, Ausstattung, Mittelzuweisung etc.) die Probleme von heute lösen und „seine“ Organisation¹⁵ fit machen soll für mögliche zukünftige „Herausforderungen“. Problematisch ist dabei, dass die lokale Umgebung institutionalisierte Erwartungen an Schule hat, während wesentliche Veränderungsimpulse oft *top-down* aus der Makroebene angeordnet werden und den lokalen Erwartungen teilweise widersprechen können. Dies kann zu opportunistischem Verhalten seitens des Schulleiters führen, welcher über einen erheblichen Informationsvorsprung verfügt¹⁶.

Damit wandelt sich das Berufsbild des Schulleiters, der nicht mehr bloßer *Primus inter Pares* ist und lediglich operativ umsetzen soll, hin zum kompetenten Manager und echter Führungskraft. Bisher sind jedoch die wenigsten Schulleiter für diese Aufgabe entsprechend qualifiziert.

Oder salopp gefragt: Was davon schafft ein Schulleiter heute wie in der Praxis?

¹⁴ Für Berlin: Berliner Schulgesetz (SchulG 2004) § 69 (1) 1 f.

¹⁵ Die entsprechenden Schulen werden als selbstständig, eigenständig, teilautonom, eigenverantwortlich oder auch als „in Selbstverantwortung“ beschrieben. Ich werde in dieser Arbeit in Anlehnung an DUBs von teilautonomen Schulen sprechen und obige Begriffe als Synonyme betrachten.

¹⁶ Ausführungen dazu beispielsweise in VBM & AKTIONSRAT BILDUNG: Jahresgutachten 2010. S. 32.

2.3 Stand der Forschung

Der Kern dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie eine „herausgeforderte“¹⁷ Schule (MANITIUS/DOBBELSTEIN 2017) sich durch den Einfluss eines Schulleiters zum Besseren (dem „*Turn-around*“) entwickeln kann. Somit gilt es, das Forschungsdreieck „Schulentwicklung als Organisationsentwicklung“, „effiziente Handlungsmöglichkeiten eines Schulleiters“ sowie „Probleme herausgeforderter Schulen“ auszuleuchten. Bezugsebene ist dabei die Einzelschule, die Mesoebene des Schulsystems.

Die Probleme herausgeforderter Schulen lassen sich sachlogisch nach möglichen Ursachen gliedern: Schüler, Lehrer, Schulleitung/Führungsebene, Eltern, Umfeld (inklusive dem für die Ausstattung zuständigen Schulträger respektive der politischen Steuerung), die individuelle Schulvorgeschichte sowie die tradierten Rollen. Selbstverständlich beeinflussen sich diese Faktoren gegenseitig, worin ein weiteres Ursachenfeld besteht. BONSEN und FREY stellen dazu jedoch fest, dass sich in der Praxis die genauen Ursachen nur selten diagnostizieren lassen (2014: 115). Als mögliche Reaktionen der Lehrerschaft nennen sie die aktive, professionelle Auseinandersetzung mit den Ursachen oder alternativ die alleinige externe Attribuierung, verbunden mit der eigenen Handlungsunfähigkeit. Diese Gemengelage ist offenbar auch international nur schwer zu bearbeiten: „[...] *turnarounds in the public education space are far harder than any turnaround I've ever seen in the for-profit space*“ wird ein Berater bei KENDRICK (2008) zitiert. Dabei ist die Zahl der betroffenen Schulen groß. HESS und GIFT (2009) schätzen beispielsweise für die USA im Schuljahr 2008/2009 rund 3.300 Schulen und für das Folgeschuljahr sogar ungefähr 4.900 Schulen als im Turnaround-Prozess begriffen ein.

Dabei stellt sich die Frage, wann eine Schule als „*underperforming*“ gilt. Da Bildungsziele kaum quantifiziert werden können, werden auf der Schulebene oft Prozessindikatoren gewählt. Eine Übersicht auf internationaler Ebene dazu unter Einbeziehung der Entwicklungslinien liefert beispielsweise HUBER (2009). Auf der Systemebene werden hingegen Kompetenzzuwächse in einigen Bereichen – meist in Mathematik und im Bereich Sprachkompetenz – auch quantitativ bestimmt. Beispiele dafür sind in Deutschland die KESS-Studie in Hamburg, LAU, ELEMENT, TOSCA oder international IGLU und natürlich die TIMS-Studien. Dieser Forschungsbereich der Schulwirksamkeit (*school improvement, accountability*) ist vor allem in den angelsächsischen Ländern lange etabliert und kam erst vergleichsweise spät nach Deutschland.

Ist der Status quo einer Schule und sind die jeweils dominierenden Probleme bestimmt, so stellt sich die Frage, ob überhaupt und wie konkret diese angegangen werden können. In der deutschen Schulleiterforschung stößt man dazu schnell auf die Arbeiten von MARTIN BONSEN. Dieser hat 2002 mit VON DER GATHEN, IGLHAUT und PFEIFFER empirisch die Wirksamkeit von Schulleitungen untersucht¹⁸. Unter Rückgriff auf MORTIMORE, WISSINGER, ROLFF und ROBERTSON/BRIGGS wird herausgestellt, dass die Schulleitung als einer von acht wesentlichen Faktoren für die Qualität einer Schule gilt. Als maßgeblicher Forschungsstand führen sie die Arbeiten von HALLINGER/HECK aus dem Jahr 1996 an. Diese haben Wirkmodelle für Schulleitungshandeln untersucht und kamen zu dem Schluss, dass Schulleitungen einen indirekten Einfluss auf die Schülerleistungen haben (können). BONSEN et al. haben darauf aufbauend in ihrer empirischen Untersuchung einerseits nach einem prinzipiellen Zusammenhang zwi-

¹⁷ Weniger euphemistisch in der Literatur auch als scheiternde Schule (*failing school*, OECD) beschrieben.

¹⁸ Eine Zusammenfassung der Untersuchung findet sich bei BONSEN et al. 2002b.

schen Schulqualität und Schulleitungshandeln und andererseits nach für die Schulqualität wesentlichen Handlungsfeldern einer Schulleitung geforscht. Dazu wurden „gute“ und „verbesserungsbedürftige“ Schulen verglichen. Es zeigte sich, dass insbesondere vier Führungshandlungen als Prädiktoren für eine gute Schule gelten: Zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft, Organisationskompetenz und – etwas weniger effektiv – Visibilität der Schulleitung (2002a: 167 u. 170). Die Unterrichtsqualität kann hingegen durch die Schulleitung nur indirekt insbesondere über die Lehrerkoope-ration (ibid. 87) beeinflusst werden. Sie schließen ihre Studie mit der Feststellung:

„Denn jeder Schulleiter, der an der Weiterentwicklung seiner Schule interessiert ist, sollte unter Einbeziehung des Kollegiums von den verfügbaren Möglichkeiten Gebrauch machen, die Lernergebnisse der Schüler zu verbessern *und* die Fähigkeit der Schule stärken, Wandel zu gestalten. Somit werden zwei grundlegende Gelingensbedingungen für gehobene Schulqualität eingelöst: die Zielbezogenheit und die Innovationsfreude des Führungshandelns.“ (ibid. S. 193; Auszeichnung im Original)

Als Empfehlungen für eine gute schulentwicklungsbezogene Schulleitungspraxis nennen sie (ibid. S. 171 f.):

- Symbolische Führung und weitere Führungskonzepte als Ergänzung zum verbreiteten personalen und strukturellen Blickwinkel
- Schulprogrammarbeit mit Fokus auf das „Kerngeschäft“: Unterricht
- Etablierung eines Systems zur Delegation von Aufgaben
- Bei erfahrenen Schulleitungen ggf. mehr Innovationsförderung
- „Stippvisiten“ im Unterricht
- Stärkung der Kooperation der Lehrkräfte und ihres Selbstwirksamkeitsselbstbildes durch Einflussnahme auf das Organisationsklima und die Arbeitsatmosphäre

BONSEN hat 2016 den aktuellen Forschungsstand dann noch einmal aktualisiert zusammengefasst: Die im angelsächsischen Raum etablierten Konzepte des „*school-based-management*“ oder „*site-based-management*“ haben empirisch bisher „ernüchternde Ergebnisse“ (ibid. S. 305) in Bezug auf die Verbesserung der Schülerleistungen erzielt. Trotzdem verfolgt Deutschland einen ähnlichen Weg. Weiterhin betont er die wechselseitige Beeinflussung von situativen Faktoren (explizit: Schulkultur) und Schulleitungshandlungen. Dabei bezieht er sich auf die Ergebnisse von MUIJS von 2011 sowie HALLINGER und HECK aus 2010. Diese haben darin auch die Wichtigkeit dezentraler Führung – neben der zentralen – betont (*collaborative leadership*). Eine höhere Stufe erreicht dieses Merkmal, wenn diese situativ und emergent auftritt: „[...] bei der Individuen kooperieren, um insgesamt die Führungskapazität innerhalb einer Organisation zu erhöhen“ (ibid. S. 317).

Zum Kontext zwischen teilautonomer Schule und Führung haben WINDLINGER/HOSTETTLER (2014) eine übersichtliche Einführung geschrieben.

Eine Untersuchung zu fünf Führungsdimensionen von ROBINSON et al. aus 2008 führt als effektstärksten Faktor die „aktive Förderung der Professionalisierung der Lehrkräfte“ (Personalentwicklung) an. Deutlich schwächer sind „Formulieren von Zielen und Erwartungen“ und „Planung, Koordination und Evaluation von Unterricht und Curriculum“. „Strategische Ressourcenallokation“ sowie „Absicherung eines geordneten und unterstützenden schulischen Lernumfeldes“ haben einen eher schwachen positiven Effekt (BONSEN 2016: 311).

Schließlich vergleicht er drei voneinander unabhängige Untersuchungen von BRUGGENCATE (2009), BRYK et al. (2010) und seine eigene von 2002, die zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen. Diese stellen laut BONSEN den aktuellen Forschungsstand dar: Systematische Schulentwicklung kann „überraschend schnell Wirkungen zeigen“ (ibid. S. 314). Dazu muss jedoch ein zentraler Entwicklungsschwerpunkt in einer konzertierten Aktion nach einem ausgearbeiteten Programm ganzheitlich auf allen schulischen Ebenen umgesetzt werden.

Für Schulen in herausfordernden Situationen führt BONSEN an, dass die professionelle, datengestützte Kooperation von Lehrkräften unter dem Aspekt der Bedürfnisse der eigenen Schüler eine wesentliche Rolle zur Schulwirksamkeit zu spielen scheint. Diese ist ein Merkmal von „professionellen Lerngemeinschaften“ in Schulen, bei denen die Lehrkräfte die lose Kopplung überwinden und gemeinsam über ihren Unterricht reflektieren. Abschließend führt er eine Studie von HARRISON und CHAPMAN (2002) an, die erfolgreiche Schulleitungen als mitarbeiterorientiert einstuft – und die darüber Vertrauen erzeugen. Dafür seien die folgenden fünf Strategien wesentlich (ibid. S. 318):

1. Die Schulleitung lebt demokratische Führung vor, stärkt und motiviert die Lehrkräfte, sich für die gemeinsame Vision der Schule einzusetzen;
2. sie delegiert Verantwortung und Entscheidungsmacht an Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder eines „mittleren Managements“ (z. B. eine Steuergruppe) und beteiligt und stärkt die Lehrkräfte darin, ebenfalls Führungsfunktionen zu übernehmen;
3. sie betreibt systematische Personalentwicklung und sieht hierin eine sinnvolle Investition in die Entwicklungskapazität der gesamten Schule;
4. sie entwickelt und pflegt die sozialen Beziehungen im Kollegium und
5. sie versucht durch gemeinsamen Dialog und offene Diskussion das Kollegium zu einer schulweiten Lerngemeinschaft zu entwickeln.

Im Bereich „Schulentwicklung als Organisationsentwicklung“ existiert ein breites Spektrum an Veröffentlichungen. Einen guten Überblick geben DEDERING (2012) und HOLTAPPELS (2014). Jüngeren Datums in diesem Bereich ist die Erweiterung des Themenfeldes um Organisationen als Akteure. Während TERHART 1986 noch über die Antagonismusthese zwischen Organisation und Erziehung schrieb, wird heute die Organisation selber nicht nur als Rahmung der Bildungsprozesse, sondern als Beteiligter verstanden. Die Disziplin der Organisationspädagogik untersucht dazu, wie und was Organisationen lernen und welche Weiterungen dies auf den sozialen Lernprozess innerhalb der Organisation hat. Möchte ein Schulleiter Organisationsentwicklung betreiben, so muss er somit auch zum Mentor der Organisation werden – Leitwort: lernende Organisation. Dabei müssen jedoch – wie bei jedem Lernenden – die aktuelle Situation und der organisations-individuelle Entwicklungsstand Berücksichtigung finden. GEIBLER (2009: 241 f.) schreibt dazu:

„Neben dieser Form expliziten, d.h. bewussten, intendierten Organisationslernens gibt es aber noch eine zweite Form, nämlich implizites Organisationslernen. Sein Gegenstand ist die - inkrementale, d.h. unter der Bewusstseinschwelle liegende - Veränderung der informellen psycho-sozialen Regeln der Organisationskultur (vgl. SCHEIN 1985), die nicht zuletzt auch die Praxis der Problemlösungsgemeinschaften bestimmt, deren Anspruch die Optimierung expliziten Organisationslernens ist. Explizites und implizites Organisationslernen spiegeln damit das wider, was auf

der individuellen Ebene als intentionales, d. h. pädagogisch explizit geplantes und informelles (Erfahrungs-)Lernen [...] bezeichnet wird.“

Die Organisationspädagogik¹⁹ hat somit große Überdeckungen zur Organisationspsychologie. Das NSM stellt einen fundamentalen Wandel der Rationalitäten für die einzelne Schule dar: Markt- und Konkurrenzelemente zwischen Schulen, Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, intendierte kontinuierliche Wirkungskontrolle etc. spielen nun erstmals eine Rolle. Sie ist nun gefordert, sich selber aktiv an ihre konkrete Situation anzupassen. Dies stellt einen (Um-) Lernprozess dar. Organisationales Lernen vollzieht sich jedoch über den Austausch der Mitarbeiter innerhalb der Organisation über deren individuelle Lernzuwächse. Daher ist individuelles Lernen die notwendige – jedoch nicht hinreichende – Voraussetzung für organisationales Lernen. Da tief verankerte und vermutlich oft unbewusste Rollenmodelle vom Wandel tangiert werden, wird mithin von den Lehrkräften ein Kulturwandel verlangt. Sie sollen sich nicht länger als Einzelkämpfer verstehen (Merkmale: lokale Orientierung, kaum Wissen über das Bildungssystem), sondern als „Wissensarbeiter“ (TERHART 2011: S. 212), die auf der Grundlage von Standards und umfangreichen Systeminformationen unterrichten (*new professionalism*). Dazu fordert TERHART (ibid. S. 217): „Und für die Bildungsforschung wird es entscheidend sein, auf mehreren Ebenen und in forschungsmethodisch variantenreicher Weise eine möglichst feinkörnige Analyse der Gleichzeitigkeit von Beharrung und Veränderung vorzunehmen.“

Schon zu weniger tief greifenden Reformen stellt QUESEL (2012: 97 f.) die These auf, dass deren Scheitern in der Missachtung der „*Grammar of Schooling*“ (TYACK/TOBIN 1994) begründet liegt. Es stellt sich dazu die Frage, wie mit der damit einhergehenden Ablehnung umgegangen werden kann und die neuen Anforderungen in der Schule implementiert werden. HASSELHORN et al. (2014: 142) schreiben dabei dem Schulleiter sowie dem Kooperationsklima der Schule eine Schlüsselfunktion zu. Als ein mögliches Maß für den Implementierungserfolg sehen sie deren Verbreitung.

Die Zahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen im Bereich der Schulentwicklung (SE) ist Legion: Google Scholar liefert mehr als 28.000 Treffer (Stand 1. Sep. 2017) alleine zum deutschen Begriff, pedocs noch knapp 2000 Funde. Die überwiegende Zahl der Publikationen beschäftigt sich jedoch mit Facetten der SE, Publikationen unter dem Gesichtspunkt einer strategischen Schulentwicklung sind dagegen selten.

Somit gilt ROLFFS Einschätzung von 1998 („Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“) nur noch eingeschränkt: Die Theorie existiert, aber noch immer wenig Forschung.

¹⁹ STANGL (2017, online) schreibt zu den Lernarten der Organisationspädagogik: „In der Organisationspädagogik findet man drei Arten des Lernens, bei denen es nicht nur um die Optimierung sondern auch um die Legitimierung geht: operatives Anpassungslernen, strategisches Erschließungslernen und normatives Identitätswissen. Ziel des operativen Anpassungslernens ist der Erwerb von Qualifikationen, die für eine klar definierte Aufgaben bzw. Problemlösung notwendig sind. Beim strategischen Erschließungslernen steht das Erlangen von multifunktionalen bzw. multioptionalen Schlüsselqualifikationen im Mittelpunkt, die zur Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen in sich ständig verändernden Umwelten befähigen. Das normative Identitätswissen schließlich soll die Frage klären, welche der individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Optionen, die während des strategischen Lernprozesses erkannt wurden, zur Umsetzung wünschenswert sind.“

3. Theorie

„[...] there is nothing so practical as a good theory.“
Kurt Lewin (1951: 169)

Für die Ableitung meiner begründeten Aussagen ist eine theoretische Fundierung nötig. Diese soll hier dargestellt werden.

3.1 Institutionen

Gesellschaft beruht auf Beziehungen. Dazu sind Verhaltensnormen notwendig, welche ein gemeinsames Erwartungsgerüst für Handlungen bieten. Diese Normen stellen als Institutionen laut DURKHEIM das grundlegende Interesse der Soziologie insgesamt dar. Entsprechend viele differierende Begriffsbestimmungen existieren dazu. ABELS (2009: 174) definiert beispielsweise:

„Eine Institution stellt ein soziales Regelsystem dar, das historisch aus menschlicher Praxis gewachsen ist, sich aber weitgehend verselbständigt hat.“ (Auszeichnung im Original)

In dieser Definition wird besonders die – für diese Arbeit relevante – geschichtliche Fundierung von Institutionen herausgehoben. Wesentlich ist dabei die Verselbstständigung der Institutionen: Sie werden meist nicht gezielt von einer Person erschaffen, sondern bilden sich durch Interaktion quasi von selber heraus. Durch die wiederholte Interaktion bildet sich im Laufe der Zeit eine Vertrauensbasis für entsprechendes Verhalten bzw. Rollen.

Die Verhaltensnormen werden manifest in gesellschaftlichen Einrichtungen wie beispielsweise Schulen. Diese bilden dann Institutionen in engeren Sinn.

ABELS (2009: 140 f.) benennt als wesentliche Theoretiker zum Institutionenbegriff DURKHEIM, SUMNER, MALINOWSKI, MEAD, PARSONS und GEHLEN sowie BERGER und LUCKMANN als jüngste in dieser Reihe.

BERGER und LUCKMANN (1970) gehen davon aus, dass Institutionen sich Menschen über soziale Rollen präsentieren, die diese einzunehmen haben. Eine Gesellschaft wird dadurch zwangsläufig zur „Institutionenballung“ – Institutionen sind somit konstitutiv. Die Rollen entstehen durch die Wiederholung von Handlungen, so dass diese schließlich zu einer Art Handlungsskript für entsprechende Situationen werden. Diesen Prozess bezeichnen sie als „Habitualisierung“ mit dem Prozessprodukt „Rolle“ als „Institutionalisierung“ der gesellschaftlichen Erwartung. Die Erwartung der Rollenkonformität bezeichnen sie als „Faktizität“, deren Erfüllung zu Vertrauen und damit zu einer Stabilisierung der Institution führt. Da diese Erwartungen jedoch permanent neu in einen Kontext gesetzt werden und es bei diesem Prozess zu schleichenden Veränderungen kommen kann, steht jede Gesellschaft laut BERGER und LUCKMANN stets am Rande des Chaos, falls der scheinbar selbstverständliche Grundkonsens zu den Institutionen, also der wahrgenommenen Wirklichkeit, in diesem Prozess verloren

geht und das Vertrauen schwindet. Nach einer Phase der Unsicherheit bilden sich dann neue Institutionen heraus bzw. die alten erfahren eine Umdeutung.

SCOTT (2014) hat „drei Säulen“ (*Three Pillars of Institutions*) postuliert, auf denen der gesellschaftliche Konsens zu Institutionen basieren kann: a) beschränkende Regeln wie Gesetze etc., b) normative Regeln wie Tugenden etc. und c) kognitive Regeln, die die Wahrnehmung der Wirklichkeit in der Gesellschaft bestimmen, beispielsweise die Mutterrolle:

„Institutions comprise regulative, normative, and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life.“ (SCOTT 2014: 58)

	Pillar		
	Regulative	Normative	Cultural Cognitive
<i>Basis of compliance</i>	<i>Expedience</i>	<i>Social obligation</i>	<i>Taken-for-grantedness Shared understanding</i>
<i>Basis of order</i>	<i>Regulative rules</i>	<i>Binding expectations</i>	<i>Constitutive schema</i>
<i>Mechanisms</i>	<i>Coercive</i>	<i>Normative</i>	<i>Mimetic</i>
<i>Logic</i>	<i>Instrumentality</i>	<i>Appropriateness</i>	<i>Orthodoxy</i>
<i>Indicators</i>	<i>Rules Laws Sanctions</i>	<i>Certification Accreditation</i>	<i>Common beliefs Shared logics of action Isomorphism</i>
<i>Affect</i>	<i>Fear Guilt/Innocence</i>	<i>Shame/Honor</i>	<i>Certainty/Confusion</i>
<i>Basis of legitimacy</i>	<i>Legally sanctioned</i>	<i>Morally governed</i>	<i>Comprehensible Recognizable Culturally supported</i>

Tab. 1: SCOTTS drei Säulen-Modell der Institutionen (ibid. S. 60)

Der statische Beitrag der einzelnen Säulen zum Konsens ist für verschiedene Institutionen jeweils unterschiedlich groß. Die Konformität zu den Säulen sichert der Institution ihre Akzeptanz in der Gesellschaft. Für Schule sind dies beispielhaft die Schulpflicht als regulative Säule, die Rollenerwartungen als normative Säule und die Unterrichtsorganisation (Rationalitäten) als kulturell-kognitive Säule. Veränderungen in einer Organisation, die im Widerspruch zur Faktizität der Säulen stehen, verringern deshalb deren Akzeptanz.

Existiert ein Sanktionsgremium, so kann über dieses relativ leicht eine Veränderung der Erwartungen erzielt werden. Dies gilt insbesondere, wenn die zu ändernde Norm hierarchisch entstanden ist. Ganz anders bei tradierten kulturellen und sozialen oder gar universellen Institutionen: Hier ist ein Ansatzpunkt nur schwer zu finden und Änderungsbestrebungen führen besonders schnell zu Protesten.

Fazit:

Die Institution Schule hat eine Vielzahl von – oft „historisch“ attribuierten – Aufgaben, deren aktuelle Relevanz je nach Perspektive differiert. Die Erfüllung dieser, sich oft nur sehr langsam wandelnden Erwartungen stabilisiert die Institution, Abweichungen und zu heftige Veränderungen dagegen gefährden langfristig ihren Rückhalt in der Gesellschaft. Dies hat zur Folge, dass ein Konsens über die Priorisierung der Ziele und Tätigkeiten innerhalb der Organisation im Hinblick auf die wahrgenommenen Realitäten nur schwer zu erzielen ist. Hierbei muss zwischen formalen und impliziten Institutionen unterschieden werden: Während explizite, formale Institutionen leicht bewusst fassbar sind, bleiben implizite wie beispielsweise traditionelle Rollen nur schlecht greifbar. Dies macht sie für Änderungen schwer zugänglich und Widerstände gegen Veränderungen werden leicht provoziert.

Für das Thema dieser Arbeit ist insbesondere die Frage nach der gezielten Veränderbarkeit von „Schule“ von Interesse. Der mit dem NSM politisch vorgegebene Übergang von einer reinen „Behörde“ zu einer „kundenorientierten“ Organisation führt zu einer Aufweitung der Ziele und einer zunehmenden Relevanz der normativen Säule. Während die regulative Säule in der (Schul-) Praxis oft nur eine geringe Rolle spielt²⁰, verliert die kulturell-kognitive Säule an Bedeutung. Es stellt sich die Frage, ob dies den Schulen bewusst geworden ist.

²⁰ Beispielhaft sei hier die Einhaltung des Urheberrechts bei der Vervielfältigung von Arbeitsmaterialien in Schulen genannt.

3.2 Institutionalisation von Schule in Deutschland

Um den Status quo von Schule zu verstehen, ist ein Rückblick auf die Genese der Institution in Deutschland hilfreich. Insbesondere kulturelle Grundannahmen zur Institution Schule können so besser herausgearbeitet werden.

Für die Beibehaltung von (Pflicht-) Schule in der heutigen Form gibt es keine sachlogische Notwendigkeit. Schule ist vielmehr die aktuelle, organisationale Ausprägung eines epochalen und komplexen gesellschaftlichen Prozesses. Der Ursprung der traditionellen Aufbau- und Ablaufstrukturen reicht teilweise weit zurück; ihre tradierte Ausgestaltung (Fordistische Logik: Klassen- und Jahrgangsprinzip, fixierter Stundentakt etc.) ist heute zumindest diskussionswürdig. Die Einhaltung der zugehörigen Traditionen spielt jedoch bei Betrachtungen der empfundenen gesellschaftlichen Legitimität eine nicht zu unterschätzende Rolle – Schule ist fest institutionalisiert.

Der mit der Verwendung des Wortes „Schule“ einhergehende Bedeutungshof verweist auch heute noch stets mit auf die Institutionalisierung des obligaten Unterrichtssystems, welches in Deutschland im 19. Jahrhundert fußt und damit auch auf den damaligen Rationalitätsannahmen (WIATER 2012: 98 f.):

- staatliche Zuständigkeit (statt konfessioneller)
- Einschulung altersgleicher Kohorten
- Etablierung eines Leistungsprinzips (statt Chancen qua Herkunft/Abstammung)
- Professionalisierung der pädagogischen Berufe

Somit war Schule als staatliche Bürokratie angelegt. Daraus folgte eine relativ große Einheitlichkeit sowie eine flache Hierarchie vor Ort.

Aufgaben von Schule heute

Im Laufe der Zeit wurden eine Vielzahl an Anforderungen postuliert, denen Schule entsprechen soll. Will man diese ordnen, so stellt sich das Perspektivproblem: Das gesellschaftliche Subsystem Schule stellt sich je nach Standort des Betrachters (Schüler, Eltern, Kultusbürokratie, Lehrer, „Abnehmer“) anders dar. Jede dieser Gruppen hat ein eigenes Spektrum an subjektiven Theorien zu Schule. Diese reichen von der Schule als familiensubstituierender Einrichtung, als Ort des bloßen Unterrichts über Schule als autonomer Einrichtung bis hin zur „lernenden Organisation“ bzw. einem „Haus des Lernens“²¹ (ibid. S. 32 f.). Jede dieser normativen Setzungen ist begründet, jedoch umfassen sie jeweils nicht alle Aspekte der Institution²².

Erst sogenannte „Schultheorien dritten Grades“²³ haben den Anspruch, Schule umfassend abzubilden. Zu diesen gehören exemplarisch die Schultheorie von H. MEYER²⁴ (1997: Bd. 1: 35), diejenige

²¹ WIATER (2012: 12): „Schule ist ein historisch und gesellschaftlich bedingtes soziales System, das durch Unterricht und Schulleben den jungen Gesellschaftsmitgliedern über Lernvorgänge zu Bildung und Erziehung verhelfen soll, letztlich zur Mündigkeit/Emanzipation.“

²² Bekannte Vertreter normativer Theorien sind beispielsweise B. FREIRE und VON HENTIG.

²³ Vgl. dazu ERICH WENIGER.

von F. DIEDERICH und TENORTH (1997) sowie auch die „erweiterte neue Theorie der Schule“ von H. FEND (2006). Da letztere die größte Rezeption gefunden hat, werde ich mich in dieser Arbeit hauptsächlich auf diese beziehen²⁵.

Grundzüge der (erweiterten) neuen Theorie der Schule nach H. FEND

Während FEND in seiner ursprünglichen Theorie der Schule zentral eine strukturfunktionalistische Perspektive vertrat, ergänzte er in seiner „neuen Theorie“ (2006/2008) handlungs- und organisationstheoretische Ansätze, um der Veränderbarkeit von Bildungssystemen Rechnung zu tragen. Zentral ist nun die Annahme, dass für das Verständnis von Bildungssystemen diese als „institutionelle Akteure der Menschenbildung“ anzusehen sind.

Laut FEND hat das Bildungssystem heute die folgenden Funktionen (2008: 49):

1. Kulturelle Reproduktion, d. h. Enkulturation in „grundlegende kulturelle Fertigkeiten und kulturelle Verständnisformen der Welt und der Person“,
2. Qualifikation, d. h. Vorbereitung auf spätere praktische Lebensanforderungen, insbesondere im Beruf,
3. Allokation, d. h. legitimierbare Zuordnung von Berufen und Laufbahnen auf die einzelnen Schüler sowie
4. Integration **und** Legitimation, d. h. Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität sowie einer Akzeptanz der gesellschaftlichen Regelungen.

Andere Schultheorien, beispielsweise von OBLINGER/WIATER, HILBERT MEYER, HARTMUT V. HENTIG und weiteren, ergänzen zusätzliche Funktionen wie beispielsweise die kustodiale oder die administrative Funktion, bekräftigen dabei aber FENDs postulierte Kernfunktionen²⁶.

Den kollektiven Erwartungen der Akteursgruppen stehen die individuellen Forderungen entgegen, beispielsweise nach Allgemeinbildung statt bloßer (beruflicher) Qualifikation, nach kultureller und politischer Teilhabe.

Die operative Verantwortlichkeit für die Erfüllung aller dieser Funktionen obliegt in Schulen heute international zumeist der Schulleitung (RAUCH & BIOTT 2003). Durch eine effektive Schulführung soll diese aktuell zudem einen inneren Wandel hin zu den neuen Zielen im Sinne des aktivierenden Staates und des NSM anstoßen. Dazu muss die Schulleitung jedoch ihrerseits den Lehrkräften auch Anreize bieten (vgl. BONSEN 2003: 93 f.).

Externe und interne Akteure interagieren dazu in Schule vielfältig, um den Rezipienten des Systems die jeweils gewünschten Bildungsziele anzubieten. Dabei ist ein Schulleiter jedoch nicht so unabhängig wie ein Geschäftsführer, sondern muss Steuerungsimpulse verschiedener Akteure im komplexen Bildungssystem berücksichtigen:

²⁴ „Schule ist eine pädagogische Gemeinschaft, die einen geordneten Rahmen, schützende Regeln und bewusst gesetzte Freiräume für das Leben, das Lernen und das Arbeiten aller bereithält.“

²⁵ Eine komprimierte Übersicht über Schultheorien – und deren Niederschlag in den Parteiprogrammen in Deutschland – gibt die Dissertation von BREFKA (2006).

²⁶ BLÖMEKE und HERZIG (2009: 19) plädieren sogar dafür, Schuleffektivitätsforschung als implizite Schultheorie auf empirisch-analytischer Grundlage zu verstehen. Dabei soll empirisch versucht werden, anhand der erzielten Schülerleistungen induktiv Rückschlüsse auf die Organisation zu ziehen. Die Hervorhebung der Qualifikationsfunktion negiert die übrigen Funktionen jedoch in keiner Weise.

„Organe“	Akteurskonstellationen und Akteure	Prozeduren und Aktivitäten
Externe Akteure: Gemeinwesen bzw. (Bildungs-)politische Institutionen		
Gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. Migration, Informationstechnologie)	Staatliche Einrichtungen (z. B. Bundesamt für Ausländerfragen, Informatik-Beauftragte, Wissenschaftler)	Produktion von Wissen (Erfindungen, Kompetenzen) Formulierung von Intentionen
Politische Interessen/ Instanzen (z. B. Parteien, Gewerkschaften)	Bildungspolitiker Lehrerverbände	Formierung von Bildungsinstitutionen: Mittel, Personal, Infrastruktur
Vertreter von Institutionen	Bildungsrat Kirchen Elternverbände Jugendparlamente	Selektion von Wissen und von gewünschten Kompetenzen Lehrplanentwicklung
Interne Akteure der Angebotsgestaltung		
Schulpflege Schulverwaltung	Schulpfleger ²⁷ Schulsekretariat	Personelle und administrative Führung des unterrichtlichen Angebotes, Schulprofil
Schulleitungen Lehrervertretungen	Schulleiter	Schulprogramm
Lehrerschaft	Lehrerin/Lehrer	Transformation von Wissen und Kompetenzen in unterrichtliche Prozesse (Lehren, Prüfen)
Rezipienten von Bildungs-Institutionen		
Standesvertretungen der Schülerinnen und Schüler und Eltern	Schülerin/Schüler Eltern	Rezeption von Wissen und von Kompetenzen, Lernen

Tab. 2: Bildungssysteme als institutionelle Akteure (FEND 2008: 170)

Für das Thema dieser Arbeit ist es wichtig, dass die obigen Akteure die gesellschaftlichen Normen und Werte zur Institution Schule verändern und somit auch das Anforderungsprofil an eine „gute Schule“. Solange diese eine „Behörde“ war, beruhte ihre Legitimität auf der Beibehaltung der tradierten Rationalitäten.

²⁷ In der Schweiz ein Gremium, welches beispielsweise über die langfristige Strategie einer Schule entscheidet, ähnlich einem Verwaltungsrat.

3.3 Organisation als Institutionsimplementierung

Der Begriff der Organisation steht in vielen Wissenschaftsdisziplinen im Zentrum, so auch in den Sozialwissenschaften. Jedoch existiert kein umfassender Konsens über eine geeignete Definition. Eine häufig verwendete Definition in den Sozialwissenschaften stammt von ABELS (2009: 174):

„Eine *Organisation* ist ein rationales Zweckgebilde, das durch bewusstes Denken und Handeln hervorgebracht wurde.“ (Auszeichnung im Original)

HILLMANN (2007: 650) definiert Organisation wie folgt:

„In der Soziologie die Bezeichnung für ein soziales System oder ein soziales Gebilde als Gesamtheit aller geplanten, ungeplanten und unvorhergesehenen sozialen Prozesse, die innerhalb des jeweiligen Systems oder in Beziehung zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen. Der soziolog. O.sbegriff unterscheidet sich von dem betriebswirtschaftl. normativ orientierten Ansatz, dem O. als Verfahrenstechnik im Sinne einer auf ein gesetztes Soll hin integrativen Strukturtechnik erscheint. Der soziolog. Begriff O. erfasst folgende Eigenschaften des bezeichneten Gegenstandes: bestimmbare Anzahl der Mitglieder; markierbare Grenze zwischen binnen- und außenorientierten einerseits und »fremden« sozialen Beziehungsstrukturen andererseits; interne arbeitsteilige Rollengliederung nach einer zielorientierten, rationalen Ordnung; prinzipielle (gedankliche) Abhebbarkeit und Unabhängigkeit der sozialen Verhaltensstrukturen von den konkreten Mitgliedern. [...]“

BEA und GÖBEL (2010: 7) unterscheiden für die Betriebswirtschaftslehre beispielsweise zwischen drei basalen Organisationsbegriffen: dem prozessorientierten, dem instrumentellen und dem institutionellen.

Die institutionelle Bedeutung beschreibt die Organisation als Ganzes: Eine Organisation ist a) für einen spezifischen Organisationszweck gegründet worden, besteht b) aus „organisierten“, d. h. rational aufgeteilten Handlungen der Mitglieder. Dazu müssen Regeln existieren, die zu erwartbarem Verhalten der Mitglieder führen. Aus diesem regelkonformen Verhalten resultiert ein Effizienzgewinn, welcher der Grund für die Genese der Organisation (gr. *órganon*: „Werkzeug“) ist. Und schließlich ist eine Organisation c) klar abgegrenzt zur Umwelt: Nur wer aufgenommen wurde und die organisationsinternen Regeln einhält, der ist auch Teil der Organisation.

Die instrumentelle Bedeutung hingegen sieht die Organisation als Instrument des Organisationsgestalters, also des Begründers bzw. der Führung – das Management ist hier das betrachtete Element. Diese Sichtweise geht auf HENRI FAYOL zurück. Die Zentralperspektive ist dabei das Verhältnis zwischen Organisation und Individuum.

Die prozessorientierte Bedeutung schließlich betrachtet vornehmlich die Struktur der Organisation als zu gestaltendes Merkmal passend zur Aufgabe. ERICH KOSIOL beispielsweise sah – analytisch bestimmt – für jede Teilaufgabe eine Stelle oder Abteilung vor.

BEA und GÖBEL definieren dazu:

„Organisation ist ein von der Unternehmung geschaffenes System von Regeln, um gemeinsame Ziele zu verfolgen, in welcher Ordnung aber auch von selbst entstehen kann.“ (ibid. S. 7)

Der Organisationszweck besteht dabei in der Bewältigung von Aufgaben, die sich nicht oder nur schlecht (geringe Effizienz, zu langwierig, hohe Komplexität etc.) von einzelnen Personen erledigen lassen²⁸. Deshalb werden zur deren effizienter Erledigung soziale Gebilde gezielt geschaffen: Organisationen. Sie bedürfen einer rationalen Struktur, um effizient zu funktionieren. In ihnen werden die Handlungen der Individuen geplant und zielorientiert koordiniert. Wichtig ist auch, dass Organisationen nur funktionieren können, wenn ihre Mitglieder dazu motiviert sind, da nur in diesem Fall eine Verhaltenskoordination und ein erwartungsgemäßes Rollenverhalten gewährleistet sind.

Wesentlich in obiger Definition ist der Aspekt der möglichen Emergenz in einer Organisation.

Ich habe für diese Arbeit letztere Definition von BEA und GÖBEL zu Grunde gelegt, weil in ihr der Fokus auf die Aktivitäten der Organisation im Hinblick auf ein Ziel gelegt wird und auch das „Eigenleben“ der Organisation Eingang findet.

Die folgenden Merkmale gelten somit als spezifisch konstituierend für eine Organisation:

- Sie wurde gezielt geschaffen.
- Sie ist geeignet strukturiert.
- Die Mitglieder kooperieren, um das Organisationsziel zu erreichen.
- Es gilt ein eigenes Regelsystem mit definierten Rollen.
- Die Grenzen zur Umwelt („Mitgliedschaft“) sind eindeutig.

Je nach Wissenschaftsdisziplin und Perspektive wurden erklärende Organisationstheorien geschaffen, beispielsweise der *human-relations*-Ansatz für die soziale Perspektive, das Bürokratiemodell von MAX WEBER als ein Strukturmodell und der situative Ansatz, welcher die Organisationsumwelt mit betrachtet. Ein dagegen eher empirisch abgeleitetes Strukturmodell ist die MINTZBERG-Konfiguration.

Fazit Organisationen:

Organisationen sollen spezifischen Zwecken dienen und unterliegen somit Rationalitätsannahmen. Sie können mithilfe verschiedener Modelle beschrieben werden, die unterschiedliche Perspektiven auf die Organisation einnehmen. Daraus lassen sich unterschiedliche Analysekatoren ableiten: Wie sieht die optimale Führung zur Vermeidung von Motivationsproblemen aus? Welche Struktur vermeidet Koordinationsprobleme? etc.

Für das Thema dieser Arbeit sind insbesondere die Frage nach einer geeigneten Struktur für die neuen Aufgaben sowie Wege für eine gezielte Veränderung der Organisation Schule wesentlich. Dabei muss das „Eigenleben“ der Organisation mit einbezogen werden.

²⁸ WEICK definiert sehr griffig: „Organisieren heißt, fortlaufend unabhängige Handlungen zu vernünftigen Folgen zusammenzufügen, so daß vernünftige Ergebnisse erzielt werden«. (WEICK 1985: 11)

3.4 Schulen als besondere Organisationen

Worin besteht die Differenz von Schulen zu üblichen Organisation, vornehmlich im *for-profit*-Sektor, genau? Diese Besonderheiten gilt es bei einem vorgesehenen Veränderungsprozess einzuplanen.

- Formal sind Schulen Behörden bzw. Ämter. Im Vergleich mit diesen ist der Ermessensspielraum in Schulen jedoch größer²⁹. Dieser Freiraum – oft als „pädagogische Freiheit“ bezeichnet – ist ein wesentliches und inzwischen weitgehend allgemein akzeptiertes besonderes Merkmal von Schule. Er ist unabdingbar notwendig, um der Unterschiedlichkeit von Schülern, Klassen und Lernsituationen gerecht werden zu können.
- Diese Freiheit kann aber auch zu einer geringen Identifikation der Lehrkraft mit der Schule führen („Ich und meine Schüler.“). Dies zusammen mit den unterschiedlichen Fachkulturen kann dazu führen, dass kaum eine wechselseitige Abstimmung stattfindet. Schließlich verhindert die Prozessstruktur (verschiedene Lehrer unterrichten verschiedene Klassen zu verschiedenen Zeiten) kooperative Arbeitsweisen (s. lose Kopplung); es entstehen dann kaum Synergieeffekte.
- BUHREN und ROLFF (2012: 90) betonen, dass in Schulen fast ausschließlich akademisches Personal zum Einsatz kommt, dieses weitgehend autonom handelt („strukturelle Autonomie“) und traditionell relativ unabhängig von der Leitung ist. Die Koordination in Schule ist deshalb schwierig und erfolgt zuweilen lediglich kollegial. KUPER und THIEL (2010: 495) folgern:

„Schulen werden als besondere Organisationen beschrieben, die, im operativen Kern segmentiert, ihre Basiskomponenten nur lose aneinander koppeln.“

- Das Organisationsziel – die geistige Entwicklung von Personen – ist nur schwer operationalisierbar. Schließlich lassen sich die zugehörigen Prozesse auch nur schlecht technologisieren. Das professionelle Handeln besteht im Verstehen des Einzelfalls und der individuenbezogenen Kommunikation. Dabei müssen die „Mandanten“ aktiv mitwirken. Das Ergebnis dieser Prozesse wird oft erst nach Jahren oder Jahrzehnten sichtbar. Dies führt bei den Lehrkräften zu einer großen Unsicherheit über den Erfolg der eigenen beruflichen Tätigkeit.
- Lehrer sind nach ROLFF (1993: 128) jedoch lediglich „unvollendete Professionelle“, da die notwendige strukturelle Autonomie durch den Beamten- oder Angestelltenstatus gerade nicht gewährleistet ist. Auch sind berufsständische Organisationen kaum relevant.

Diese spezielle Kombination von Organisationsmerkmalen unterscheidet Schulen stark von denen der meisten anderen Organisationen im 1. und 2. Sektor. Deswegen lassen sie sich auch nicht mit üblichen mittelständischen (Produktions-) Betrieben vergleichen. Daraus folgt u. a. die Annahme, dass für die vielfältigen neuen Aufgaben von Schule eine spezifisch angepasste Struktur und Strategie notwendig sind. Diese Anpassung ist beispielsweise im Bereich der Funktionsstellen seitens der Bildungsbürokratie bisher weitgehend unterblieben und soll, dem NSM entsprechend möglichst kostenneutral, von den Schulen selber bewerkstelligt werden.

²⁹ Dies führt beispielsweise dazu, dass Gerichte in Widerspruchsangelegenheiten lediglich die formale Korrektheit der Entscheidung prüfen und inhaltliche Bewertungen weitgehend außer Acht lassen.

3.5 Ausgewählte Organisationstheorien

Organisationen sind komplexe Gebilde. Daher ist eine umfassende Beschreibung nahezu unmöglich. Jedoch ermöglichen sozialwissenschaftliche Organisationstheorien die Untersuchung unter spezifischen Aspekten. Durch die Kombination verschiedener Theorien sollte es möglich sein, sich den Besonderheiten einer konkreten Organisation anzunähern³⁰.

In dem eingangs wiedergegebenem Zitat von RICHARD GROSS „*Schools change slower than churches*“ wird die internationale Ähnlichkeit im aversiven Verhalten von Schulen gegenüber Änderungen deutlich. Da diese jedoch unter verschiedenen Rahmenbedingungen operieren – beispielsweise den *high-stakes-tests* in den USA, die in Deutschland bisher nicht stattfinden –, lässt sich vermuten, dass diese Organisationen etwas Spezifisches verbindet.

Ziel der Darstellung der Organisationstheorien ist die Beschreibung der besonderen Organisation Schule unter dem Aspekt der geplanten Implementierung von Veränderungen.

Der Effizienzgewinn einer Organisation ist der Arbeitsteilung darin und der damit möglichen Spezialisierung der Mitarbeiter zu verdanken. Eine wesentliche Herausforderung ist deshalb die Passung zwischen Prozessen und Strukturen in der Organisation. Dazu unterscheidet man zwischen Aufbau- und Ablaufstruktur. Bei ersterer wird die Organisation durch hierarchische Stellen beschrieben. Zur deren Visualisierung dient das Organigramm. Bei der Ablaufstruktur steht hingegen die Integration der Verrichtungsprozesse – oft in chronologischer Reihenfolge – im Zentrum der Betrachtungen.

Zur geeigneten Aufgabenstrukturierung existiert eine Vielzahl von Theorien³¹. Ich habe vier Organisationstheorien ausgewählt, denen jeweils eine andere Annahme der Aufgabenstrukturierung in Schule zugrunde liegt: den Bürokratie-Ansatz, die lose gekoppelten Systeme, den situativen Ansatz sowie die MINTZBERG-Struktur:

1. Schule als staatliche Organisation trägt noch immer starke bürokratische Züge (vgl. FUCHS 2004: 206 f.). Aufgrund der immanenten Hierarchie sind die Aufgaben klar definiert und eindeutig zugeordnet.
2. Schule wird von WEICK (1976) hingegen als lose gekoppeltes System eingestuft³². Dem muss die Führung Rechnung tragen, denn von der intendierten Strukturierung wird zumindest teilweise in den Subsystemen der Organisation abgewichen.

³⁰ Diesen Ansatz nutzt beispielsweise W. R. SCOTT in „Grundlagen der Organisationstheorie“, indem er Organisationen aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet.

³¹ Eine gänzlich andere Perspektive nimmt der (soziologische) Neo-Institutionalismus ein. Er geht davon aus, dass die empfundene Legitimität der Strukturen und Prozesse sowie das darüber gewonnene soziale Kapital ggf. wichtiger sind als der real erzielte Effizienzgewinn einer Organisation. Demnach sind organisationale Strukturen und Prozesse lediglich lose an den Organisationszweck gekoppelt (MERKENS 2011).

³² WEICK unterscheidet zwischen „*loosely coupling*“ und „*tightly coupling*“ der Systemelemente. Für eine feste Kopplung müssen alle der folgenden vier Kriterien erfüllt sein: 1. Das System verfügt über klare Regeln, 2. die Regeln sind allgemein bekannt und akzeptiert und 3. es existiert ein Kontrollsystem für ein regelkonformes Verhalten. 4. Ein Sanktionssystem kontrolliert die Einhaltung der Regeln. Er unterscheidet: „*In systems that are more loosely coupled, at least one of these four characteristics is missing*“ (1982: 674). Eng gekoppelte Systeme weisen primär Organisationsmerkmale auf, lose gekoppelte tragen eher Professionsmerkmale. Da Unterrichts- und Erziehungserfolg nicht direkt messbar ist, geht WEICK von

3. Der situative Ansatz geht davon aus, dass ein sog. *fit* zwischen Umwelt und Struktur der Organisation bestehen muss, damit diese sachgerecht arbeitet.
4. Die MINTZBERG-Struktur hingegen ist ein allgemeines Strukturmodell und ermöglicht hier insbesondere die Interessen der professionellen Lehrkräfte in Schule zu antizipieren.

Die ersten drei Organisationstheorien beinhalten immanent jeweils eine spezifische Rationalität: In einer Bürokratie geht es um Rechtmäßigkeit, in einem lose gekoppelten System um Eigenständigkeit und unter dem situativen Ansatz ist die Akzeptanz der Veränderung in der Umwelt handlungsleitend.

3.5.1 Das Bürokratiemodell von MAX WEBER

SCHREYÖGG (2008: 29) unterteilt die Organisationstheorie zeitlich in klassische, neoklassische und moderne Ansätze. Zu erster Kategorie gehört MAX WEBERS Bürokratieansatz (1921; posthum). WEBER forschte zu Großorganisationen in industriellen Gesellschaften und der dazu notwendigen internen Handlungskoordination. Sein Modell ist eher auf abstrakte Organisationen ausgerichtet und weniger zur Optimierung konkreter betrieblicher Abläufe gedacht. Dennoch lassen sich seine Thesen auch heute noch fruchtbar anwenden und sind deshalb fast 100 Jahre nach ihrer Postulierung noch allgemein akzeptiert.

Zentral für WEBER ist der Begriff der „Herrschaft“. Er bezeichnete damit die „Möglichkeit, den eigenen Willen dem Verhalten anderer aufzuzwingen“ (ibid. S. 122). Für die verlässliche Funktion einer Organisation ist es notwendig, dass die regelgerechte Koordination nicht nur sporadisch, wenn es einer Person gerade nützlich erscheint, sondern permanent besteht. WEBER geht davon aus, dass Anordnungen immer dann ausgeführt werden, wenn diese als legitim empfunden werden und einer generell akzeptierten Ordnung entstammen (vgl. SCOTTS Drei-Säulen-Modell).

Als idealtypische Herrschaftsarten unterscheidet er die „traditionale Herrschaft“ (mit dem Glauben an die ständische Gesellschaft einhergehend mit willkürlicher Machtausübung), die „charismatische Herrschaft“³³ (mit der Hingabe an eine heilige oder heldenhafte Person und der von ihr geschaffenen Ordnung) sowie die „legale Herrschaft“. Deren Legitimität entspringt jedoch nicht einer – ggfs. demokratischen – rechtswissenschaftlichen Ordnung, sondern dem bloßen Glauben an die Rechtmäßigkeit einer rationalen „gesetzten Ordnung“ (z. B. einer Organisationsstruktur). WEBER stellt die These auf, dass die bürokratische Organisationsform den übrigen (damals bekannten) Organisationsstrukturen „technisch“ an Effizienz universell weit überlegen ist.

Er warnte aber auch vor der Gefahr der Institutionalisierung von bürokratischen Gesellschaften als „stahlharten Gehäusen“ als Konsequenz aus dem rein auf Effizienz und Kontrolle ausgerichteten Rationalisierungsprozess (WEBER 1904/1921: 202).

einem lose gekoppelten System in (Ober-) Schulen aus. Derartige Systeme lassen sich kostengünstig managen, jedoch sind sie ausgesprochen träge gegenüber Veränderungen.

³³ Es existieren starke Parallelen zur transformationalen Führung.

Eine solche idealtypische bürokratische Organisation zeichnet sich nach WEBER durch folgende acht Merkmale aus (ibid. S. 126 f.):

1. strikte Regelgebundenheit der Amtsführung
2. präzise Abgrenzung von positionsgebundener Autorität und Verantwortung
3. Amtshierarchie mit Über- und Unterordnung ohne Willkür
4. nachvollziehbare Aktenmäßigkeit aller Verwaltungsvorgänge
5. strikt neutrale, ohne Ansicht der Person gehaltene Amtsführung
6. einer Stellenbesetzung mit ausgebildeten Fachleuten
7. Laufbahnen mit Gehaltshierarchie bei lebenslanger Anstellung durch Vertrag
8. Trennung von Amt und Eigentum an den Arbeitsmitteln

Kritik am Bürokratiemodell

Da WEBER ein theoretisches Modell entwarf, lässt sich dieses nur schwer kritisieren. Dennoch bleibt anzumerken, dass die Interaktion zwischen Bürokratie und Umwelt nicht thematisiert wird. Auch halten sich reale Menschen nicht immer an die vorgegebenen Regeln, sondern bauen parallele, informelle Ablaufstrukturen auf. Diese vermag das Modell jedoch nicht abzubilden. Schließlich bezieht sich das Modell auf eine kapitalistische Ordnung. Die damit verbundenen Annahmen treffen aber beispielsweise in *not-for-profit*-Organisationen nicht notwendiger Weise zu.

Fazit

WEBERS Modell ermöglicht die Beurteilung einer Organisation unter Effizienzkriterien. Die entwickelten Kriterien finden sich in klassischen staatlichen Behörden traditionell noch immer wieder: Sie sind hierarchisch strukturiert, arbeitsteilig organisiert, an Regeln gebunden, verfügen über Spezialisten und arbeiten zielorientiert. Entsprechende Rationalitätsannahmen können sich tief in der Organisation verankert haben.

Je stärker jedoch eine Schule bürokratisch geprägt bleibt, desto weniger hat sie sich dem NSM-Paradigma angenähert. Dafür sind die Organisationseinheiten in einer Bürokratie – zumindest theoretisch – durch die Hierarchie eng gekoppelt und somit gut steuerbar. Für das Thema dieser Arbeit sollte daher überlegt werden, welche effizienzsteigernden bürokratischen Strukturen in Schule genutzt oder gar ausgebaut werden können, ohne die Neuausrichtung dabei zu behindern. Nicht zu vergessen ist dabei, dass – auch wenn Lehrkräften dies nicht immer bewusst ist – eine juristisch-hierarchische Steuerung mit Sanktionsmaßnahmen besteht.

3.5.2 Lose gekoppelte Systeme

Folgt man dem Bürokratiemodell von WEBER, so kann eine Organisation mit der Maschinenmetapher beschrieben werden: Eine Arbeitsanweisung wird gegeben, durchläuft nach wohldefinierten Regeln die Linienhierarchie und wird schließlich an der zuständigen Stelle vorschriftsgemäß abgearbeitet. Dabei ist die Führung fest an die Bearbeitung gekoppelt – es gibt keine Spielräume dazwischen. Viele Managementmodelle und auch einige Organisationsmodelle beruhen im Kern auf dieser dichten (oder engen) Kopplung und setzen damit eine monolithische Organisation voraus.

Immer wieder konnte jedoch nachgewiesen werden, dass insbesondere Schulen sich nur schlecht „bürokratisch-rational“ steuern lassen. WEICK (1976) führte das darauf zurück, dass einige Organisationen aus partiell unabhängigen Subsystemen bestehen, die miteinander nur schwach interagieren. Dies bezeichnete er als „lose Kopplung“: Arbeitsanweisungen passieren dabei die Grenzen von Subsystemen innerhalb der Organisation, an welchen sie jeweils interpretiert, modifiziert oder gar ignoriert werden. Das ist nach WEICK insbesondere dann wahrscheinlich, wenn die Systeme nur wenige „Variablen“ gemeinsam haben oder ein System stark durch andere, ggf. widersprechende Variablen, beeinflusst wird, nicht jedoch das erste System. Hat ein Subsystem beispielsweise abweichende Rationalitätsannahmen zum Führungssystem, so kann es bei einer Anweisung zu einer der intendierten Handlung gegensätzlichen Ausführung kommen, da diese besser zur lokalen Rationalität passt. Beispielsweise sucht die Entwicklungsabteilung nach der technisch besten Lösung, während der beauftragenden Abteilung lediglich ein preiswertes „Marketingmerkmal“ vorschwebt. Entsprechende Systeme werden beschrieben als dezentral, mit geplanter Teilnahmslosigkeit und ohne Koordination, jedoch auch mit Ermessensfreiheit, Anpassungsfähigkeit und Effektivität (ibid. S. 91 f.).

Nach WEICK lässt sich diese Annahme fruchtbar auf Bildungsorganisationen übertragen (WEICK 2009: 85 f. (Übersetzung des englischen Artikels von 1976)), da in diesen traditionell die individuelle Unabhängigkeit der „Professionals“ (vgl. MINTZBERG weiter unten) im Unterricht groß ist.

WEICK zeigt eine gewisse Sympathie für lose gekoppelte Systeme (2009: 92), weil diese a) eine gewisse Trägheit gegenüber Veränderungen haben und deshalb nicht auf jede Mode reagieren müssen. Auch verhindert die lose Kopplung, dass innovative „Experimente“ in Subsystemen sofort unterbunden werden. Andererseits werden Erfolge nicht oder nur langsam kommuniziert. Außerdem ist b) die Wahrscheinlichkeit größer, dass ein Subsystem über eine Variable stärker an die Umwelt gekoppelt ist als das ganze System und so frühzeitig Umweltveränderungen erspüren kann. Dies ermöglicht auch c) einen individuelleren „Fit“ zwischen Subsystem und Umwelt als dies bei durchgängiger Standardisierung möglich wäre. So können d) kulturelle Eigenarten eines Subsystems und damit ein erfolgreicher Status quo leichter beibehalten werden. Dies erhöht auch die Stabilität der Organisation insgesamt. Bei einem Versagen e) eines Teilsystems bleibt der Ausfall lokal begrenzt und gefährdet nicht die ganze Organisation. Weiterhin f) erlaubt die lose Kopplung individuelle Freiheiten und ermöglicht es Organisationsangehörigen, verschiedene – für sie günstige – Erklärungen für Effekte zu offerieren, wenn kein eindeutiger Wirkungszusammenhang zu ihrem Handeln besteht. Schließlich g) benötigt ein lose gekoppeltes System weniger Koordinationsaufwand, weshalb es in stabilen Umwelten kostengünstig und mit wenig Aufwand zu leiten ist. Reziprok benötigt es in instabilen Situationen erhöhten Koordinationsaufwand.

Weitere Arbeiten zur losen Kopplung haben herausgearbeitet, dass diese vor allem unter den Bedingungen von Ambiguität und Unsicherheit in einer Organisation auftritt, wenn also verschiedene Erklärungsmuster für die aktuelle Situation existieren und zu wenig Informationen im System vorhanden sind. Daher ist (mehr) Kommunikation für eine engere Kopplung sinnvoll.

Als weitere Kopplungsmechanismen gelten insbesondere der technische Kern einer Organisation und ggf. die Autorität des Amtes. Beide konnten jedoch empirisch im Bildungssystem³⁴ nicht überzeugend nachgewiesen werden (ibid. S. 89 und S. 108).

Um die Kopplung zwischen den Subsystemen zu erhöhen, wird für Führungskräfte empfohlen, den Führungsstil geeignet abzustimmen („*enhanced leadership*“), auf kleine Ziele zu fokussieren („*focused attention*“) und gemeinsame Werte („*shared values*“) zu schaffen, sofern man die lose Kopplung selber als abhängige Variable betrachtet. Es muss jedoch beachtet werden, dass Absicht und Handlung in einer Person oft ebenfalls nur lose gekoppelt sind: D. h., auf die Frage nach der Erklärung für eine Handlung besteht die Tendenz, dieser eine Intention zuzuschreiben, auch wenn sie tatsächlich nur teilweise handlungsleitend war.

Kritik am Ansatz „lose gekoppelte Systeme“

ORTON und WEICK kritisierten später (1990: 203 f.) selber ihr Konzept im Vergleich zu anderen Theorien mit der Aussage „*each of these four perspectives has a more distinctive paradigm, a more compact theory, and more empirical support than is true of loose coupling*“.

Fazit

Bei einer losen Kopplung haben die Mitarbeiter einen wesentlich größeren Handlungsspielraum im Vergleich zu einer Bürokratie. Dies kann einerseits funktional sein, wenn es den Organisationszwecken dient oder die Organisation stabilisiert. Andererseits steht lose Kopplung einem schnellen, umfassenden organisationalen Wandel im Weg und ist dann dysfunktional.

Die Theorie der losen Kopplung liefert ein Erklärungsmodell für die Trägheit innerhalb von Organisationen wie Schulen und der begrenzten Wirkung klassischer Führung. Sie generiert auch Ansatzpunkte, um den Auslösern Ambiguität und Unsicherheit zu begegnen.

³⁴ Die Untersuchung fand in den USA statt. Ich gehe aber von einer prinzipiellen Übertragbarkeit nach Deutschland aus.

3.5.3 Der situative Ansatz und die Theorie der offenen Systeme

Der situative Ansatz (auch: Kontingenzansatz, situationstheoretischer Ansatz) der Organisations-
theorie³⁵ geht davon aus, dass die Struktur einer Organisation und ihr Verhalten in Abhängigkeit von
der aktuellen Situation gesehen werden müssen (BEA/SCHWEITZER 2011: 25). Demnach muss die Orga-
nisation so gestaltet werden, dass sie sowohl den Umwelanforderungen als auch ihrem aktuellen
Status quo möglichst entspricht. Analytisch aufgefasst sind organisationale Unterschiede somit das
Ergebnis differenter (Umwelt-) Anforderungen zwischen verschiedenen Organisationen.

Das ursprüngliche Ziel des situativen Ansatzes war die analytische Bestimmung einer optimalen Re-
aktion einer Organisation auf sich ändernde Anforderungen. Aufgrund der Komplexität dieser An-
forderungen und der stark unterschiedlichen Ausgangssituationen der Organisationen konnten je-
doch keine empirisch validen Reaktionen abgeleitet werden. Damit gilt der ursprüngliche Ansatz
heute als überholt. Die zugrunde liegende Annahme der Abhängigkeit von Reaktionen auf die Her-
ausforderungen ist dennoch weiterhin evident.

Die moderne pragmatische Form des situativen Ansatzes vernachlässigt die Empirie und lässt für eine
gegebene Situation mehrere alternative Handlungswege zu. Ausgehend von einer gründlichen
Analyse sowohl der Organisation als auch der Situation werden dann begründete Entscheidungen
getroffen. Aus den Erfahrungen nach der Entscheidungsumsetzung können Metainformationen ge-
wonnen werden, welche ein immanentes Organisations-Umwelt-Modell verbessern helfen können.

Problematisch an diesem Konzept ist die Verbindung zwischen situativem Einflussfaktor und Organi-
sationsstruktur, welche nur schwer zwingend nachgewiesen werden kann. Unterschiedliche Ratio-
nalitätsannahmen innerhalb und außerhalb der Organisation führen entsprechend zu unterschied-
lichen Anpassungsleistungen seitens der Organisation. Zunächst müssen die für die Rationalitäts-
annahme wichtigen Organisationsstrukturen identifiziert werden. Dies betrifft auch den Grad der
Arbeitsteilung und die geltenden Normen. Weiterhin müssen die veränderten Anforderungen der
Umwelt bestimmt werden. Dies können beispielsweise neue Konkurrenten sein. Ausgehend von
diesen beiden Faktoren soll empirisch bestimmt werden, wie eine geeignete Reaktion der Organi-
sation im Sinne der Rationalitätsannahmen aussehen kann. Für eine Unternehmung im ersten Sektor
könnte dies beispielsweise beim Markteintritt eines neuen Konkurrenten die Straffung des Portfolios
sein, um günstiger produzieren zu können und so durch niedrige Preise die Rentabilität des Konkur-
renten zu verhindern.

Logische Voraussetzung für den Kontingenzansatz ist die Annahme, dass die Organisation sich als
offenes System versteht und mit ihrer Umwelt kommuniziert.

³⁵ Der Ansatz findet sich auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen wieder, beispielsweise bei der situativen
Führung.

Theorie der offenen Systeme

Viele ältere Organisationsmodelle reduzieren Organisationen auf geschlossene Systeme: Sie tauschen zwar Güter und Leistungen mit ihrer Umwelt aus, sind aber ansonsten von dieser relativ unabhängig. Die beteiligten Organisationen können unter dieser Annahme ihre Binnenstruktur lange beibehalten. In der turbulenten Umwelt der jüngeren Zeit seit 1950 und verstärkt ab der Millenniumswende („postindustrielle Zeit“) ist dieses statische System jedoch permanent gefährdet und damit auch das Organisationsüberleben. Das Management kann diese Einflüsse (fast) nicht moderieren und muss demzufolge die Organisation zeitnah geeignet anpassen. Empirische Befunde und Arbeiten zur Fitness-Set-Theorie (HANNAN/FREEMAN 1984) oder die sogenannte „Zwergensterblichkeit“ (*liability of smallness*) stützen diese Annahme.

Effiziente Organisationen versuchen deshalb, ihre Organisationsstruktur (Struktur, Strategie, Technologie, Controlling-Systeme, Humanressourcen sowie ggf. ihre Kultur) zyklisch an die externen Anforderungen anzupassen, also ihre „Fitness“ zu erhöhen. Dazu benötigen sie Informationen über ihre Umwelt. Auch bieten diese Informationen die Chance, eine sich entwickelnde Nische als erster zu besetzen und somit einen Vorteil zu erlangen. Die Güte des Umweltmodells in der Organisation wird so zu einem Prädiktor für eine „fitte“ Organisation. Spätere Organisationstheorien inkorporieren diese Facette und betrachten Organisationen nicht mehr als bloßes zweckrationales System, sondern auch als „offenes System“, gekennzeichnet als „eine Koalition wechselnder Interessengruppen, die ihre Ziele in Verhandlungen entwickelt; die Struktur dieser Koalition, ihre Aktivitäten und deren Resultate sind stark geprägt durch Umweltfaktoren“ (SCOTT 1986: 47).

Die Umwelt wird dazu gedanklich funktional segmentiert. Übliche Kategorien sind Aufgabenumgebung („*task environment*“), Branche („*domain*“) und Gesamtgesellschaft („*global environment*“). Jeder dieser Umweltbereiche beeinflusst die Organisation spezifisch und muss deshalb geeignet abgesehen werden und die abgeleiteten Handlungsimplicationen müssen ggf. in die aktuell verwirklichte Strategie integriert werden. Je unsicherer jedoch die Informationen über die Umwelt sind, desto intuitiver und weniger rational werden die getroffenen Entscheidungen.

Dieser Suchvorgang erinnert an die Situation lebender Organismen und deren Evolution. Deshalb werden im Modell der offenen Systeme bisweilen biologistische Anleihen genommen (z. B. MATURANAS Autopoiese): Biologische Systeme bestehen aus funktionellen Subsystemen, welche spezifische Aufgaben erfüllen und dafür Ressourcen benötigen. Das Subsystem „Informationsverarbeitung“ beispielsweise verarbeitet sowohl interne als auch externe Informationen. Die gezielte Aufarbeitung von Umweltinformationen ist überlebenswichtig, denn auf deren Grundlage können Entscheidungen (z. B. Flucht oder Abwehr) getroffen werden. Je unsicherer die Umwelt und je größer die Gefährdung, desto mehr Ressourcen sollten dafür aufgewendet werden.

Die Einführung von Marktmechanismen im Zuge des NSM erzwingt nun für viele öffentliche Einrichtungen erstmals den Blick in ihre lokale Umwelt, denn die Macht der „Mandanten“ gefährdet den Status quo³⁶. Wichtige Umweltinformationen für Organisationen im ersten Sektor sind typischer Weise Kundenbedürfnisse, Strategien möglicher Konkurrenz, Kostenprognosen für die benötigten externe Ressourcen, absehbare Änderungen in den Normen etc. und natürlich politische Setzungen.

³⁶ Ich denke hier beispielsweise an die Zwangspensionierung von Finanzbeamten in Hessen 2007. Es steht zu vermuten, dass zumindest Konkurrenzdruck zwischen den Bundesländern um Standortvorteile dabei eine Rolle gespielt hat. Selbst wenn dies nicht der Fall gewesen sein sollte, so sind die psychologischen Auswirkungen auf die Beschäftigten m. E. dennoch dramatisch.

Die entstehenden Szenarien können analytisch zu konkreten Herausforderungen an die Organisation (z. B. zunehmende Internationalisierung, Konzentrationsprozesse etc.) aggregiert werden. Diese wiederum fließen in das strategische Management³⁷ ein. Eine sich im Idealfall bildende „lernende Organisation“ (SENGE) erkennt die Dynamik und Komplexität und zieht daraus geeignete Schlussfolgerungen („systemisches Denken“), wobei einfache, lineare Kausalitätsannahmen hinterfragt werden sollten³⁸.

Theoretischer Rahmen dazu ist die (allgemeine) Systemtheorie³⁹ (zurückgehend auf LUDWIG VON BERTALANFFY). Varianten des Paradigmas „offenes System“ sind die Kontingenztheorie, der Ressourcen-Abhängigkeits-Ansatz, die Organisationsökologie und der (neuere) soziologische Institutionalismus.

Als eine geeignete Organisationstheorie dazu nennt KIESER (2006: 169 f.) den situativen Ansatz⁴⁰. MINTZBERGS Konfigurationen stellen eine weitere mögliche Anwendung des situativen Ansatzes dar.

Fazit

Unternehmungen können als offene, komplexe und soziale Systeme verstanden werden, welche sich einerseits von der Umwelt abgrenzen, andererseits mit ihr auch interagieren müssen. Beide beeinflussen sich gegenseitig. Folgt man dem situativen Ansatz, so gilt: Je besser die Organisation und ihre Strategie an die Umweltsituation angepasst sind, desto höher wird ihre Überlebenserwartung. Dazu muss die Organisation lernen, die Informationen der Umwelt zu verstehen und mögliche Entwicklungen vorherzusehen – innerhalb der Organisation muss ein Bewusstsein für die eigene Umwelt bestehen.

Der pragmatische situative Ansatz, hier in Verbindung mit der Theorie der offenen Systeme, öffnet den Blick für Schulen über die eigene innere Verfassung⁴¹ hinaus auf die lokale Umwelt, deren Anliegen und Interesse sie zu berücksichtigen hat, deren Normen und Wert sie einhalten soll und auf deren Ressourcen sie angewiesen ist.

³⁷ Eine Eingrenzung der Spezifika des strategischen Managements findet sich bei BEA & HAAS (2013: 1f.)

³⁸ P. SENGE (2008: Die fünfte Disziplin) nennt als fünf Kennzeichen einer lernenden Organisation: Individuelle Reife (*Personal Mastery*), Mentale Modelle (*Mental Models*), Gemeinsame Vision (*Shared Visioning*), Lernen im Team (*Team Learning*) und Denken in Systemen (*Systems Thinking*). Erst, wenn eine Organisation alle fünf Disziplinen entwickelt hat, gilt sie als lernende Organisation.

³⁹ Die Systemtheorie unterscheidet abgeschlossene, geschlossene und offene Systeme sowie Mischformen. Systeme zeichnen sich durch große Komplexität und sich ausdifferenzieren Subsysteme aus. LUHMANN beispielsweise unterteilt Systeme hierarchisch. Seine Hauptkategorien sind Maschinen, Organismen, psychische Systeme sowie soziale Systeme, wobei die sozialen Systeme wiederum in Interaktionen, Gesellschaften und Organisationen unterteilt werden (1987: 16). Eine Unternehmung ist demnach der letzten Ebene zugeordnet und gilt aus Sicht der Systemtheorie als sogenanntes sozio-technisches System.

⁴⁰ Bekannte Vertreter sind BURNS/STALKER (1961), CHILD (1972) und PUGH/HICKSON (1976). Aktuell wird versucht, pragmatisch Handlungsalternativen aus wenigen, aktuellen Indikatoren situationsbezogen abzuleiten unter Vernachlässigung der Empirie (STEINMANN/SCHREYÖGG/KOCH. 2005: 596 f.).

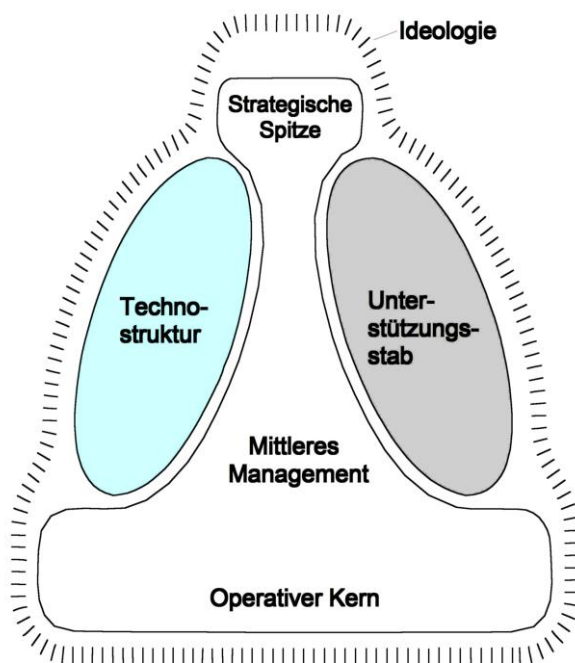
⁴¹ So kann eine scheiternde Schule als dysfunktionale Organisation verstanden werden. KETS DE VRIES/MILLER (1984) unterscheiden dazu fünf (idealtypische) Formen: Die paranoide, die depressive, die dramatische, die zwanghafte und die schizoide Organisation.

3.5.4 Die MINTZBERG-Struktur

HENRY MINTZBERG hat 1979 empirisch ein idealisiertes Modell einer universellen Aufbaustruktur für Organisationen entwickelt und später erweitert: die sog. MINTZBERG-Struktur. Sie wird später zur Analyse der Veränderungen an der Aufbaustruktur und der Antizipation zu erwartender Effekte verwendet werden.

Die allgemeine Struktur besteht aus sechs Bestandteilen: fünf Funktionseinheiten sowie der – von ihm erst später ergänzten – alles umgebenden „Ideologie“. An der Spitze jeder Organisation steht die „strategische Spitze“ (*strategic apex*). Diese trägt die Verantwortung für die gesamte Organisation. Die eigentliche Arbeit wird vom „operativen Kern“ (*operating core*) geleistet, der sich im Bild unten befindet. Dazwischen befindet sich als Kopplungsglied das mittlere (Linien-) Management (*middle line managers*).

Hinzu kommen zwei Hilfseinheiten: Die „Technostruktur“ (*technostructure*) unterstützt die Organisation mit technischen Dienstleistungen wie der Planung und dem Controlling, aber auch dem zentralen Einkauf, der Qualitätssicherung etc. Der „Hilfsstab“ (*support staff*) hingegen gewährleistet die notwendigen Abläufe neben dem eigentlichen Organisationszweck: die Kantine, die Werbeabteilung, das Rechtsreferat etc.



Eingefasst werden alle Einheiten von der „Ideologie“ (*ideology*), welche in etwa der Unternehmenskultur entspricht. Eine Organisationsideologie kann integrativ wirken und eine andere so stark politisch geprägt sein, dass die Organisation als Ganzes in Frage gestellt wird.

Die Personengruppen innerhalb der fünf Bestandteile haben jeweils eigene Sichtweisen auf die Organisation sowie eigene Ziele. Deshalb tendieren die Organisationsbestandteile aufgrund der eigenen Rationalitätsannahmen dazu, „Kräfte“ zu entwickeln und die Organisation dementsprechend zu verändern.

Abb. 2: Die MINTZBERG-Struktur (eigene Darstellung nach MINTZBERG 1991: 115)

Tendenz zur...

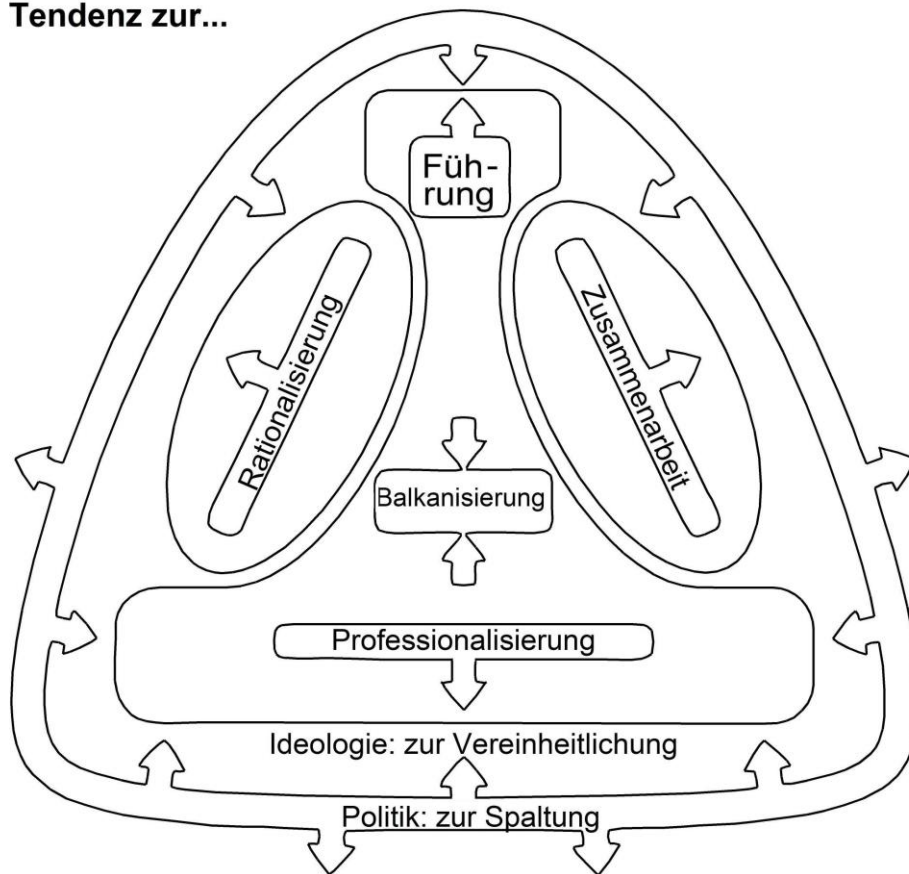
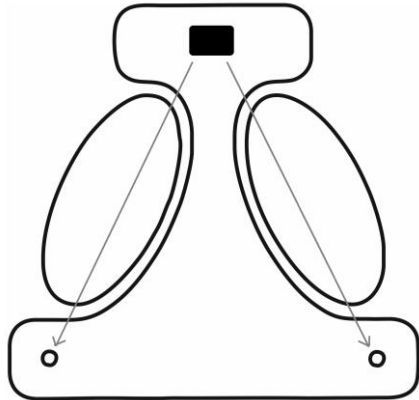


Abb. 3: Tendenzen innerhalb einer Organisation (eigene Darstellung nach MINTZBERG 1991: 121)

Je nachdem, welche Einheit die dominierende Kraft ausübt, existiert nach MINTZBERG ein spezieller Koordinationsmechanismus (1991: 112 f.) zwischen den Bestandteilen:

dominierender Koordinationsmechanismus	Darstellung in der Mintzberg-Struktur
<p>1. Direkte Kontrolle</p> <p>Dies ist der klassische Fall in einer kleinen Organisation: Der Geschäftsführer entscheidet über die Art und den Umfang der auszuführenden Arbeiten und weist diese selber an.</p> <p>Das setzt voraus, dass die strategische Spitze über die notwendigen Informationen zu den Handlungsabläufen und über genug Zeit zu deren Kontrolle verfügt. In einer kleinen Schule ist dies möglich.</p>	 <p>Das Diagramm zeigt eine Mintzberg-Struktur mit einer zentralen Einheit (Geschäftsführer) an der Spitze, die durch zwei Linien mit zwei unteren Einheiten verbunden ist. Die unteren Einheiten sind als Kreise dargestellt, die in einem größeren rechteckigen Rahmen liegen.</p> <p>Abb. 4.1 – Abstimmung durch direkte Kontrolle</p>

2. Standardisierung der Arbeitsabläufe

Ist die Organisation zu komplex für die Koordination durch eine Person geworden, so übernimmt beispielsweise eine spezialisierte Stabsstelle eine Teilverantwortung und koordiniert so mit.

Für das Schulwesen insgesamt übernimmt diese Funktion beispielsweise die Kultusbürokratie über die Lehrpläne mithilfe der KMK.

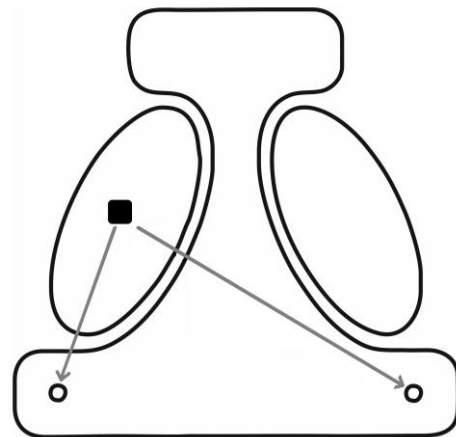


Abb. 4.2 – Abstimmung durch Standardisierung der Abläufe

3. Standardisierung der Outputs

Hier ist die Technostruktur der standardisierende Teil: Der Leistungsumfang wird zentral vorgegeben an den operativen Kern.

Für Schulen wird diese Form beispielsweise durch Bildungsstandards realisiert. Deren Umsetzung wird innerhalb der Fachkollegien diskutiert und sorgt so für eine Standardisierung der Abläufe.

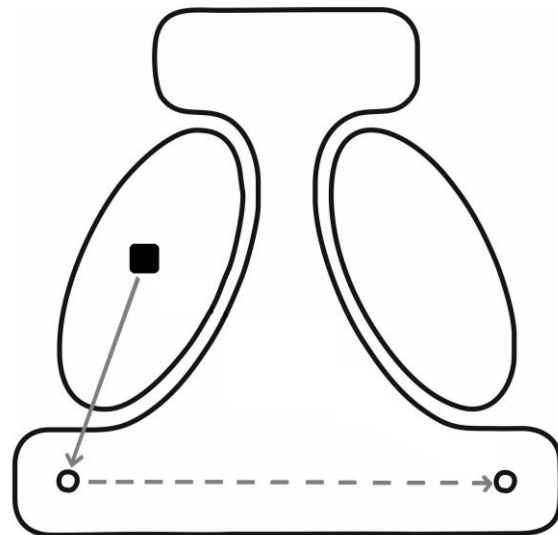


Abb. 4.3 – Abstimmung durch Standardisierung der Outputs

4. Standardisierung der Fertigkeiten

Gehört der operative Kern einer Profession an, so setzt diese – unabhängig von der konkreten Organisation – die Standards für die Qualität der Arbeit. Man denke hier beispielsweise an niedergelassene Ärzte. Bei Lehrern wird dies durch das Referendariat geleistet.

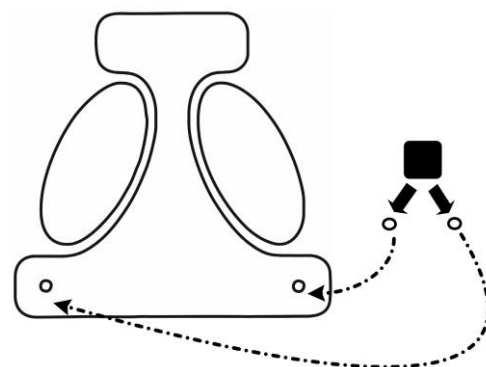
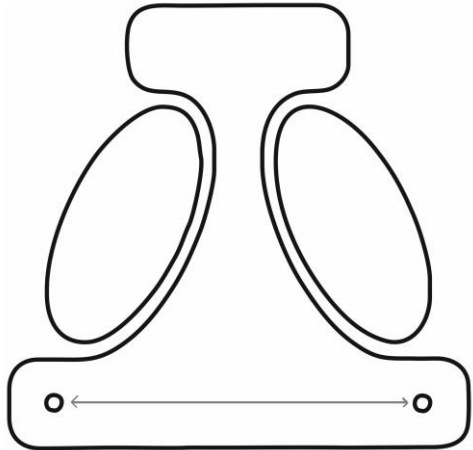
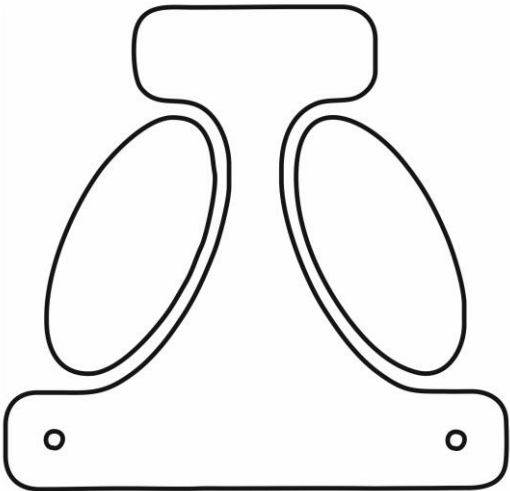


Abb. 4.4 – Abstimmung durch Standardisierung der Fertigkeiten

<p>5. Gegenseitige Abstimmung</p> <p>In dieser Form ist der operative Kern selber aktiv und relativ unabhängig. So ist es möglich, dass eigene Lösungen für Probleme gefunden und verbreitet werden.</p> <p>Diese informelle Koordination findet beispielsweise zwischen Spezialisten statt.</p> <p>Diese Form ist in Schule möglich, jedoch eher selten, da die Form keinerlei äußere Kontrolle inkorporiert.</p>	 <p>Abb. 4.5 – Gegenseitige Abstimmung</p>
<p>6. Standardisierung der Normen</p> <p>Besteht ein Konsens über die „Arbeitsnorm“, so ist keine Koordination mehr notwendig, da jede Person im operativen Kern weiß, was genau zu tun ist. Dies ist beispielsweise bei einer starken Ideologie möglich.</p> <p>Durch den fehlenden Overhead für die Abstimmung ist die Effizienz sehr hoch, jedoch besteht die Gefahr, dass Veränderungen nur noch schwer eingeführt werden können und durch die Praxisdrift die Norm wieder aufgeweicht wird.</p>	 <p>Abb. 4.6 – Standardisierung der Norm</p>

Tab. 3: Ausgewählte Koordinationsmechanismen (eigene Darstellung nach MINTZBERG 1991: 112 f.)

Die dargestellten Koordinationsformen sind (weitgehend) unabhängig von der Umwelt, in welche jedoch jede Organisation eingebettet ist. Die Umwelt besteht beispielsweise aus den Zulieferern und Abnehmern, der Öffentlichkeit, der Judikative etc. (ibid. S. 111). Dabei können unterschiedlich starke Kräfte aus der Umwelt – zusätzlich zu den inneren – auf die Organisation einwirken.

Ausgehend von seiner Grundform hat MINTZBERG daraus sieben empirisch häufig auftretende „Konfigurationen“ (ibid. S. 120) identifiziert. In jeder dieser Ausprägungen existiert eine Einheit, die für die internen Abläufe maßgeblich ist:

Konfiguration	Primärer Koordinationsmechanismus	Schlüsselteil der Organisation	Typ der Dezentralisation (Machtdelegation)
Maschinenorganisation	Standardisierung der Arbeitsabläufe	Technostruktur	Begrenzte horizontale Dezentralisation
Unternehmerische Organisation	Direkte Kontrolle	Strategische Spitze	Vertikale und horizontale Zentralisation
Organisation der Professionals	Standardisierung der Fertigkeiten	Operativer Kern	Horizontale Dezentralisation
Missionarische Organisation	Standardisierung der Normen	Ideologie	Dezentralisation
Adhokratie	Gegenseitige Abstimmung	Unterstützende Einheiten	Selektive Dezentralisation
Diversifizierte Organisation	Standardisierung der Outputs	Mittleres Linienmanagement	Begrenzte vertikale Dezentralisation
Politische Organisation	Keine	Keine	Verschiedene

Tab. 4: MINTZBERG-Konfigurationen (verändert nach ibid. S. 120)

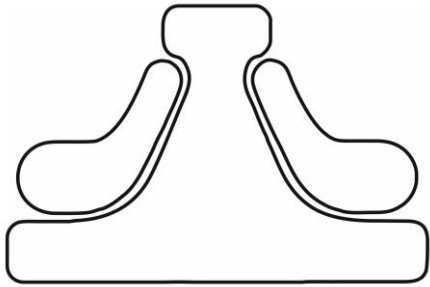
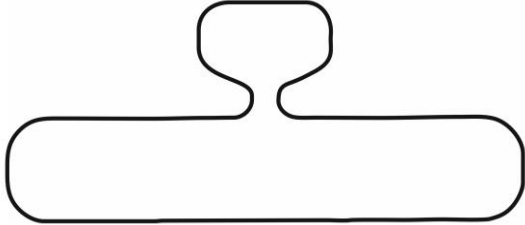
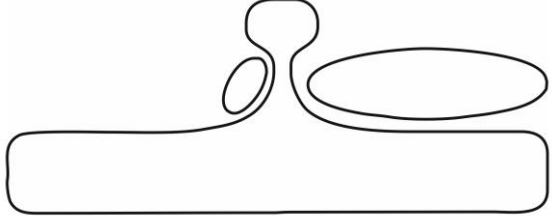
Obige Tabelle zeigt die Interdependenzen zwischen den Bestandteilen. Betrachtet man Schule als eine Maschinenbürokratie, so wird die Technostruktur zum Schlüsselteil in Form der externen Kultusbehörde, welche die Standards für die Arbeit (Rahmenpläne und Kompetenzvorgaben) setzt. Entsprechend wenig Einfluss hat die strategische (Haus-) Spitze und relativ viel Macht ist in der externen Technostruktur angesiedelt. Dabei hat der operative Kern wenig Verantwortung.

Für das Thema dieser Arbeit ist der Typ der unternehmerischen Organisation interessant, da eine starke Führung darüber leichter einen Wandel erreichen kann („Neuaufrichtung über die strategische Spitze“, MERKENS).

Wäre Schule hingegen eine Organisation der Professionals (= Profioorganisation, *professional bureaucracy*), so wäre gerade dieser Kern mit viel (Entscheidungs-) Macht ausgestattet. Dazu müssen jedoch externe professionelle Standards existieren, an denen sich der Kern orientieren kann.

Existiert hingegen nur eine schwache Führung, so kann sich eine missionarische Organisation bilden, in der die Ideologie/Kultur die Ausrichtung bestimmt.

Die oben genannten Kräfte deformieren die MINTZBERG-Grundstruktur, indem starke Bestandteile wachsen und unwichtige schrumpfen oder gar verschwinden. Es entstehen charakteristische Konfigurationsformen:

Beschreibung der Konfiguration	Darstellung als MINTZBERG-Struktur-Konfiguration (ohne umgebende Ideologie)
<p>1. Maschinenorganisation; die Organisation ist groß und hat deshalb spezialisierte Stellen einführen müssen. Sie ist sehr bürokratisch und durchorganisiert. Das macht sie effizient in stabilen Umwelten, jedoch unflexibel gegenüber Änderungen. Ein klassisches Beispiel wäre eine althergebrachte Behörde. Nimmt man die Kultusbehörde als externe Technostruktur an, so entspricht diese Form einer klassischen Schule – mit einem nur kleinen Hilfsstab.</p>	 <p>Abb. 5.1 – Die Maschinenorganisation</p>
<p>2. Unternehmerische Organisation; typisch für eine neue und/oder kleine Organisation, die nur aus der Leitung und dem operativen Kern besteht. Die Vision der Führung bestimmt das ganze Handeln. Damit ist die Organisation flexibel, jedoch ist ein hoher Koordinationsaufwand notwendig. Diese Form wird im pädagogische Bereich oft angestrebt (MERKENS 2006: 229), jedoch darf die Kontrollspanne darin nicht zu groß werden.</p>	 <p>Abb. 5.2 – Die unternehmerische Organisation</p>
<p>3. „Organisation der Professionals“⁴²; besteht die Organisation aus professionell ausgebildeten Mitarbeitern, so agieren diese überwiegend unabhängig und benötigen nur eine kleine Technostruktur und strategische Spitze. Die überorganisationalen Standards gibt dabei die Profession vor. Dieser Typ ist nach MERKENS (ibid. S. 248 f.) für Schulen erstrebenswert, jedoch setzt dies den Lehrer als „Professionellen“⁴³ voraus.</p>	 <p>Abb. 5.3 – Organisation der Professionals</p>

⁴² Oft auch als „professionelle Bürokratie“ bezeichnet, in wörtlicher Übersetzung von „*professional bureaucracy*“, wobei im Amerikanischen stärker die Hierarchie und die komplexen Regeln betont werden.

⁴³ Die Professionstheorie kennzeichnet einen Professionellen durch seine hohe Unabhängigkeit, seine starke Mandantenorientierung sowie einen eigenen Berufshabitus, der keine Zweifel an der Leistungsqualität aufkommen lässt. Dies ist bisher für einen Lehrer nur selten möglich, da er nicht selbstständig ist.

4. „Missionarische Organisation“;
 sie stellt einen Organisationstyp dar, in welchem
 die Kultur alle anderen Kräfte weit übersteigt.
 MERKENS (ibid. S. 256) nennt Waldorf-Schulen als
 mögliche Beispielorganisationen.

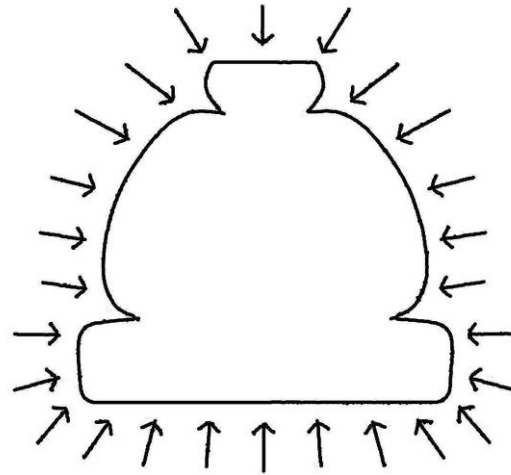


Abb. 5.4 – Missionarische Organisation⁴⁴

Tab. 5: Ausgewählte Ausprägungen der MINTZBERG-Konfigurationen

Weitere Konfigurationen sind 5. die „Adhokratie“ (auch „innovative Organisation“), bei welcher beispielsweise unabhängige Teams fast ohne Koordination beständig innovativ arbeiten. MINTZBERG zählt Universitäten partiell zu den Adhokratien. MERKENS (2006: 253) bezeichnet diese als eine gewisse Idealform einer pädagogischen Institution, führt jedoch an, dass es schwer ist, geeignete Beispiele zu finden. 6. Diversifizierte Organisationen werden in ersten Sektor als Holding bezeichnet. Schulen, die formal segmentiert sind⁴⁵ – beispielsweise mit einem getrennten Vormittags- und Nachmittagsbetrieb – können als solche diversifizierte Organisationen im Bildungssystem betrachtet werden. Der letzte Typ, 7. „Die politische Organisation“, ist für Schulen aktuell nicht vorstellbar. Darin existieren keine Kommunikations- und Koordinierungskräfte mehr, sie ist vielmehr von beständiger innerer Konfrontation bestimmt.

Fazit MINTZBERG-Struktur:

MINTZBERGS flexibles Modell erlaubt einen umfassenderen Blick auf die Organisation und die darin ablaufenden Prozesse. Somit sind detaillierte Aussagen zu geeigneten Strukturen bzw. Strategien möglich, wenn die Organisation umgestaltet werden soll.

Für das Thema der Arbeit bieten sich aus dem Modell heraus zwei gangbare Wege zur Weiterentwicklung an: hin zu einer Profibürokratie oder zu einer unternehmerischen Organisation mit einem starken Leader an der Spitze, der die organisationale Trägheit überwindet.

Mögliche Ausgangskonfigurationen können die Maschinenorganisation als Bürokratie sowie die missionarische Organisation sein, da die untersuchte Schule – zumindest früher – ein Selbstbild als „beste Hauptschule Berlins“ hat(te). Dies spricht für eine starke Organisationskultur.

⁴⁴ Eigenes Bild nach: MINTZBERG, H./QUINN, J. B. *The Strategy Process: Concepts and Cases*. Prentice Hall, 2. ed. 1991, p. 351.

⁴⁵ Die untersuchte Schule hat einen großen SESB-Zweig mit entsprechend vielen muttersprachlichen, oft ausländischen Lehrkräften. Da sich während der Untersuchung keine weitergehenden Hinweise auf wesentliche Unterschiede ergaben, wurde dieser Aspekt in der Arbeit nicht mit untersucht.

3.5.5 Exkurs: Organisationskultur (Ideologie)

Der Kulturbegriff ist sehr vielschichtig – auch in Bezug auf Organisationen. Dementsprechend existiert eine Vielzahl an Definitionen⁴⁶. KROEBER und KLUCKHOHN⁴⁷ untersuchten bereits in den 1950er Jahren über einhundert verschiedene Kulturdefinitionen und destillierten daraus folgenden, noch immer häufig zitierten, Vorschlag heraus:

- *Culture consists of patterns, explicit and implicit of symbols,*
- *constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts;*
- *the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values;*
- *culture systems may on the one hand, be considered as products of action, and on the other as conditioning elements of further action.*

In dieser Definition wird deutlich, wie komplex der Begriff ist und wie weit Kultur in das Unbewusste hinein reicht.⁴⁸

Organisationskultur ist ein Teil des kollektiven Langzeitgedächtnisses einer Gruppe und beeinflusst als solches die Informationsaufnahme der Gruppe – ähnlich einem Filter. Es stellt sich deshalb die Frage, ob dieses Gedächtnis gezielt manipuliert werden kann. Bejaht man die Frage, so geht man davon aus, dass eine Organisation eine veränderliche Kultur besitzt. Geht man hingegen davon aus, dass die Kultur integraler Bestandteil der Organisation selber ist, so kann sie nicht geändert werden, ohne die Organisation an sich zu gefährden⁴⁹.

⁴⁶ Häufig zitiert werden J. MARTIN, S. SACKMANN, E. SCHEIN und G. SCHREYÖGG.

⁴⁷ KROEBER/KLUCKHOHN (1952: 2) - zitiert nach BRAKE (2013: 6).

⁴⁸ HILLMANN (2007): „die Gesamtheit der Ziele, Grundüberzeugungen, Werte, Symbole, Normen, Verhaltensmuster und deren materielle Objektivationen, die einer Organisation ein bestimmtes Gepräge und eine unverwechselbare Eigenart verleihen (--> Corporate Identity). Die O. resultiert aus der Geschichte und den Zielen sowie den zentralen, dominierenden Werten der jeweiligen Organisation (Unternehmung, Interessenverband, polit. Partei, Verein, Behörde, Anstalt u.a.m.). Hinzu kommen Einflüsse der soziokulturellen Umwelt und der Organisationsangehörigen. Grundlegende und dauerhafte Prägungen der O. gehen oft auf Organisations- und Firmengründer zurück. Die zentrale Bedeutung der dominierenden Werte liegt darin, dass sie in rechtfertigender Weise vorgeben, welches Verhalten erwünscht oder unerwünscht ist. Die »Lebendigkeit« einer O. hängt entscheidend davon ab, inwieweit die Ziele und Werte in den Wertvorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder zum Ausdruck kommen. Die Ziele und Werte bestimmen weitgehend das Selbstverständnis der Organisation und äußern sich oft komprimiert in einprägsamen Leitsprüchen, Slogans, Vorsätzen und Geboten: exakte Ausführung von Aufgaben, Herstellung guter Produkte, «Das Beste oder nichts«, Beachtung der Würde eines jeden Mitarbeiters, der Kunde steht im Mittelpunkt u.a.m. [...]“

⁴⁹ E. SCHEIN (2010: 240) führt beispielsweise an, dass auch heute noch ein wesentlicher Teil der Kultur von IBM sich von der anderer Technologiekonzerne unterscheidet, da die IBM in der Gründungsphase nicht technologiegetrieben, sondern kaufmännisch orientiert war. Diese Beobachtung ist insofern beachtenswert, als dass die Enkulturation in die Organisation IBM erst relativ spät im Leben der Angestellten erfolgt. Ganz anders ist es bei Schulen, in denen die Schüler bereits im frühen Kindesalter die Regeln internalisieren.

Als bildliche Metapher für die Organisationskultur wird oft der Eisberg gewählt, dessen sichtbarer Teil (z. B. Sprache, Geschichten, Rituale) sehr viel kleiner ist als sein verborgener Anteil – welcher der Gruppe nicht bewusst ist und der die Kultur entsprechend träge werden lässt.

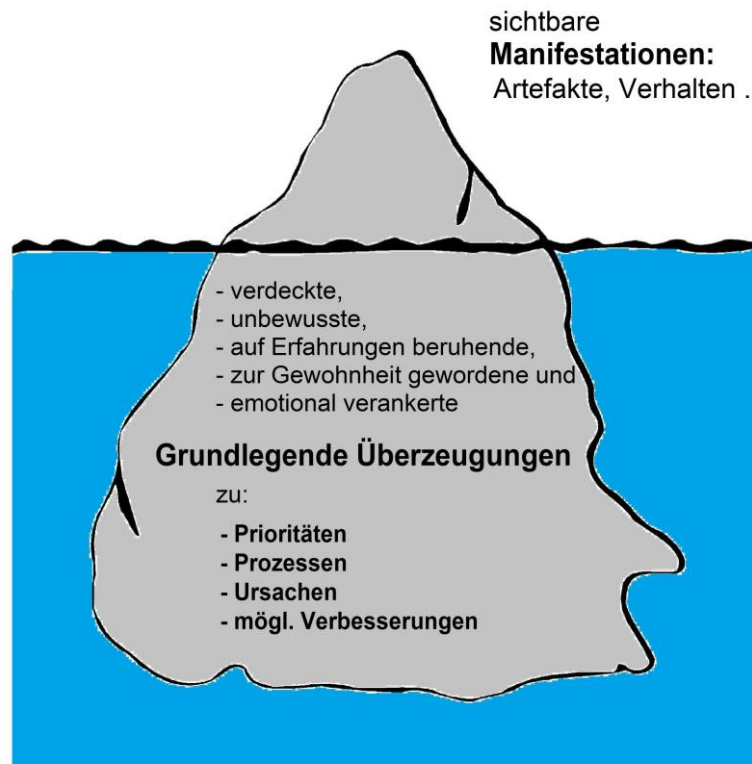


Abb. 6: Das Eisbergmodell der Kultur (eigene Darstellung nach SACKMANN 2002: 27)

E. SCHEIN hat dazu 1984 ein Drei-Ebenen-Modell der Organisationskultur entwickelt, welches als Grundlage vieler heutiger Modelle dient⁵⁰. Er unterteilt in „Artefakte und Äußerungsformen“ an der Oberfläche, die leicht beobachtbar, aber für Außenstehende kaum dekodierbar sind. Darunter befinden sich „geäußerte Werte“, welche nur teilweise bewusst sind. Diese wiederum fußen auf unbewussten „grundlegenden Annahmen“, die auch im Widerspruch zu den geäußerten Werten stehen können.

SCHEIN nennt als Beispiele für Kategorien unbewusster Grundannahmen in Organisationskulturen: 1. *The organization's relationship to its environment*, 2. *The nature of human activity*, 3. *The nature of reality and truth*, 4. *The nature of time*, 5. *The nature of human nature*, 6. *The nature of human relationships* and 7. *Homogeneity vs. diversity* (SCHEIN 1990: 114).

Die Organisationskultur lässt sich anhand von a) sichtbaren Artefakten (Kleidung, Design etc.), b) standardisierten Verhaltensweisen (Sitten, Rituale, Feiern etc.) sowie bewussten verbalen Symbolisierungen wie Mythen, Legenden, Fachvokabular etc. – zumindest teilweise – rekonstruieren.

⁵⁰ Beispielsweise das von DENISON (1990) in „*Corporate culture and organizational effectiveness*“ beschriebene Modell.

Levels of Culture

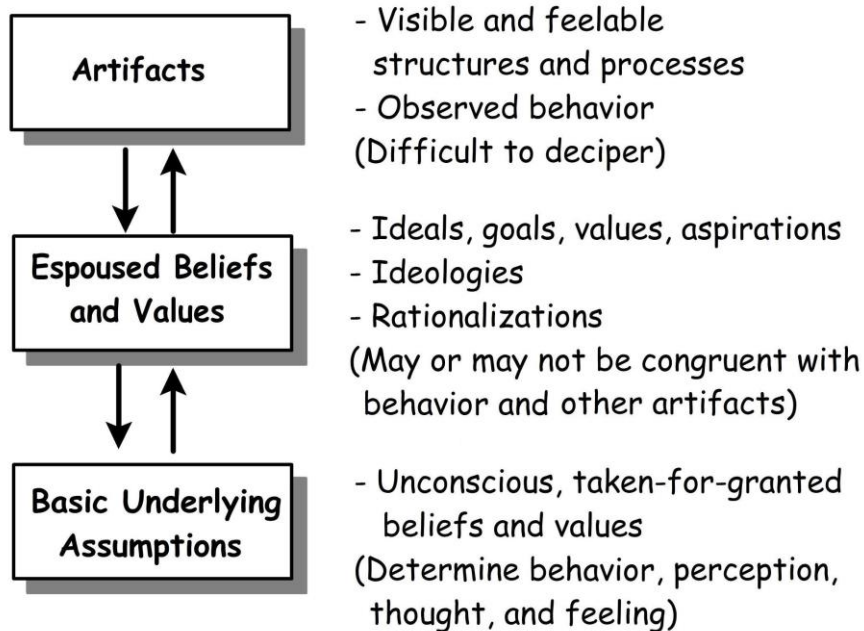


Abb. 7: Drei Kultur-Ebenen nach E. SCHEIN (eigenes Bild nach 2010: 24)

Sind Kulturelemente einheitlich innerhalb der Organisation, so entspricht dies der Integrationsperspektive von J. MARTIN – eine starke Kultur besteht.

Abgrenzung zum Betriebsklima

Das Betriebs- oder Organisationsklima, in Schule oft als Schulkultur bezeichnet, wird mehr von aktuellen Ereignissen beeinflusst und ist stärker personenbezogen. Im Mittelpunkt steht eher die aktuelle Arbeitszufriedenheit als das Wissen um Abläufe und Werte innerhalb der Organisation. Beide Begriffe sind jedoch nicht scharf voneinander trennbar. Ein schlechtes Betriebsklima ist aber in jedem Fall hinderlich für Veränderungsprozesse, da das gegenseitige Vertrauen beeinträchtigt ist. Details zur Bestimmung des Schul- und Unterrichtsklimas gibt beispielsweise EDER (2014).

Subkulturen in Organisationen

Organisationskultur kann in verschiedenen Bereichen der Organisation differieren: zwischen den Abteilungen, zwischen verschiedenen Standorten oder auch auf nationaler Ebene, insbesondere aber auch zwischen verschiedenen Fachrichtungen, angelegt in der Ausbildungsphase. Es liegen bisweilen eigene, lokale Rationalitätsannahmen vor.

Subkulturen interagieren auf verschiedene Weisen: Sie können kooperieren, sie können dysfunktional konkurrieren oder sie können sich auch lediglich ignorieren. Insbesondere beim Auftritt einer Krise, die mit einer Ressourcenverringerung einhergeht, kann es zu subkulturbasierten Abteilungs-egoismen kommen.

Es darf auch nicht vergessen werden, dass selbst innerhalb von Subkulturen individuelle Interessen bestehen, die nicht notwendiger Weise mit denen der Organisation zusammenfallen. Das Selbstverständnis von Mitarbeitern, sich als Teil einer Betriebsfamilie zu fühlen, ist heute wesentlich geringer als früher (SACKMANN 2002: 95). Eine wichtige Aufgabe des Managements ist es daher, durch Kommunikation den Mitarbeitern aufzuzeigen, wie sie ihre Interessen im Rahmen der Firmeninteressen realisieren können – ein alleiniges Vertrauen auf die Organisationskultur als sinnstiftende Instanz reicht dazu nicht aus.

In Schulen existieren, begünstigt durch die schwache Kopplung, viele Subkulturen (ESSLINGER-HINZ, 2010: 32): nach Fächern, teilweise nach Alter und Geschlecht, selbst die Schulleitung kann als Subkultur verstanden werden. Laut MERKENS spielen Subkulturen in Schule insgesamt jedoch keine große Rolle.

Da Kultur überwiegend indirekt vermittelt wird, bedarf es geeigneter Symbole zu ihrer Vermittlung. BLESSIN und WICK (2014: 186 f.) nennen als übliche Symbole: konkrete Sachverhalte, wie z. B. Geschichten, Grundsätze, Sprachregeln, Zeremonien, Traditionen, Statussymbole, aber auch die Arbeitsbedingungen. Diese Symbole müssen jedoch von den Mitarbeitern auch richtig decodiert werden können.

HARRISON und STOKES (1992) haben Indikatoren für SCHEINS „gelebte Werte und Überzeugungen“ für vier typische Organisationskulturen aufgestellt, die im öffentlichen Sektor noch Anwendung finden (CONDREY 2010: 317).

Funktionen von Organisationskultur

Als ein Teil des Organisationsgedächtnisses (*corporate memory*) dient sie – z. T. unbewusst und neben anderen – auch als Informationsquelle (WALSH/UNGSON 1991: 57):

- Sie ermöglicht eine Verringerung der Handlungsoptionen (Komplexitätsreduktion): Durch die Vorgabe eines Satzes von Rollen und Werten kann eine Situation schnell kategorisiert werden und das zugehörige – in der Vergangenheit erfolgreiche – Handlungsskript abgerufen werden. Reziprok führen Änderungen zu Unsicherheiten und Widerständen.
- Sie sorgt für Kontinuität: Die Mitarbeiter können darauf vertrauen, dass Handlungen und die dahinter stehenden Bewertungen längerfristig gültig sind. Dies schafft eine gemeinsame Verständigungsbasis und gefühlte Beständigkeit.
- Sie gibt eine sublimale Orientierung innerhalb der Organisation vor: Da man um die zugrunde liegenden Werte und die Handlungsweisen weiß, kann man die Organisation besser verstehen und sich „richtig“ und somit konfliktvermeidend verhalten. Dies führt zu einer gefühlten Zugehörigkeit und verhindert Streit.
- Sie gibt der Unternehmung einen (ggf. bloß scheinbaren) Sinn. Dadurch bietet sie die Möglichkeit, sich mit den Zielen der Organisation zu identifizieren und der eigenen – evtl. stupiden und monotonen – Tätigkeit eine Bedeutung zu geben.

Die tradierte Handlungslogik der Organisation wird bei der Enkulturation zumeist unreflektiert übernommen und verinnerlicht. Dadurch entstehen frühzeitig Handlungsskripte, die sehr schnell abge-

rufen werden können. In neuen Situationen, in denen die alte Logik jedoch nicht mehr hilfreich ist, kommt es dann aber zu Passungsdiskrepanzen.

Da Organisationskultur eine wichtige Koordinationskraft darstellt, stellt sich die Frage nach deren Messbarkeit. Dabei wird oft auf die Arbeiten von GEERT HOFSTEDE zurück gegriffen⁵¹. Obwohl sein Modell empirisch geprüft wurde und aktuell praktisch verwendet wird, habe ich mich entschieden, dieses Modell hier nicht zu verwenden, da es seine innere Logik aus dem ersten Sektor bezieht und auf einer technologie-getriebenen Firma in Aufbruchsstimmung beruht. Beide Annahmen treffen auf öffentliche Schulen in Deutschland (aktuell noch) nicht zu.

ROGER HARRISON entwickelte 1972 die Vorstellung von organisationalen Ideologien (*organizational ideologies*) als zentralen „Charakter einer Organisation“. Seine Arbeiten wurde in der Folge weiter entwickelt, beispielsweise 1982 durch GOFFEE und JONES sowie 2006 durch CAMERON und QUINN. Diese Folgemodelle beziehen sich jedoch wiederum inhärent auf die Kräfte, welche sich aus der Systemlogik des ersten Sektors speisen. Das ursprüngliche Modell bezieht sich jedoch noch auf Organisationen allgemein (statt auf nationale Kulturen wie bei HOFSTEDE) sowie den Spannungen zwischen den Interessen der Personen und denen der Organisation. Als Koordinaten wurde von HARRISON der Grad an Formalisierung („Regelungsdichte“) sowie an Zentralisierung der Koordination gewählt⁵². Eine Schule befindet sich dann im Umfeld hoher Formalisierung und schwacher Zentralisierung⁵³ (vgl. dazu das Autonomie-Paritäts-Muster).

Für eine Überwindung der losen Kopplung in Schule benötigt es dann eine stärkere Koordination, für eine Professionalisierung eine stärkere Orientierung an den individuell vorhandenen Kompetenzen⁵⁴.

⁵¹ HOFSTEDE (GERARD HENDRIK HOFSTEDE), ein Anthropologe und Sozialpsychologe, arbeitet im Bereich der interkulturellen Forschung und hat eine viel beachtete Kulturdimensionen-Theorie entwickelt und diese mehrfach überarbeitet. Er definiert: „Kultur besteht aus den ungeschriebenen Regeln des sozialen Spiels. Sie ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet.“ (2011: 12) und schichtet Kultur – leicht unterschiedlich zu E. SCHEIN – in vier Ebenen („Zwiebelmodell“): außen Symbole, darunter Helden sowie Rituale, die alle gut beobachtbar sind, sowie im Innern die (nationalen) Werte, welche nur indirekt bestimmt werden können (2003: 11). Diese Werte stehen im Kern seiner Untersuchungen.

Die jüngste Form ist das sog. 6-D-Modell (HOFSTEDE et al. 2010), welches sechs universelle Wertedimensionen beschreiben soll:

1. *Power Distance Index (PDI)*
2. *Individualism versus Collectivism (IDV)*
3. *Masculinity versus Femininity (MAS)*
4. *Uncertainty Avoidance Index (UAI)*
5. *Long Term Orientation versus Short Term Normative Orientation (LTO)*
6. *Indulgence versus Restraint (IND)*

Jede dieser Dimensionen wird auf einer Skala von 1 bis 120 (ibid. p. 56) bewertet anhand eines detaillierten Fragebogensystems. HOFSTEDE hat die ursprünglichen vier Dimensionen in vielen Ländern der Welt durch Befragung von Mitarbeitern der IBM in den Jahren 1967-1970 und 1971-1973 ermittelt.

⁵² Sehr ähnlich ist das Kulturmodell von QUINN und ROHRBAUGH (1983), welches jedoch die Formalisierungsachse gegen eine Fokusachse (Binnen- oder Umweltorientierung) austauscht.

⁵³ Eine empirisch stützende Untersuchung in Thüringen dazu: ROBIN, JUNKER/BERKEMEYER, NILS/NACHTIGALL, CHRISTOF. Schrift 3: Schulkultur, Schulentwicklung und Schuleffektivität: Eine thüringenweite Zusammenhangsanalyse organisationsbezogener Kulturzuschreibungen, schulischer Netzwerkarbeit und Schülerleistung. BdN (2015): 110.

⁵⁴ Eine jüngere Analyse, wie die vier Kulturtypen für einen Kulturwandel genutzt werden können, findet sich bei SEMMELROCK-PICEJ/NOVAKS (2013: 166).

Kritik am Konzept „Organisationskultur“

Zuweilen wird von einer Inflation des Kulturbegriffs gesprochen und unterstellt, dass das (hier: erziehungswissenschaftliche) Interesse daran weniger durch die Tragfähigkeit des theoretischen Potentials bedingt sei, als vielmehr „durch die Identitätsschwäche und die dadurch motivierte Rezeptionsfreude“ (HERZOG 2001: 97). KUPER und THIEL attestieren dem Begriff beispielsweise „eher den Charakter einer programmatischen Vokabel als eines analytischen Begriffs“ (2010: 494).

Fazit zur Organisationskultur

Obigen Einwänden zum Trotz stellt der Kulturansatz m. E. ein wesentliches Integrationselement gerade für Organisationen mit komplexen und/oder widersprüchlichen Zielparametern dar. Die Identifikationsmöglichkeit mit zumindest teilweise vereinheitlichten Organisationszielen schafft die Möglichkeit, innere „Reibung“ durch ungleiche Prozesse zu verringern und Loyalität zur Organisation zu erzeugen.

Auch müssen die „gewachsenen“ kulturellen Gegebenheiten bei einem gezielten Wandel im Vorfeld Berücksichtigung finden, da diese gerade bei Organisationen wie Schulen einen wesentlichen Hemmschuh darstellen können. Passen die angestrebten Veränderungen jedoch zur konkreten Organisationskultur – insbesondere zu den *basic underlying assumptions* –, so steht zu vermuten, dass die Mitarbeiter den Wandel eher mittragen.

Schließlich ist ein nachhaltiger Wandel der organisationsinternen Rationalitätsannahmen ohne einen Kulturwandel schwer vorstellbar. Auf einige Möglichkeiten für einen Kulturshift wird an späterer Stelle in dieser Arbeit noch eingegangen werden – sofern die Organisation nicht selber „die Kultur ist“.

3.5.5.1 Rationalitätsannahmen als Teil der Organisationskultur

Organisationen liegen stets normative Annahmen zugrunde. Diese können beispielsweise aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht nach den drei Sektoren⁵⁵ differenziert werden:

1. Der Markt-Sektor (auch: *for-profit*- oder erster Sektor): Organisationen in diesem Sektor dienen (zugespißt) ausschließlich dazu, einen finanziellen Überschuss zu generieren⁵⁶. Zu diesem Zweck wird privates Kapital investiert und soll effizient genutzt werden. Der Sektor soll durch Wettbewerb („die unsichtbare Hand“⁵⁷) effizient gesteuert werden.
2. Der Staatssektor (auch als zweiter Sektor bezeichnet): Aufgaben, die nicht oder nur schlecht von Unternehmungen des ersten Sektors erfüllt werden können, übernimmt der Staat. Dazu gehören insbesondere hoheitliche Aufgaben wie die Landesverteidigung etc. sowie Aufgaben, die paradigmatisch nicht sinnvoll vom ersten Sektor übernommen werden können. Die Finanzierung erfolgt vorwiegend durch das Steueraufkommen und andere Abgaben. Die Steuerung des Sektors erfolgt hierarchisch. Er gilt allgemein als anfällig für Ineffizienz, da gemäß der ökonomischen Theorie der Bürokratie an die Stelle des Gewinnziels die Maximierung des Budgets und der Mitarbeiter tritt. Arbeitseffizienz hat keine Priorität, statt dessen Verfahrensgerechtigkeit.
3. Der dritte Sektor (häufig auch als *non-profit*-Sektor oder als Dienstleistungssektor bezeichnet): Sogenannte *non-profit*-Organisationen⁵⁸ (NPO) erfüllen oft übernommene ehemaligen staatliche Tätigkeiten sowie soziale oder ökologische, nachhaltige⁵⁹ zivilgesellschaftliche Aufgaben im Bereich Fürsorge und Daseinsvorsorge. Die Leistungen erfolgen oft einzelfallbezogen. Dabei soll der Effizienz von Unternehmen im ersten Sektor möglichst nahe gekommen werden. Der Sektor ist angesiedelt zwischen dem ersten und dem zweiten Sektor. Die notwendigen Mittel werden oft vom Staat bereit gestellt oder aber gespendet. Dabei sollen die Unternehmungen jedoch nicht primär Überschüsse erzielen bzw. dürfen diese nicht ausschütten. Ist das Ziel einer Organisation im dritten Sektor erreicht, so sollte diese sich selber folgerichtig auflösen. Dem Sektor insgesamt haftet ein latent karitatives Image an. Er hat heute in vielen Ländern eine wichtige wirtschaftliche Bedeutung und wächst seit Jahren stark⁶⁰. Jede NPO hat eine „Mission“, der sich die Beteiligten („Stakeholder“) verschreiben.

⁵⁵ Diese Einteilung ist nicht identisch mit der Drei-Sektoren-Hypothese der Volkswirtschaftslehre.

⁵⁶ Dies ist die sogenannte FRIEDMAN-Doktrin (1970), welche in dieser Form als überholt gilt.

⁵⁷ Die Metapher erlangte bereits durch ADAM SMITH Bekanntheit.

⁵⁸ BEA und GÖBEL (2010: 10) definieren NPO-Organisationen als Unternehmen, „bei der die Bedarfsdeckung, d. h. die Bereitstellung eines Leistungsprogramms im Vordergrund steht“, und nennen Museen, Genossenschaften und Stiftungen als Beispiele.

⁵⁹ Der sog. BRUNDTLAND-Report (1987) definiert Nachhaltigkeit als: „*Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.*“

⁶⁰ Vergleiche beispielsweise SIMSA/PATAK (2008: 18)

Den Organisationen und zugehörigen Annahmen stehen Individuen gegenüber, die ihren Handlungen eigene Rationalitätsannahmen zugrunde legen: Übernehmen sie die ökonomische Sichtweise, so ermöglicht die immanente Rationalität⁶¹ eine Antizipation ihrer zu erwartenden Handlungen. Als idealisiertes „Wirtschaftssubjekt“ tritt das Individuum in Entscheidungssituationen dann so auf, dass es aus der Situation den größtmöglichen (monetären) Nutzen ziehen kann. Ein „rationales Individuum“ hingegen wird – vor die Wahl zwischen mehreren, riskanten Optionen gestellt – diejenige Möglichkeit wählen, die seinen persönlichen Nutzen möglichst maximiert und dabei die geringsten Kosten und Risiken verursacht. Eine solche „objektive Rationalität“ setzt jedoch eine umfassende Kenntnis über die Konsequenzen des eigenen Handelns voraus, welche nicht per se vorausgesetzt werden kann.

Bisweilen streben Individuen aber gar nicht das absolute Maximum an Nutzen an, sondern begnügen sich mit einem reduzierten Anspruchsniveau, welches für die eigenen Ziele hinreichend ist. Dann handeln sie nur begrenzt rational und treffen vorrangig eine Aufwand-Nutzen-Abschätzung. Oder sie handeln idealistisch und streben ein höheres Ziel als ein „Wirtschaftssubjekt“ an.

In der Konsequenz ist das Wissen um den möglichen Nutzen, den damit verbundenen Aufwand sowie die – ggf. individuellen – Risiken eine Möglichkeit, um Entscheidungen von Stakeholdern vorherzusehen und letztlich auch beeinflussen zu können.

Fazit

Traditionell und formal ist Schule im öffentlichen Sektor verwurzelt. Somit werden die zugehörigen Rationalitätsannahmen mit ihr verbunden. Weiterhin ist Unterricht eine Aufgabe, die nicht (oder nur schwer) technologisiert werden kann und letztlich in der Interaktion zweier Menschen ausgeübt wird. Dies prägt die Organisationskultur und die darin enthaltenen Rationalitätsannahmen, die wiederum als unbewusste Filter bei der Beurteilung von Veränderungsoptionen dienen.

Die neuen Aufgaben stellen den individuellen „Mandanten“ stärker in den Mittelpunkt der Leistungserbringung. Insofern kann Schule heute als hybride Organisation beschrieben werden, angesiedelt zwischen dem zweiten und dritten Sektor. Dies verkompliziert aktuell die rationale Zielsetzung in Schule erheblich, da multiple, partiell auch konfliktäre, Anforderungen erfüllt werden sollen. Eine Anlehnung an Strategien aus dem NPO-Sektor kann helfen, diese Konflikte zu entschärfen.

⁶¹ „Handlungsrationalität“ ist nicht einheitlich definiert. Oft wird jedoch davon ausgegangen, dass Menschen zielgerichtet handeln und dabei gewisse Einschränkungen treffen. Diese können egoistisch, altruistisch, normativ etc. geartet sein. Meist wird ökonomisch angenommen, dass die individuellen Kosten minimiert werden sollen.

3.5.5.2 Qualität als mögliche integrative Rationalitätsdimension für Schulen

Jeder der drei Sektoren (Wirtschaft, Staat, NPO) hat eine eigene Systemlogik: Der *for-profit*-Sektor muss primär effizient agieren, um monetäre Überschüsse zu erzielen, der öffentliche Sektor muss die vorgegebenen Regelungen verlässlich einhalten und der NPO-Sektor muss die Stakeholdererwartungen erfüllen.

Betrachtet man Schule gemäß dem NSM als eine „bipolare“ Organisation, so muss diese die immanenten Rationalitäten des zweiten und dritten Sektors sachgerecht amalgamieren – im Rahmen ihrer Möglichkeiten⁶². Als sektorenübergreifendes und NSM-kompatibles Ziel bietet sich dazu Qualität⁶³ an.

⁶² Die Mandanten von Schule, die Eltern, sehen diese bisweilen noch als bloße Behörde an, welche alle möglichen Leistungen wunschgemäß erbringen soll. Die Notwendigkeit der Eigenaktivität wird von ihnen nicht gesehen.

⁶³ Qualität wird laut der Norm EN ISO 9000:2005 (Seite 18), als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale [vordefinierte, der Autor] Anforderungen erfüllt“, definiert. Sie ist ein Maß dafür, wie exakt ein Produkt, d. h. eine Ware oder Dienstleistung, den gestellten Anforderungen entspricht. Diese Definition ist stark technisch geprägt und ist als solche kaum für nicht-technische Bereiche geeignet. Eine genauere Analyse des Qualitätsbegriffs für den Bildungsbereich liefern LEE HARVEY und DIANA GREEN⁶³; sie benennen fünf Kategorien, in denen Qualität verstanden werden kann:

- a) als Ausnahme,
- b) als Perfektion,
- c) als Zweckmäßigkeit,
- d) als adäquater Gegenwert und
- e) als Transformativ.

Die Kategorie a) beschreibt die oft alltagssprachliche Bedeutung, in der Qualität bedeutet, dass etwas allerhöchste Standards erfüllt und damit zu etwas Besonderem, etwas Exzellentem wird. Somit wird kein echter Normbezugsstandard mehr benötigt, die Qualität ist sich selber Standard. Dieser Qualitätsbegriff bezieht jedoch weder Zweckmäßigkeit noch Effizienz ein.

Bei b) bedeutet Qualität den Anspruch der Fehlerlosigkeit und damit verbunden eine Kultur der Qualität, bei der jeder in jedem Prozessschritt nach Perfektion strebt und somit Fehler erst gar nicht entstehen lässt (im Gegensatz zu einer reaktiven Qualitätskontrolle, die erst im Nachgang Fehler „repariert“).

Der pragmatische Ansatz c) ist funktionaler Natur: Wenn etwas seinen Zweck erfüllt, dann hat es die geforderte Qualität. Es bleiben aber die Fragen offen, wer den Zweck bestimmt und wie man die Zweck-erfüllung konkret bestimmen kann.

Eine eher marktorientierte Kategorie ist d), bei der Qualität unter Effizienzgesichtspunkten definiert wird: Qualität bedeutet hier die Erfüllung möglichst hoher Standards zu möglichst geringen Preisen (*value-for-money*). Dazu werden Leistungsindikatoren entwickelt, die einen Vergleich der Qualitäten ermöglichen sollen. Diese Sichtweise passt zum Ansatz des *new public managements*. Jedoch besteht die Gefahr, die echte Leistungserbringung zu Lasten einer maximierten Indikatorerfüllung zu vernachlässigen. Auch kann ein ungeeigneter Qualitätsbegriff eine Fassade erzeugen.

Die letzte Qualitätsdefinition e) lässt sich bei materiellen Produkten nur schlecht anwenden. Transformation meint hier als Dienstleistung die Weiterentwicklung des Mandanten selber und weniger die Tätigkeiten an sich, die dazu ausgeführt worden sind. Eine hohe Qualität führt demnach zu einer nachhaltigen Änderung des Mandanten, die dieser idealiter auch noch bewusst beeinflussen kann. Dieser Bildungs-Ansatz lässt sich praktisch jedoch nur schwer evaluieren, obwohl er gut zu den „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ im Kompetenzbegriff von F. WEINERT passt: [...] „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und

Seit dem „Konstanzer Beschluss“ der KMK (KMK: 1997) betrachtet diese die Sicherung der Bildungsqualität auf der Systemebene als einen Schwerpunkt ihrer Arbeit. Gute Qualität ist aber auch abseits staatlicher Gewährleistungssicherung für den ersten und dritten Sektor eine wichtige Zieldimension, sofern sie denn geeignet definiert wird.

3.5.5.3 Schulwirksamkeit als professionelle Qualität

Kernaufgaben von Schule sind Unterricht und Erziehung, wobei ersterer meist im Vordergrund steht. Die Schüler sollen von diesem möglichst stark profitieren. Fortschritte in der empirischen Erziehungswissenschaft, der Psychologie und weiterer Disziplinen haben dazu geführt, dass heute valide Aussagen zu förderlichen Bedingungen der Schulorganisation möglich sind. Viele Qualitätskriterien sind waren bisher normativer Natur, d. h. man geht davon aus, dass entsprechende „gute Prozesse“ (Beispiel: „Ein offener Austausch über die Wahrnehmung gegenseitiger Stärken und Schwächen wird im Kollegium und/oder in den einzelnen Arbeitsteams bewusst gepflegt.“⁶⁴) auch langfristig zu guten Ergebnissen führt. Einen anderen Ansatz verfolgt die Schulwirksamkeitsforschung (auch: Schuleffektivitätsforschung, *school effectiveness research*): Hier wird nach Faktoren gesucht, die quantitativ-empirisch nachweisbar zu einem individuell höheren Schulerfolg führen. Dazu werden die Eingangs- und Abschlusskompetenzen bestimmt und in Bezug zu den Kontextfaktoren (Eltern, Umwelt, Ressourceneinsatz etc.) gesetzt⁶⁵.

„For example, Mortimore (1991a) has defined an effective school as one in which students progress further than might be expected with respect to its intake. An effective school thus adds extra value to its students' outcomes in comparison with other schools serving similar intakes.“ (SAMMONS, 1999: 76)

Dieses Zitat kann als Definition für die Schulwirksamkeitsforschung allgemein gelten: Sie untersucht, wie eine Schule die ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen effizient (statt bloß effektiv) nutzen kann. Dazu werden die Zuwächse (*added values*) – also die Differenzen zwischen den erreichten individuellen Schülerleistungen (Outputs) am Ende der Schullaufbahn und den gemessenen Eingangsleistungen – verschiedener Schulen vor dem Hintergrund des lokalen Kontextes („schulferne Elternhäuser“, Schulumfeld, Ressourceneinsatz etc.) verglichen: der sogenannte „faire Vergleich“. Eine effizientere Schule würde somit ihre Schüler individuell besser fördern (*extra value*) als vergleichbare Schulen und somit höhere Lernzuwächse erzeugen. Leider ist eine valide Bestimmung von Bildungs-

Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (2001: 27)

Die breite Spanne der genannten Definitionskategorien macht deutlich, dass die angestrebte Qualität in Bildungsprozessen von den beteiligten Stakeholdern pragmatisch aus dem Spektrum der obigen Definitionen heraus gemeinsam ausgehandelt werden sollte. Einseitig festgelegte Qualitätskriterien können sonst die notwendige Akzeptanz von Qualitätssicherung beschädigen.

⁶⁴ Quelle: LANDWEHR, NORBERT/STEINER, PETER. Standards und Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement nach Q2E. Mai 2010.

⁶⁵ Beispielhaft kann das „K-12 School Effectiveness Framework“ für Ontario als dem Jahre 2012 betrachtet werden unter <<https://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/framework.html>>. [28. März 2016]

qualität ausgesprochen aufwendig, da sich die Auswirkungen einzelner Faktoren auf das Gesamtergebnis nur schwer ermitteln lassen. Die entsprechenden Untersuchungen haben ihren Ursprung vor allem in England, den Niederlanden und den USA der 1960er Jahre.

Empirisch ermittelte Mindestmerkmale einer „wirksamen Schule“ sind – unter Bezug auf Arbeiten von SCHEERENS, BOSKER, GLASL und THOMAS – laut BONSEN et. al. (2008: 16) vor allem:

- Leistungsorientierung: Eine hohe, aber trotzdem angemessene Erwartung, sowohl an Lehrkräfte als auch an Schülerinnen und Schüler gerichtet, soll die pädagogische Arbeit an der Schule positiv stimulieren.
- Professionelle Kooperation im Kollegium: Im Kollegium herrscht Konsens bezogen auf die Ziele der pädagogischen Arbeit; gemeinsam planen und entwickeln die Lehrkräfte den Unterricht.
- Pädagogische Führung: Die Schulleitung spielt eine zentrale Rolle in der Qualitätsentwicklung der Schule. Dieses Führungsverständnis umfasst einerseits eine unterrichtsbezogene Führung, andererseits eine eher auf die Schulebene und die Rahmenbedingungen von Unterricht abzielende Gestaltung.
- Qualität des Curriculums: Der Abgleich zwischen intendiertem und implementiertem Curriculum dient der Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit auf Schulebene und soll als notwendiger Bestandteil von Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich betrachtet werden.
- Geordnete Lernatmosphäre: Ein Gefühl der Sicherheit und ein geordnetes Umfeld bilden eine Lernumwelt, in der sich Schülerinnen und Schüler ohne Angst und weitgehend ungestört auf den Unterricht und ihren persönlichen Lernerfolg konzentrieren können. Hierzu gehören neben geordneten Arbeitsbedingungen auch ein positives Schulklima⁶⁶ zwischen den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern sowie innerhalb des Kollegiums.
- Evaluation: Auf unterschiedlichen Ebenen kommen verschiedenartige Evaluationsmethoden zum Einsatz. Hierzu gehören das systematische Monitoring der Schülerleistung, Unterrichtsfeedback sowie die Selbst- und Fremdevaluation auf organisationaler Ebene.

Nach FEND gelten diese Faktoren inzwischen auch in Deutschland als empirisch belegte und somit als anerkannte Indikatoren effizienter Schulen⁶⁷. Sie haben eine erhebliche Ähnlichkeit zu den von BRYK et al. (vgl. Abb. 19, S. 100) gefundenen Einflussgrößen.

Für die Mesoebene der einzelnen Schule gelten die folgenden Faktoren als relevant für den Unterrichtserfolg:

⁶⁶ Eine kompakte Darstellung zum Schul- und Unterrichtsklima gibt EDER (2014).

⁶⁷ SCHEERENS (2013: 24) verglich die Effektgröße (den d-Koeffizienten) von drei Metaanalysen (MARZANO 2003, SCHEERENS et al. 2007 sowie HATTIE 2009) zur Schulwirksamkeit und kam zu erheblich differierenden Werten. So beträgt beispielsweise d für die Variable „Monitoring“ bei SCHEERENS lediglich 0,12, bei MARZANO 0,30 und bei HATTIE sogar 0,64. Die Rangfolgen der Effekte sind demnach noch mit Vorsicht zu genießen.

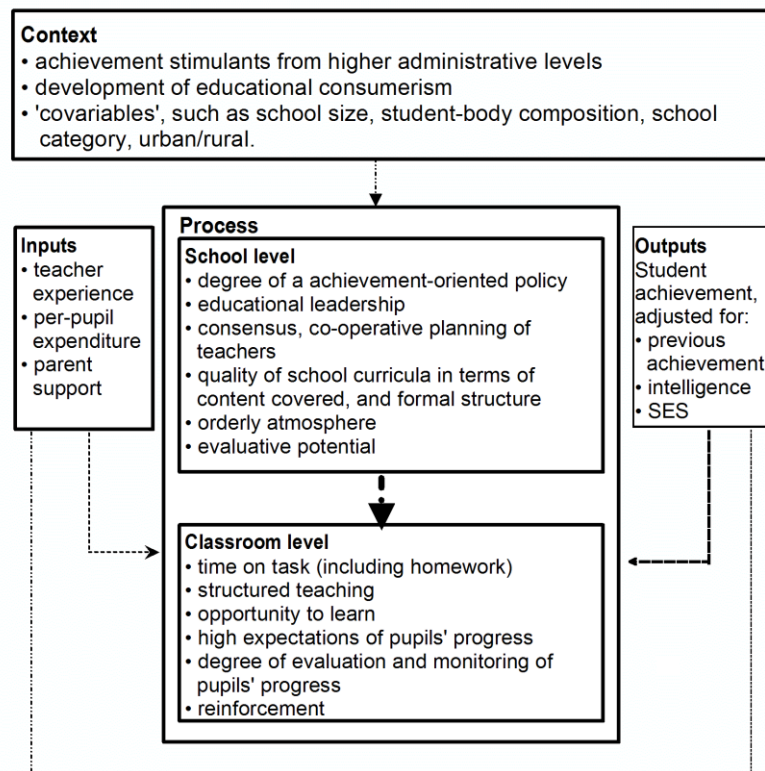


Abb. 8: *integrated model of school effectiveness* (eig. Darstellung nach SCHEERENS 1990: 73)

Exkurs: Das Ditton-Modell – Die Beziehung zwischen Schul- und Unterrichtsebene in Deutschland

Unterricht findet nicht „im luftleeren Raum“ statt – schulische und externe Kontextfaktoren wirken in den Klassenraum hinein. Für Deutschland haben HELMUT DITTON et al. mit der QuaSSU-Studie⁶⁸ (2002) die Zusammenhänge zwischen Schul- und Unterrichtsebene in Bezug auf langfristige Erträge empirisch untersucht. Ausgehend von der Fragestellung, wie durch evaluationsbasiertes Feedback eine Qualitätssteigerung für Output und langfristigen Outcome erzielt werden kann, wurde ein Analyseraster erstellt und Schüler und Lehrkräfte wurden damit befragt. Das Raster stellt keine eigentliche Theorie dar, sondern es diente lediglich als Planungsinstrument. Dennoch bietet es einen guten Überblick über wichtige Wirkungszusammenhänge zwischen den beiden Ebenen.

DITTON verknüpft in dem Instrument Faktoren der Schul- und Unterrichtsqualität, um ein Wirkungsgefüge zur Steuerung von Schulqualität in Bezug auf Leistung darzustellen. Er bezieht sich dabei explizit auf MORTIMORE et al., die bereits 1988 und 1989 gute Schulen als solche identifizierten, welche auf der Schulebene (Faktoren: *purposeful leadership, involvement of teachers, consistency among teachers*), auf der Unterrichtsebene (*structured sessions, intellectually challenging teaching, work-centered environment, limited focus within sessions, maximum communication between teacher and*

⁶⁸ QuaSSU = „Qualität Sichern in Schule und Unterricht“

pupils, record keeping), aber auch auf der Kontextebene (Fokus: *parental involvement, positive climate*) erfolgreich agieren.

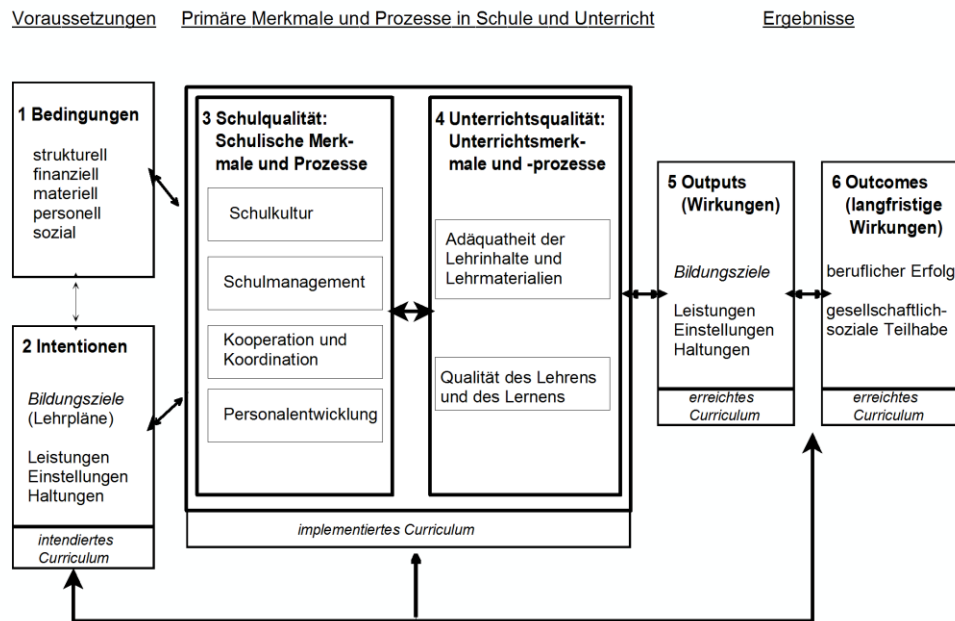


Abb. 9: Analyseraster der QuaSSU-Studie von DITTON et al.

Aus der Untersuchung wird deutlich, dass die international gefundenen Faktoren sich zumindest in weiten Bereichen auch auf das deutsche Schulsystem übertragen lassen. Theoretische Basis ist dabei das QuAIT-Modell⁶⁹ für Unterrichtsqualität, ergänzt um Faktoren aus dem MACRO⁷⁰-Modell.

DITTON vertritt somit einen wirkungsbezogenen Qualitätsbegriff, der empirische Effektivität zum Maßstab nimmt. In der Auswertung der Studie weist er auf die notwendige situative Passung hin:

„Auch insofern findet sich bislang keine durchgängige Bestätigung für die allgemeine Überlegenheit oder Unterlegenheit einer spezifischen [Unterrichts-, der Autor] Methode bzw. eines Modells. Auseinandersetzungen über generell empfehlenswerte oder pauschal abzulehnende Methoden/Modelle wirken auf diesem Hintergrund eher ideologisch und Empfehlungen im Sinne einer reflektiert eingesetzten Methodenvielfalt erscheinen keineswegs unangebracht.“ (2002: 203)

Hierin wird deutlich, dass es eine Vielzahl an Varianten und Kombinationen guten (und weniger guten) Unterrichts gibt. Es muss für den Einzelfall eine geeignete Kombination gefunden werden. Dies kann das DITTON-Modell alleine jedoch nicht leisten.

Deutlich wird aber auch, welchen wesentlichen Einfluss die Kontextebene und die Lehrkräfte haben. So kann eine Schule – zumindest theoretisch – aus Problemen „herauswachsen“, indem sie in der lokalen Umwelt erfolgreich wirbt und so ein anderes Klientel attrahiert. Weiterhin spielt die Motiva-

⁶⁹ Das Akronym „QuAIT“ geht auf SLAVINS Modell zur Unterrichtsqualität von 1997 zurück und steht für „Quality of instruction, appropriate level of instruction, incentive, time“

⁷⁰ = **M**eaningful, **u**niversally understood goals; **A**ttention to daily academic functioning; **C**oordination among programs and between school and parents over time; **R**ecruitment of teachers, development of all staff; **O**rganization of the school to support universal student learning

tion der Lehrkräfte eine wesentliche Rolle: Der Mangel an geeigneten Incentives⁷¹ seitens der Schulleitung stellt eine wesentliche Entwicklungshürde⁷² dar.

Fazit zum Ditton-Modell

DITTON weist nach, dass international untersuchte Faktoren (MORTIMORE et al.) sich auch fruchtbar auf das deutsche Bildungssystem übertragen lassen. In Bezug auf die Wirkfaktoren effektiven Unterrichts geht er *d'accord* zu FEND. Schließlich stellt er auch heraus, dass diese Faktoren nicht isoliert gesehen werden dürfen, sondern stets situativ angepasst im Kontext der konkreten Schule betrachtet werden müssen. Somit wird beispielsweise die Abstimmung innerhalb des Kollegiums zu einem Prädiktor für den Unterrichtserfolg einer jeden Lehrkraft. Dieser Mechanismus steht jedoch im Konflikt zum Autonomie-Paritäts-Paradigma der Lehrkräfte.

Kritik am Schulwirksamkeitskonzept

Gegen die Schulwirksamkeitsforschung wird, neben methodischen Einwänden, vorgebracht, dass 1. die Übertragbarkeit nicht gewährleistet sei, 2. die Messung der Zuwächse nur punktuell erfolgt und somit den Prozess nicht abbildet, 3. Faktoren der „Nicht-Wirksamkeit“ vernachlässigt werden und 4. die Ergebnisse missbraucht werden können. Auch wird 5. nur ein enger Ausschnitt des Bildungsauftrages modelliert, so dass keine umfassende Bewertung erfolgen kann.

Manche der als nicht-wirksam befundenen Faktoren werden auch angezweifelt, so die Klassengröße, das Alter des Schulgebäudes und die Größe der Schule oder die Organisationsform der Schule.

⁷¹ Die TALIS-Studie (*Teaching and Learning International Survey*) 2013, an der Österreich, aber nicht Deutschland teilgenommen hat, liefert eine aufschlussreiche Übersicht über das Arbeitsfeld von Lehrkräften im internationalen Vergleich in den Bereichen „Schulmanagement“, „Beurteilung und Feedback“ sowie „Unterrichtspraktiken“.

⁷² A. SCHLEICHER (2016) gibt dazu – die m. E. sehr hilfreichen – Hinweise: „Allerdings wird die Attraktivität des Lehrerberufs immer nur zum Teil durch die Bezahlung bestimmt. Viele hoch qualifizierte und motivierte Menschen suchen vor allem ein Arbeitsumfeld, das Perspektiven für Entwicklung bietet, und sich durch gute Karriereaussichten, Differenzierung im Aufgabenbereich und gute Unterstützungssysteme auszeichnet, so dass Lehrer am Ende nicht als Einzelkämpfer im Klassenzimmer dastehen. Was sich im internationalen Vergleich besonders bewährt hat, sind intensives und durchgängiges Mentoring für neu beginnende Lehrkräfte; die kontinuierliche fachdidaktische und fachwissenschaftliche Weiterbildung der Lehrkräfte; regelmäßige Kontakte und ein regelmäßiger Austausch mit Experten; ausreichend Zeit für die individuelle Förderung der Schülerinnen über den Klassenunterricht hinaus; Strukturen, die eine professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte befördern; sowie die Etablierung einer regelmäßigen Feedbackkultur, die Lehrkräfte in ihrer pädagogischen, professionellen und persönlichen Entwicklung unterstützt. In all diesen Bereichen hat Deutschland noch viel Nachholbedarf.“

Fazit zum Schulwirksamkeitskonzept

Die *school-effectiveness*-Forschung gibt einen – ggf. sogar quantitativen – Ansatz zur Bestimmung eines wesentlichen Leistungsmerkmals von Schulqualität, der auch den Stakeholdern gerecht werden kann. Die gefundenen Faktoren sind international ähnlich, was für eine gute Übertragbarkeit spricht. Untersucht werden jedoch nur bestimmte Bereiche von Schülerleistungen und die Faktoren können nur als Komplexe betrachtet werden. Affektive und psychomotorische Ziele treten dabei zwar hinter den kognitiven Lernzuwachsen zurück, können jedoch problemlos auf der Schulebene ergänzend ausgehandelt und realisiert werden. Es bleibt jedoch die Frage offen, wie obige Faktoren in der Praxis erreicht werden können.

Obigen Einwänden zum Trotz handelt es sich um ein Konzept, welches es erlaubt, den aufgewendeten Ressourcen eine erzielte Leistung gegenüber zu stellen. Als alleiniges Kriterium zur Bewertung von Schulqualität ist Schulwirksamkeit jedoch nicht geeignet.

3.5.6 Die eigenwillige Organisation

Obige Führungsmodelle reduzieren Organisationen auf wenige Bestandteile, welche sich zudem weitgehend passiv verhalten und deswegen (scheinbar) leicht gesteuert werden können. Die meisten Organisationen sind jedoch real mehr als nur Ressourcen, Strukturen, Prozesse und Strategien. Praktisch handelt es sich um komplexe Systeme, deren „Organellen“ sehr wohl ein Eigenleben führen und sich gegenseitig auch aktiv beeinflussen. Somit wird die Organisation selber ein unsichtbarer Akteur und entwickelt spezifische Eigenschaften und Verhaltensweisen – oft oberflächlich unbemerkt. Diese Autopoiese neuer Funktionen und Zustände in einer Organisation wird als Emergenz bezeichnet. Sie greift auch bei der Reifung der Organisationskultur.

Organisationen verfügen weiterhin auch über ein überindividuelles Gedächtnis und eine eigene Kultur. Beide beeinflussen die täglichen Prozesse innerhalb der Organisation erheblich und sind für einen Wandelprozess essenziell.

Ergänzung: Voraussetzungen für eine „lernende Organisation“

Es ist evident, dass das strategische Ziel der Entwicklung einer lernenden Organisation bei einem Übergang von einer statischen in eine variable Umwelt wesentliche Vorteile bringt. Um diese Kompetenz zu entwickeln, müssen jedoch mehrere Voraussetzungen gegeben sein: Organisationales Lernen vollzieht sich zunächst über individuelles Lernen. Damit der Lernzuwachs weiter gegeben werden kann, müssen jedoch alle Beteiligten ein gemeinsames Ziel/eine Vision haben. Auch muss die individuelle Lerndisposition gegeben sein – inklusive der Rolle des „Lernenden“. Schließlich braucht es auch geeignete Zeiten und Orte für einen Austausch. Diese Voraussetzungen sind in Schulen oft nicht gegeben. Insbesondere die tradierten Rollenmodelle stehen dem entgegen. Um diese zu überwinden ist gegenseitiges Vertrauen hilfreich.

Ergänzung: Vertrauen

Soziale Interaktionen werden durch Vertrauen wesentlich beeinflusst. Jedoch ist das Konzept „Vertrauen“ trotz vielfacher Verwendung interdisziplinär unscharf abgegrenzt. HILLMANN (2007) definiert:

„Vertrauen, Bezeichnung für die gefühlsgeladene, Sicherheit verleihende Erwartungshaltung eines Menschen oder einer Mehrzahl von Personen in Bezug auf eigene Fähigkeiten sowie hinsichtlich eines aufrichtigen, normgerechten und fairen Handelns anderer individueller oder kollektiver Akteure. [...] V. ermöglicht Handlungen, die ohne V. kaum zustande kämen, z. B. Vorleistungen.“

In dieser Definition wird auch das Selbstbild betont. LUHMANN (2000) unterscheidet zwischen dem Vertrauen in abstrakte Systeme und dem Vertrauen in konkrete Personen. Da für viele Handlungsentscheidungen nicht genug Wissen bzw. Information vorliegt, kann rein rational keine Entscheidung getroffen werden, da die Zahl der möglichen Ergebnisse zu groß für eine Abwägung ist. LUHMANN sieht deshalb Vertrauen als Form der Komplexitätsreduktion und als eine „riskante Vorleistung“ (ibid. S. 27) an.

Der Aufbau von Vertrauen benötigt Kommunikation und Zeit, damit Erfahrungen gesammelt werden und Vertrauen aufgebaut wird – ein Lernprozess. Vertrauen basiert also auf Vertrautheit. LUHMANN geht dabei sogar so weit, dass er vermutet, dass auch „Sozialsysteme lernen müssen“ (ibid. S. 29). Dabei helfe das „Prinzip der kleinen Schritte“.

An dieser Stelle muss zwischen dem Handeln in einer Funktion – z. B. als Schulleiter – und dem Handeln als Individuum unterschieden werden, denn die jeweiligen Handlungen folgen unterschiedlichen Normen und werden getrennt vertrauensbildend registriert.

Kann oder will eine Person nicht vertrauen, so kann sie die Handlungskomplexität auch durch negative Annahmen reduzieren – sie misstraut. Im Bereich der Betriebswirtschaftslehre herrscht traditionell eine Kontrolllogik vor: „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser“ (LENIN zugeschrieben). Die – ggf. aus Effizienzgründen notwendige – Kontrolle kann jedoch als Misstrauen verstanden werden und führt damit reziprok zum Aufbau von Misstrauen beim Kontrollierten. Deshalb wird die (scheinbar) kontrollierte Person beginnen, sich proaktiv abzusichern. Beide Handlungen – die Kontrolle und die Absicherung – verursachen jedoch Kosten in Form von Zeitaufwand und verringern somit die Effizienz in einer Organisation. Auch werden Lernprozesse erschwert, da scheinbar kein Spielraum für Experimente besteht. Erreicht das Vertrauen eine gewisse, situative Mindestgröße, so wird eine Person nicht weiter mögliche Handlungsalternativen abwägen, sondern eine positive Handlungsentscheidung treffen: Sie vertraut.

Im Bereich von Schule wird zur Bestimmung des „Vertrauensmaßes“ im englischsprachigen Raum die „Omnibus T-Scale“ von HOY/TSCHANNEN-MORAN (2003) per Fragebogen bestimmt⁷³. Die jüngere Literatur sieht dabei deutliche empirische Verbindungen zwischen Schulwirksamkeit, gegenseitigem Vertrauen und emergenter Führung (*teacher leadership*).

⁷³ Der Fragebogen kann unter <<http://www.waynehoy.com/pdfs/org-trust-scale.pdf>> geladen werden, eine kurze Einführung findet sich auf der Webseite von HOY <http://www.waynehoy.com/faculty_trust.html> und eine Anleitung zur Durchführung findet sich unter <<http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/factrustdirectionsetc>>. [Letzter Zugriff: 24. Sep. 2017]

Als Symbol für gegebenes Vertrauen kann die Bereitschaft, sich bewusst in eine verwundbare Situation zu begeben, gelten. MÖLLERING (2007: 74 f.) nennt als allgemeine Ansatzpunkte für den Vertrauensaufbau Routinen, Vernunft und Erfahrungen:

- In der Routine-Perspektive wird Vertrauen aus Gewohnheit heraus geschenkt. Man vertraut den bekannten Rollenmustern automatisch.
- Die Vernunft-Perspektive betrachtet hingegen die Akteure als (begrenzt) rational Handelnde, welche über ein gewisses Maß an Kompetenz, Wohlwollen und Integrität verfügen. Je nach Situation wird dann ggf. ein Vertrauensvorschuss gewährt.
- In der Erfahrungs-Perspektive existieren weder Rollenerfahrungen noch (scheinbar) gemeinsame Rationalitäten. Hier muss erst mühsam im Laufe der Zeit gegenseitiges Vertrauenskapital in einem Lernprozess aufgebaut werden.

Exkurs: LAUGHLINS Modell organisationaler Reaktionen auf Impulse aus der Umwelt

In „*Environmental Disturbances and Organizational Transitions and Transformations: Some Alternative Models*“ (1991) entwirft RICHARD C. LAUGHLIN ein Modell aus vier möglichen Reaktionen einer beliebigen, trägen Organisation auf einen Impuls („kick“ oder „jolt“) aus der Organisationsumwelt heraus.

Er geht dabei von einer Organisation als einem Amalgam aus den Bestandteilen a) Subsystemen der Organisation, b) Aufbauorganisation (*design archetype*) sowie den zugehörigen c) Rationalitätsannahmen/Überzeugungen (*interpretative schemes*) aus. Diese Annahmen differenziert er in die drei Ebenen c₁) Überzeugungen, Werte und Normen, welche auf Vermutungen über c₂) das Ziel und den Zweck der Organisation beruhen, welche wiederum selber auf c₃) Metaregeln basieren. Diese Teile sind unterschiedlich gut greifbar: Während relativ leicht beispielsweise ein Konsens über die (Nicht-) Existenz eines Subsystems „Controlling-Abteilung“ erzielt werden kann, ist dies für das Missionsziel einer NPO meist schwierig. Die wenig greifbaren Bestandteile⁷⁴ entsprechen dabei in etwa einer Organisationskultur und sind laut LAUGHLIN am besten durch Metaphern kommunizierbar.

⁷⁴ Diese Unterteilung der Bestandteile hat partielle Ähnlichkeit zu E. SCHEINs Darstellung „*Levels of Culture*“ (2010: 27) mit den Ebenen *Artifacts – Espoused Beliefs and Values – Underlying Assumptions*.

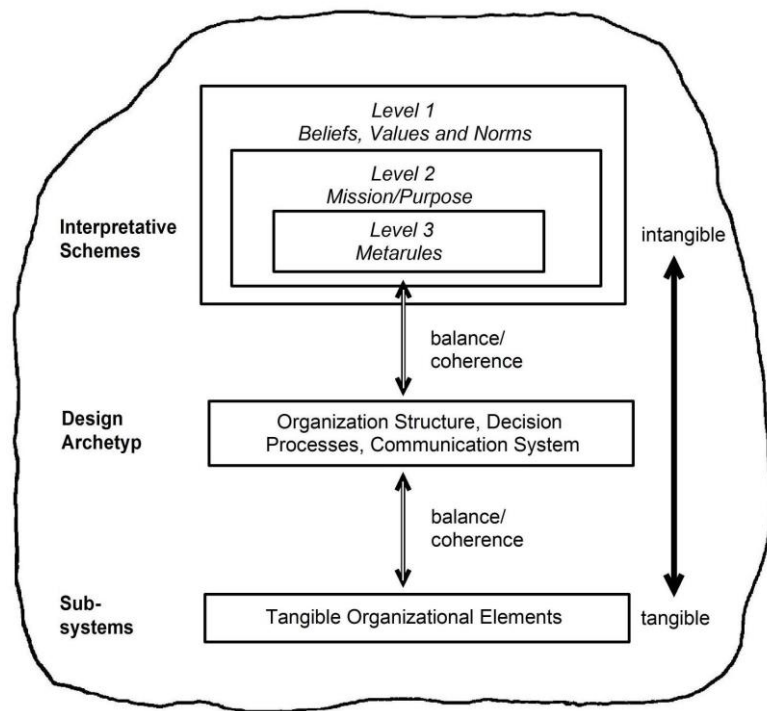


Abb. 10: LAUGHLIN „A Model of Organizations“ (eigenes Bild nach ibid. S. 211)

Nach LAUGHLIN befinden sich die obigen Bestandteile im Regelfall in einer spezifischen und dynamischen Balance. Änderungen beispielsweise an der Aufbauorganisation ziehen wiederum Veränderungen in den Überzeugungen und auch in den Subsystemen nach sich: Die Bestandteile müssen zueinander passen.

Im Regelfall befinden sich die Bestandteile in einem metastabilen Zustand der Passung. Übt die Umwelt nun einen starken Impuls (*disturbance*) auf die Organisation aus, so wird sich dieser Impuls durch die Kopplung der Bestandteile durch die ganze Organisation ausbreiten. Diese versucht dabei, wieder in einen (neuen) metastabilen, trägen Zustand zu gelangen. Zwischenzeitlich kann es zu einem schizoiden Organisationszustand kommen, welcher unerwünscht ist.

Nach LAUGHLIN reagiert die Organisation in vier Varianten, welche sich im Grad der organisationalen Veränderung unterscheiden. Bei den I) morphostatischen Adaptionen erster Ordnung verändern sich lediglich die für die Umwelt gut wahrnehmbaren Strukturen der Organisation, während die tiefer liegenden Denkweisen mehr oder weniger unberührt bleiben. Die Veränderung ist also eher mimetischer Natur. Erst bei einer II) morphogenetischen Veränderung zweiter Ordnung werden auch die verborgenen Denkmuster mit verändert⁷⁵:

Variante 1: morphostatische Zurückweisung (*rebuttal*)

In diesem Fall trifft ein eher kurzfristiger Umweltimpuls auf die träge Organisation, welche mit dem geringsten möglichen Aufwand reagiert. So wird lediglich die (formale) Aufbauorganisation adaptiert, die Subsysteme und erst recht die Denkmuster werden nicht tangiert. Deshalb ist auch die Wahr-

⁷⁵ LAUGHLIN zieht hierbei Parallelen zu ARGYRIS Einschleifen- und Doppelschleifen-Lernen in Organisationen.

scheinlichkeit, dass die Organisation nach einiger Zeit wieder in die Ausgangskonfiguration zurückkehrt, groß. Die intraorganisationale Balance bleibt dabei gänzlich unberührt – eine Änderung erster Ordnung. Ein Beispiel für Schulen könnte die Einführung der Schulinspektion sowie die Einführung von Lernstandsanalysen (LAL7, VERA8 etc.) sein.

Variante 2: morphostatische Umorientierung (*reorientation*)

Ist der Umweltimpuls hingegen persistent, so muss auch die Organisation dauerhaft in den Subsystemen geeignet – schrittweise mit Übergangsstadien – neu adjustiert werden. Dennoch handelt es sich auch hierbei noch um eine Anpassung erster Ordnung, weil der überwiegende Teil der Organisation unverändert bleibt und insbesondere die alten Denkstrukturen beibehalten werden können. Die interne Balance ist also kaum gefährdet. In Schulen könnte dies beispielsweise die interne Evaluation durch ein neues Gremium sein, ohne dass die Ergebnisse intern rezipiert werden.

Variante 3: morphogenetische Kolonisation (*colonization*)

Erst bei einer Kolonisation werden auch die tief verankerten kulturellen Grundannahmen mit verändert – eine sog. Änderung zweiter Ordnung. Diese neuen Annahmen werden der Organisation jedoch aufgezwungen, weil ein dauerhafter Wandel unerlässlich ist und eine bloße Umstrukturierung der Organisation unzulänglich bliebe. Begonnen wird dabei mit einer Veränderung des Aufbautyps, gefolgt von einer Änderung der Überzeugungen. Trotzdem wird der Widerstand hoch sein und nicht alle Mitarbeiter werden hinter den neuen Zielen stehen.

Variante 4: morphogenetische Evolution (*evolution*)

Die Evolution ist ebenfalls eine Änderung zweiter Ordnung, jedoch wird hier der Wandel bewusst gewollt und deshalb auch von (fast) allen Organisationsbeteiligten mit getragen. Dazu ist jedoch zunächst ein Diskurs nötig über eine „*common organizational vision based on shared values*“ (ibid. S. 221). Die Änderung verläuft dann zunächst über eine gemeinsame Neubewertung der Rationalitätsannahmen und erst später resultiert daraus eine neue Aufbaustruktur. Ein schulisches Beispiel könnte der Aufbau einer gymnasialen Oberstufe an einer ISS, die aus einer Realschule hervorgegangen ist, sein.

Weiterhin gibt LAUGHLIN – unter Bezugnahme auf GREENWOOD und HININGS – vier Schlüsselkriterien für die Vorhersage des zu erwartenden Weges an: 1. die Stärke des Änderungsimpulses, 2. die Stärke der (alten) Überzeugungen der Mitarbeiter, 3. über welche Macht die hauptsächlich von Wandel Betroffenen verfügen und 4. die Fähigkeiten und Fertigkeiten (*competences*⁷⁶ and *capabilities*) der Organisation selber.

⁷⁶ Vermutlich sind „*competences*“ gemeint.

Kritik an LAUGHLINS Modell

LAUGHLIN bezeichnet das Modell selber als „*intentionally embryonic and skeletal*“ (ibid. S. 209) und google scholar findet nur relativ wenige Zitationen (Stand 20. Sep. 2017: N = 502), wobei diese sich jedoch relativ gleichmäßig auf den Zeitraum seit der Millenniumswende verteilen. Offenbar ist das Modell – auf niedrigem Niveau – noch immer aktuell.

Fazit: LAUGHLINS Modell

Das Besondere an diesem Modell ist der prozessuale Einbezug emergenter Organisationsreaktionen: Mögliche Wege und die deren Eintrittswahrscheinlichkeit beeinflussenden Faktoren werden benannt. Können diese Faktoren vorab grob abgeschätzt werden – z. B. nach einer Organisationsanamnese –, so sind begründete Vorhersagen für zukünftige Änderungsprozesse möglich. Diese können ggf. empirisch die Modelle stützen bzw. schwächen und so „dem Skelett Fleisch hinzufügen“.

Ergänzung: Widerstand gegen den Wandel

Widerstand gegen Veränderungen kann aus verschiedenen Richtungen und Motivationen heraus erfolgen⁷⁷. Er kann aber auch von der ganzen Organisation ausgehen, wenn beispielsweise die neue Vision nicht mitgetragen wird. Er kann aber auch nur abteilungsbasiert sein, etwa bei der Negation einer Abteilungs(fach)kultur. Schließlich leisten Individuen⁷⁸ Widerstand bei Ängsten oder bei Informationsmangel oder auch aus bloßem generellem Unwillen Veränderungen gegenüber (SCHREYÖGG 2008: 406 f.).

Wesentliche Faktoren, welche ein Überwinden des Widerstandes erwarten lassen, werden in folgender bekannten⁷⁹ „Widerstandsformel“ zusammen gefasst:

$$D \times V \times F \times CL > R$$

Dabei steht die Variable D für die Unzufriedenheit mit der Gesamtsituation (*Dissatisfaction with Status Quo*), V für die Überzeugungskraft der Vision (*Compelling Vision*), F für erste Schritte (*First Steps*) und CL (*Creative Leadership*) für die Glaubhaftigkeit des Treibers. Der Kreuzoperator soll eine multiplikative Verstärkung symbolisieren – ohne jedoch mathematisch definiert zu sein. Das Produkt der Faktoren muss größer werden als der Veränderungswiderstand R (*Resistance*), damit es zu einer dauerhaften Veränderung kommen kann.

Die Schlüsselvariable ist jedoch D: Je größer die aktuelle Unzufriedenheit, desto eher ist man zu Veränderungen bereit. Jedoch reicht im Allgemeinen die Unzufriedenheit alleine nicht aus, da sie ungerichtet ist. Es fehlt noch an einer Vision des anzustrebenden Idealzustandes. Sind dann bereits

⁷⁷ SCHEIN beispielsweise geht von Ängsten der Mitarbeiter aus und postuliert, dass erst deren „Überlebensängste“ größer als ihre „Lernangst“ werden müssen, damit Innovationen nicht verhindert werden.

⁷⁸ Eine gute Übersicht zu den individuellen Gründen liefert R. KANTER (2012).

⁷⁹ Die ursprüngliche Form geht auf D. GLEICHER zurück. Sie wurde später von BECKHARD und HARRIS überarbeitet. Obige Fassung ist von M. JOHNSON (2012: 12).

erste Schritte – beispielsweise von einer Abteilung – erfolgreich dahingehend unternommen worden, so werden diese quasi als Weg zum Ziel angesehen. Schließlich muss der Prozess insgesamt auch glaubhaft gemanagt werden.

Nicht vergessen werden sollte an dieser Stelle, dass intraorganisationaler Widerstand auch ein emergenter Prozess ist. Daher spielt die Vorgeschichte der Organisation eine wichtige Rolle, welche obige „Gleichung“ nur indirekt berücksichtigt.

Fazit: Eigensinnige Organisationen

Organisationen wie Schulen haben einen eigenen „Charakter“, der sich aus den gemeinsamen Erinnerungen und der Organisationskultur speist. So entwickelt die Organisation ein gewisses Eigenleben und verändert sich emergent von selbst. Geplante Veränderungsprozesse müssen diese Entwicklungsrichtung antizipieren und Vertrauen für „Experimente“ abseits der üblichen Bahnen schaffen. Dies gilt insbesondere in Schulen, in denen vergleichsweise wenig Macht auf der Seite der Schulleitung konzentriert ist.

3.6 Die Leitung eines Betriebes - Das „Neue St. Galler Management-Modell“ von 2002

„Management ist die Transformation von Ressourcen in Nutzen.“
(F. MALIK 2013: 309)

So griffig MALIKS bekannter Aphorismus auch ist, so schwer ist es für das Management, die ganze Unternehmung im ersten Sektor mitsamt möglichen Eingriffspunkten zu überblicken. Um diesem Problem zu begegnen, wurde in den 1970er Jahren das „St. Galler Management-Modell“ am Institut für Betriebswirtschaft der Universität St. Gallen entwickelt. Wesentliche Neuerung darin war die Einführung von sogenannten Unternehmensumweltsphären – der Unternehmung als offenem System. Es wurde speziell konzipiert, um sowohl wissenschaftlich als auch in der Praxis angewendet werden zu können. In den folgenden Jahren wurde es mehrfach erweitert und verändert. So existieren heute diverse Modifikationen⁸⁰ statt nur einem einzelnen aktuellen Modell.

Weiterhin wurde das (ursprüngliche) Modell bewusst im Hinblick auf Erweiterbarkeit entwickelt als ein „Leerstellengerüst für Sinnvolles“ (BLEICHER 2011: 26). Daher werden im Rahmen dieser Arbeit sinnvolle Erweiterungen hinzugefügt werden.

2002 entwickelte JOHANNES RÜEGG-STÜRM (2003) das ursprüngliche zum „neuen St. Galler Management-Modell“ (NSGMM, auch: Modell der 3. Generation) weiter. Im Kern steht darin die Unternehmung mit den drei Bereichen „Ordnungsmomente“ (Strategie, Strukturen, Kultur), „Unternehmensprozesse“ (Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse⁸¹) sowie den „Entwicklungsmodi“ (Erneuerung sowie Optimierung). Die Unternehmung hat ein vitales Interesse an den Umweltinteraktionsthemen „Ressourcen“, „Normen und Werte“ sowie „Anliegen und Interessen“ – ähnlich den drei Säulen in SCOTTs Institutionenmodell. Diese Themen müssen im Hinblick auf die konkreten Anspruchsgruppen (Konkurrenz, Kapitalgeber, Mandanten, Mitarbeiter, Öffentlichkeit/NGOs, Staat und Lieferanten) der Unternehmung bearbeitet werden. Eingebettet ist die Unternehmung in vier sog. „Umweltsphären“ (Gesellschaft, Natur, Technologie und Wirtschaft). Veränderungen in diesen Sphären haben direkte und indirekte Auswirkungen auf das ganze Unternehmen⁸².

Das Modell bietet sich auch als analytisches Framework an, um zielführende Veränderungen an organisationsinternen Prozessen und Strukturen zu konzipieren.

⁸⁰ Ein Alternativbeispiel ist das St. Galler Management-Konzept von 1991 von KNUT BLEICHER, in welchem die Unternehmensumwelt noch nicht thematisiert wird.

⁸¹ Managementprozesse beziehen sich auf die grundlegenden Aufgaben strategische Entwicklungsprozesse, operative Führungsprozesse und normative Orientierungsprozesse. Geschäftsprozesse sind die eigentlichen Produktionsprozesse inkl. FuE sowie Kundenkontakte. Unter Unterstützungsprozessen werden Vorgänge von der Weiterbildung bis zur Gebäudereinigung verstanden.

⁸² Die Umweltsphären entsprechen der generellen Umwelt der Organisation und sind eine Quelle für Veränderungsdruck. Die Stakeholder entsprechen dem *task environment* und stehen damit den fünf Wettbewerbskräften von M. PORTER (1980) nahe. Beide sind wesentlich für die Strategiewahl.

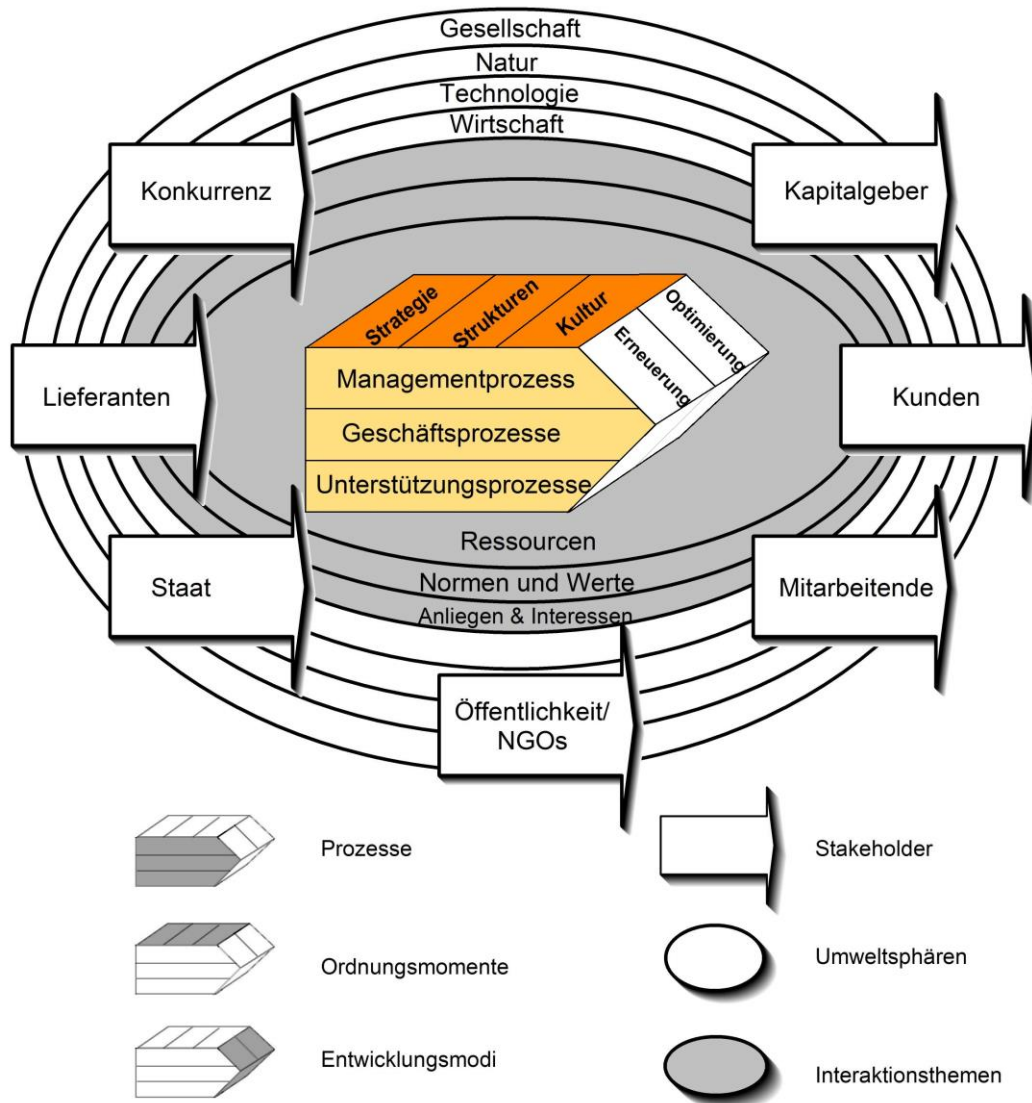


Abb. 11: Das neue St. Galler Managementmodell (eigene Darstellung nach RÜEGG-STÜRM 2003: 22)

Das NSGMM inkorporiert das NSM, da die Stakeholder Beachtung finden – während diese in einer klassischen Bürokratie kaum Berücksichtigung finden würden. In dieser Arbeit wird eine Adaption des Modells (der dritten Generation⁸³) verwendet werden, um wesentliche Handlungsbereiche der Schulleitung abzuleiten.

⁸³ Die jüngste Überarbeitung des Modells 2014 – die vierte Generation – differenziert nunmehr zwischen dem Manager und dem Management, welches quasi als gewachsene Kommunikationsstruktur gesehen wird. Obwohl interessant, passt dieser Ansatz nicht mehr zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit aus dem Jahr 2013 und wird deshalb hier nicht weiter betrachtet.

3.6.1 Prozesse im NSGMM

RÜEGG-STÜRM (2005: 64 f.) stellt in den Kern seines Modells die drei Prozesse Geschäfte (Kunden-, Leistungserstellungs- und Leistungsinnovationsprozesse), Unterstützung (Facility Management etc.) und Management. Für das Thema dieser Arbeit sind insbesondere Letztere von großem Interesse. Sie unterteilen sich in „normative Orientierungsprozesse“, „strategische Entwicklungsprozesse“ sowie „operative Führungsprozesse“.

Abgrenzung zwischen Management und Führung

„Management is doing things right; leadership is doing the right things.“

DRUCKER (1989: 101)

Management ist gemäß obigem berühmten Zitat eher taktisch orientiert und fokussiert auf die Organisation und die Kontrolle von Abläufen, auf Personalmanagement und Controlling im laufenden Betrieb in einer stabilen, bekannten Situation. Führung (*Leadership*) dagegen ist strategisch ausgerichtet auf den Umgang mit Neuem. Dabei müssen die Mitarbeiter überzeugt werden, den Widerstand gegen Veränderungen aufzugeben und den (offenbar) notwendigen Wandel mit zu tragen.

Dabei ist der Oberbegriff „Management“ international nicht einheitlich belegt. In den USA, Australien und Kanada wird „*administration*“ als Oberbegriff für Management (als deutscher und englischer Begriff) und Leadership verwendet, während Management vor allem in Europa und Afrika als eigener Oberbegriff genutzt wird. Eine häufig zitierte Unterscheidung liefert CUBAN (1988: S. xx):

„By leadership, I mean influencing others' actions in achieving desirable ends. Leaders are people who shape the goals, motivations, and actions of others. Frequently they initiate change to reach existing and new goals ... Leadership ... takes ... much ingenuity, energy and skill.

Managing is maintaining efficiently and effectively current organizational arrangements. While managing well often exhibits leadership skills, the overall function is toward maintenance rather than change. I prize both managing and leading and attach no special value to either since different settings and times call for varied responses.“

Für das Thema dieser Arbeit ist der Themenbereich „Führung“ wesentlich und wird im Folgenden vertieft betrachtet.

Was ist Führung?

„In Gruppen und sozialen Bewegungen sind Menschen Mittelpunkt – in Organisationen sind sie hingegen Mittel.“
(SIMSA/PATAK 2008: 20)

Führung (*Leadership*) ist ein soziales Phänomen, welches auf der Interaktion mindestens zweier Personen beruht: dem „Leader“ und dem „Geführten“. Beide müssen die damit verbundenen Rollen akzeptieren, dass der Leader führt und der Mitarbeiter ihm folgt. Alternativ kann auch ein Machtgefälle existieren, das dem Geführtem quasi keine Wahl lässt. Beide Voraussetzungen sind in teilautonomen Schulen – insbesondere bei beamtenartigen Beschäftigungsverhältnissen – nur eingeschränkt gegeben. Weiterhin sind dort auch die praktischen Kontrollmöglichkeiten traditionell stark eingeschränkt. Deshalb ist in derartigen Situationen Führung oft ein wechselseitiger Prozess, bei dem der Geführte zumindest partiell mitbestimmen kann. Dies spielt insbesondere auch in Expertenorganisationen eine wichtige Rolle, da das Fachwissen des Mitarbeiters nur schwer ersetzbar ist und über welches der Vorgesetzte selber meist auch nicht verfügt. Werden Schulen aus der NPO-Perspektive gesehen, bekommt dieses Argument zusätzliches Gewicht, da einerseits die Gefahr besteht, dass die notwendige Motivation, sich mit jedem Mandanten zu beschäftigen, durch Interventionen seitens der Führung beschädigt werden kann, andererseits eine stärkere Beteiligung der Geführten quasi in der NPO-Logik immanent eingeschlossen ist.

In der Literatur gibt es eine wahre Flut an Definitionen, so dass LANG⁸⁴ (1998: 7) bereits von einer „Beliebigkeit der Führungsdefinitionen“ spricht. Oft umfassen die Definitionen jedoch die folgenden drei gemeinsamen Elemente: Einflussnahme, Ziel und Gruppe. Beispielhaft dafür ist die folgende von A. WEINERT (1989: 555):

- 1) „Führung ist ein *Gruppenphänomen* (das die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen einschließt);
- 2) Führung ist *intentionale soziale Einflussnahme* (wobei es wiederum Differenzen darüber gibt, wer in einer Gruppe auf wen Einfluss ausübt und wie dieser ausgeübt wird, u. a. m.);
- 3) Führung zielt darauf ab, *durch Kommunikationsprozesse Ziele zu erreichen*.“
[Auszeichnungen im Original.]

Personalführung erfolgt meist durch Menschen oder durch Strukturen (z. B. Stellenbeschreibungen, aber auch Unternehmenskultur). Diese sind im Regelfall eingebettet in Führungsgrundsätze als Konkretisierung einer Führungsphilosophie. Sie münden in situativem Führungshandeln.

Jüngere Ansätze betonen als zusätzliches viertes wesentliches Element der Führung die gegenseitige Übereinkunft – ggf. als Gruppe – auf ein gemeinsames Ziel:

„Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how it can be done effectively, and the process of

⁸⁴ Zitiert nach M. BONSEN (2003: 27)

facilitating individual and collective efforts to accomplish the shared objectives.”
(YUKL 2010: 26)

Es ist einleuchtend, dass eine komplexe Organisation mit zunehmend differenzierten Aufgaben eine innere Koordination auf die angestrebten Ziele hin benötigt. Dazu kommen sogenannte Führungsmittel zum Einsatz. Diese können prozess- (Ziele, Pläne, Kontrolle), informations- (Information und Kommunikation), aufgaben- (Kooperation, Delegation, Partizipation) oder personenbezogen sein. Übliche personenbezogene Führungsinstrumente motivieren materiell (Entlohnung, Prämien, besserer Arbeitsplatz, Weiterbildung etc.) oder ideell (Anerkennung, Entscheidungsbeteiligung, Image etc.) oder aber sollen Druck ausüben (Leistungsdruck, Konkurrenz, Vorgaben, Kontrollen etc.). Sie können aber auch normativer Natur sein (legitime Macht), situativ begründet sein (Kompetenzen, Fachwissen) oder psychologischer Natur sein (Vorbilder). Diese Mittel werden eingesetzt nach aktuellen Betriebsumständen, Persönlichkeit der Führungskraft und des Mitarbeiters. Eine adäquate Anpassung setzt jedoch eine ungefähre Kenntnis der Arbeitssituation voraus, weshalb nur eine bestimmte Anzahl an Personen geführt werden kann. Diese sogenannte optimale Führungsspanne (Kontrollspanne, *span of control*) ist stark einzelfallabhängig und wird oft als „Faustregel“ mit drei bis 25 Stellen quantifiziert. Kann die Spanne nicht eingehalten werden, so muss die Konfiguration der Organisation (die Organisationsstruktur) geeignet angepasst werden, da sonst Effizienzverluste eintreten können. Meist werden dazu eine oder mehrere Managementzwischenebenen eingeführt und die Personalführung wird an diese delegiert. Darunter leidet jedoch die Effizienz des Unternehmens, da das mittlere Management dann nicht mehr selber produziert.

Führung und Stakeholder

Chronologisch ist bei der Führungstildiskussion eine Entwicklungslinie hin zu mehr Partizipation zu beobachten: ausgehend vom autokratischen Ansatz des Managements hin zur Beteiligung der Mitarbeiter. Dieser Strang lässt sich gut fortführen zum Stakeholder-Ansatz: Hierbei werden alle Anspruchsgruppen (*Stakeholder*⁸⁵), die direkt oder indirekt von einer Organisation betroffen sind, zumindest gedanklich mit einbezogen oder auch real an der Entscheidungsfindung kooperativ beteiligt. Neuere Organisationstheorien beziehen diese Mitwirkungsinteressen aller Beteiligten mit ein.

Die Stakeholder-Orientierung geht auf C. I. BARNARD (1938) und die sog. Anreiz-Beitrags-Theorie zurück. BARNARD ging davon aus, eine Organisation als Bündnis aller an ihr Beteiligten zu sehen. Die Stakeholder (Teilhaber bzw. Anspruchsgruppen) leisten demnach solange Beiträge zur Organisation, wie es hinreichende Anreize dafür gibt. Aufbauend darauf wurden verschiedene Managementmodelle entwickelt. Diese unterscheiden meist zwischen primären Stakeholdern, welche direkt mit einer Organisation verflochten sind, und sekundären, welche nur indirekt mit dieser in Beziehung stehen. Organisation und Stakeholder stehen in einem komplexen Austauschverhältnis, bei dem neben dem Finanz- auch Sozial- und Kulturkapital ausgetauscht werden.

Praktisch könnte eine Stakeholderorientierung normativ bedeuten, dass die Anspruchsgruppen bei wesentlichen Entscheidungsprozessen, die ihre Interessen berühren, beteiligt werden. Für das Management gilt dann beispielhaft folgender Grundsatz:

⁸⁵ Eine bekannte Stakeholder-Definition stammt von FREEMAN (1984: 25): „Any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the firm's objectives.“

„Aufgabe der Manager ist nicht so sehr die Erfüllung der Interessen der einzelnen Stakeholder-Gruppen, sondern liegt mehr in der Vermittlung zwischen den einzelnen Anspruchsgruppen. Es soll ein Ausgleich der einzelnen Interessen hergestellt werden, so dass nicht bestimmte Stakeholder übermäßig zu Lasten der anderen partizipieren.“ (MATZLER et al. 2003: 11)

Dieser Managementansatz⁸⁶ ist typisch für Non-Profit-Organisationen, in welchen Stakeholder beteiligt werden müssen, damit diese auch weiterhin ihren Beitrag zum Überleben der Organisation leisten. Die Anspruchsgruppen sollen dabei auch im Hinblick auf die geplanten Maßnahmen situativ differenziert bestimmt und betrachtet werden.

Diese situative Beurteilung kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen. Bekannt ist die Klassifikation von MITCHELL et al. (1997) nach a) Macht, b) Legitimität und c) Dringlichkeit. Beispiele sind Finanzmacht, Informationsmacht, Zahl der Legitimitätsbasen sowie zeitliche Dringlichkeit. Aus der Kombination dieser Kriterien ergeben sich sieben mögliche Stakeholderkategorien. Diesen muss unterschiedlich viel Aufmerksamkeit durch das Management geschenkt werden⁸⁷.

SAVAGE et al. (1991: 65 f.) haben ergänzend „Standardstrategien“ benannt, differenziert nach der Kategorie des Stakeholders. Diese reichen vom Beobachten über das Beteiligen bis hin zu Abwehrlungen gegenüber den Stakeholdern. Deren bisweilen disparaten Anforderungen machen ggf. eine jeweils angepasste Taktik notwendig. So kann beispielsweise eine lose Kopplung zwischen verschiedenen Abteilungen fallweise sinnvoll sein. Oder mehrgleisiges Vorgehen in einem neuen, noch unbekanntem Handlungsfeld. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass die entstehende polyzentrische Kultur die Ambiguitätstoleranz der Mitarbeiter überschreitet – insbesondere, wenn zu viele oder zu widersprüchliche Rationalitäten beachtet werden müssen. Deshalb gilt es, einen Nucleus organisationsinterner Gemeinsamkeiten stets beizubehalten.

Beim Stakeholder-Management besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Führung ihre eigenen Interessen unangemessen über die der anderen Beteiligten stellt und diese fallweise gegeneinander ausspielt. Dies ist insbesondere bei der komplexen Leitungsbemessung im dritten Sektor leicht. Daher sollen nach Möglichkeit alle Beteiligten in den (Kontroll-) Gremien vertreten sein.

⁸⁶ Der Ansatz des Stakeholdermanagements geht auf R. E. FREEMANN (1984) zurück.

⁸⁷ Ein sog. „gefährlicher Stakeholder“ ist beispielsweise ein Akteur, welcher sowohl über Macht verfügt, dessen Anliegen aber auch dringend ist.

Ergänzung: Transaktionale und transformationale Führung

Neuere⁸⁸ Führungstheorien („*new leadership*“) beziehen die Bedürfnisse der Mitarbeiter ein. Damit bieten sie auch eine Hilfestellung bei der Umsetzung von Wandlungsprozessen. Typische Beispiele sind der transaktionale und der transformationale Führungsstil. Die Unterscheidung zwischen beiden Stilen geht auf JAMES MACGREGOR BURNS (1978) zurück. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal darin ist die Befriedigung der höheren Bedürfnisse bei der transformationalen Führung. Dies ist im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit bedeutsam.

Eine transaktionale Führung (auch: *Management by Exception*) durch einen *transactional leader* setzt eine klare Organisationsstruktur voraus, in der die Zuständigkeiten klar verteilt sind und der Leader im Idealfall nur bei Problemen eingreift. Dieser Führungsstil ist angebracht, wenn die Organisation sich in ruhigem Fahrwasser befindet und lediglich die Optimierung der Strukturen und der Prozesse unter Effizienzgesichtspunkten im Vordergrund steht.

Im Gegensatz dazu wird eine transformationale Führung durch einen *transformational leader* benötigt, wenn sich die Organisation an neue Gegebenheiten anpassen muss. Hier ist eher die Vision eines charismatischen Leaders gefordert, der der Organisation den Übergang in eine neue, stabile Konfiguration erleichtert.

Wesentliche Führungshandlungen eines *transformational leaders* sind nach YUKL (2010: 267):

- (1) *articulating an appealing vision,*
- (2) *using strong, expressive forms of communication when articulating the vision,*
- (3) *taking personal risks and making self-sacrifices to attain the vision,*
- (4) *communicating high expectations,*
- (5) *expressing optimism and confidence in followers,*
- (6) *modeling behaviors consistent with the vision,*
- (7) *managing follower impressions of the leader,*
- (8) *building identification with the group or organization, and*
- (9) *empowering followers.*

Laut BASS (1990: 24) empirisch belegt, erzielen transformationale Leader insgesamt meist bessere Führungsergebnisse.

Effekte in der Schule

BEA HARA ZD und STEFANIE VAN OPHUYSEN haben 2011 das „*Multifactor Leadership Questionnaire*“ (Typ: MLQ 5 x Short) zur Bestimmung der Bandbreite des Führungsverhaltens für Schulen adaptiert und empirisch untersucht. Dabei zeigte sich, dass sowohl transformationales als auch transaktionales Führungsverhalten positiv korreliert mit „Zufriedenheit mit der Schulleitung“, „Commitment“ und „Arbeitszufriedenheit“ (ibid S. 157 f.). Im Unterschied zum ersten Sektor ist jedoch die Wirkung transformationalen, aktiven Handelns auf Commitment und Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte deutlich höher (ibid S. 162). Jedoch korreliert transaktionale Führung mit höherem Unterrichtserfolg.

⁸⁸ Die Bezeichnung ist eigentlich falsch, da die Prinzipien lange bekannt sind und beispielsweise bereits bei MAX WEBER zur „charismatischen Führung“ eingeflossen sind.

Kritik am transformationalen Führungsstil

Hervorzuheben sind die Unschärfe der Führungsparameter (beispielsweise „Charisma“) sowie der starke Fokus auf die einzelne Führungsperson, die zu einer Art unreflektierter „Heldenverehrung“ führen kann, des Weiteren die unklare Legitimation der Vision, die ethische Bewertung des Stils sowie die Gefahr, dass keine nachhaltige Entwicklung durch die Bindung an die Person des Leaders erreicht wird. All dies weckt Zweifel am transformationalen Führungsstil. Auch wird die wechselseitige Aushandlung der weiteren Entwicklung zwischen Leiter und Mitarbeitern zu wenig betrachtet.

DRUCKER (1989: 100) warnt:

„The three greatest leaders of the 20th century were Hitler, Stalin, and Mao. If that's leadership, I want no part of it.“

Fazit Führung:

Häufig werden Manager als höher gestellte Verwalter verstanden, die organisieren, planen und kontrollieren. Führungspersönlichkeiten („echte Leader“) hingegen haben eine Vision und inspirieren mit dieser ihre Mitarbeiter zu einem Wandel. Diesem Verständnis folgend praktizieren Manager einen transaktionalen Führungsstil: Sie geben stabile Aufgaben und Rollen vor und gewähren im Austausch für die erbrachten Leistungen eine „Belohnung“ (*contingent reward*). Die Motivation der Mitarbeiter ist dabei eher extrinsisch.

Führungskräfte hingegen motivieren durch ihre Vision und ihr Charisma. Sie unterstützen (*empowerment*) die Mitarbeiter durch eine aktive, stimulierende Rolle zur Erreichung der gemeinsamen, erstrebenswerten Vision. Der Mitarbeiter fühlt sich so als „Mitunternehmer“ und ist intrinsisch stark motiviert.

In der Schule sollte der Führungsstil an den Entwicklungsmodus angepasst sein: In Zeiten der Optimierung sollte transaktional geführt werden, in Zeiten des Umbruchs eher transformational.

Ergänzung: Indirekte Führung durch die Organisationskultur

„Culture eats strategy for lunch.“

PETER DRUCKER zugeschrieben

HOFSTEDE (2011: 5 f.) bezeichnet Kultur als „mentale Software“. Damit wird bereits deutlich, dass über sie Menschen quasi „programmiert“ werden können: Gelingt es beispielsweise, dass die Mitarbeiter in einer Organisation sich mit den propagierten neuen Werten identifizieren, so kann dies zu einer (starken) intrinsischen Motivation führen, die sich wiederum positiv auf die Zielerreichung der Organisation auswirken kann. Entsprechend enthusiastisch betrachtet ein Teil der Managementliteratur das Konzept einer veränderbaren Unternehmens- bzw. Organisationskultur⁸⁹.

Diese Koordinationsform wurde erstmals von OUCHI (1981) beschrieben, welche dieser als Alternative neben Hierarchie und Markt stellte. Er stützt sich auf Beobachtungen in japanischen Unternehmen, in denen nur wenig Anleitung und Kontrolle nötig sind, da die Mitarbeiter sich stark mit dem Betrieb identifizieren und folglich bestrebt sind, im Sinne der Firma zu agieren. Dieses Zusammengehörigkeitsgefühl manifestiert sich in verschiedenen gemeinsamen Symbolen wie einer Kleiderordnung, einem „Firmenslang“ oder geteilten Werten. PETERS und WATERMAN prägten 1982 dafür den Begriff der (einheitlichen) Unternehmenskultur.

Da Kultur erlernt wird und (Um-) Lernen anstrengend ist, bleibt Kultur zunächst träge gegenüber Neuem. Steht ein Wandel an, so kann die alte Organisationskultur zur Belastung werden und muss dann aktiv verändert werden. Gelingt die Anpassung, so kommt es zu einer revolutionären Phase, in welcher Organisationslernen eintritt, welches langfristig zu einer (partiell) neuen Kultur führen kann. Der Prozess der Kulturänderung kann somit als Transformation von (neuem) explizitem in stillschweigendes Wissen verstanden werden. Alte Annahmen müssen dabei verlernt werden. Dabei sollte aber beachtet werden, dass eine Kultur sehr beständig sein kann. Zu radikale Änderungen bergen zudem die Gefahr, dass die Organisation zu stark an innerer Sinnstruktur verliert und dadurch dysfunktional wird. Bleibt die Organisationskultur jedoch unangepasst und kann die Herausforderung deswegen nicht bewältigt werden, so kann dies auch zum Untergang der Organisation führen.

Damit ein Organisationslernen stattfinden kann, müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein: 1. die verbreitete Einsicht, dass Anpassungsbedarf notwendig ist, und 2. eine sowohl sichtbare wie auch nachhaltige Veränderung der Prozesse und/oder Strukturen findet statt. Beide sind nur schwer ohne Beteiligung der Belegschaft zu erreichen. Dem mittleren Management kommt dabei eine Doppelrolle zu: einerseits als Multiplikatoren für die Einsicht zu fungieren, andererseits mit der Belegschaft nach neuen, praktikablen und akzeptierten Routinen zu suchen. Erst beide zusammen können langfristig zu einer Änderung der Kultur führen.

Wesentlich ist dabei die bereits bestehende Kultur, denn diese kann Veränderungsprozesse katalysieren – aber auch verlangsamen bis fast unmöglich machen. Die lokalen kulturellen Unterschiede sollten dabei nicht unterschätzt werden. Das Selbstverständnis einer Organisation muss deshalb bei

⁸⁹ TOM PETERS und ROBERT WATERMAN zeigten in ihrem Buch *„In Search of Excellence“* (1982), dass erfolgreiche US-Firmen sich – u. a. – durch eine (a) hohe Kundenorientierung und (b) große Freiräume für die Mitarbeiter bei (c) gleichzeitiger hoher sozialer Kontrolle auszeichneten.

der Planung von Veränderungsprozessen mit einkalkuliert werden. Dazu müssen diejenigen Kultur-elemente identifiziert werden, die der Anpassung im Wege stehen. Diese müssen dann – ggf. sequenziell – verändert werden. Die Kunst besteht darin, dies nachhaltig zu bewerkstelligen, ohne zu viele Widerstände zu erzeugen und ohne den Erfolg der Organisation dabei wesentlich und dauerhaft zu gefährden.

Jede (neue) Strategie interagiert auch mit der praktizierten Kultur, wie im Eingangszitat pointiert dargestellt. Im Konfliktfall wird sich dann stets die Kultur durchsetzen. Gelingt es jedoch, die langfristigen Organisationsziele in der Kultur zu verankern, so werden Veränderungen in diese Richtung positiv attribuiert und leichter akzeptiert werden. Die Kultur motiviert dann intrinsisch. Haben die ausgeführten Handlungen zudem auch noch den gewünschten Effekt, so verstärkt sich die Zufriedenheit weiter. Auch erfährt die ausführende Person ggf. soziale Anerkennung. Dies verstärkt die positive Bewertung der Handlung weiter.

Vor diesem Hintergrund zeigt das folgende Bild mögliche Koordinationsinstrumente in Abhängigkeit von intraorganisationalem Konsens über Ziele und Wege.

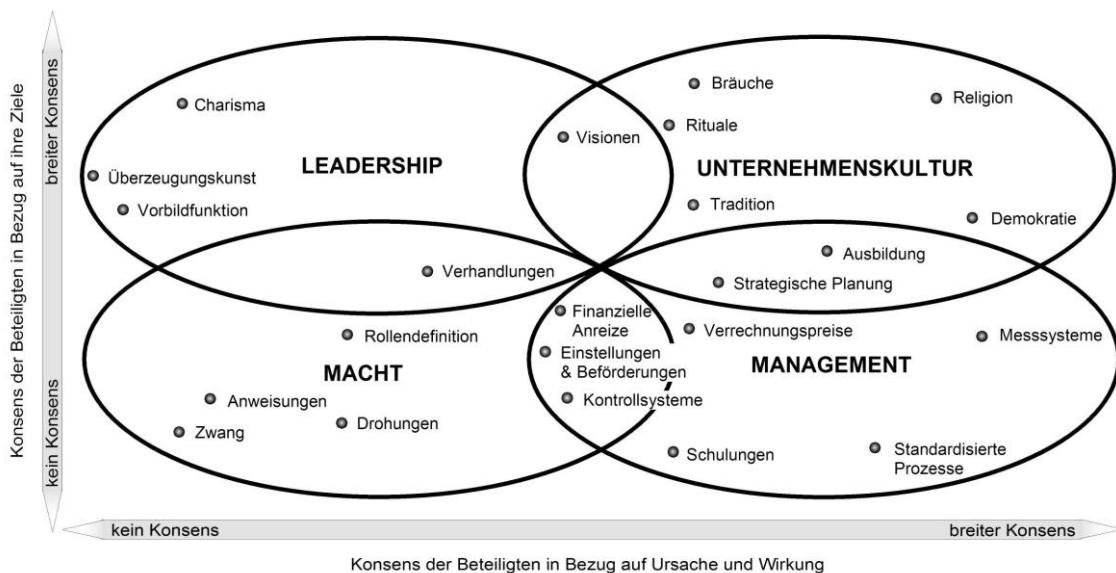


Abb. 12: Bedingungen verschiedener Koordinationsinstrumente (eigene Darst. nach C. M. CHRISTENSEN et al. 2016: 67)

Ergänzung: Führungsprozess „Erfolgskontrolle“

„What's measured improves.“

PETER DRUCKER zugeschrieben

Organisationen sind zielgerichtete Einrichtungen. Das Erreichen oder zumindest eine Annäherung an diese Ziele stellt das wesentliche Bestreben der Organisation dar. Es ist banal zu bemerken, dass die Notwendigkeit besteht, sich dieser Zielerreichung zu vergewissern: Sollte der Plan nicht eingehalten werden, so ist es notwendig, die Ursachen dafür zu bestimmen und zu beseitigen. Andernfalls agiert das Management quasi im „Blindflug“ und kann nicht frühzeitig zielgerichtet eingreifen. Deswegen werden Regelkreise installiert, über die das Management geeignet nachsteuern kann.

Bekannte Erfolgsindikatoren sind beispielsweise die Eigenkapitalrendite bei Banken im ersten Sektor oder der Abiturschnitt bei Schulen im zweiten Sektor. Im dritten Sektor gilt die Stakeholderzufriedenheit als Zielindikator.

Da der gesamte Produktionsprozess in der Regel unmöglich komplett und in Echtzeit verfolgt werden kann, wird ein Modell der Prozesse erstellt und dafür wesentliche Kenngrößen werden bestimmt. Deren aktuelle Werte sollen die Sicht auf das Geschehen objektivieren und ggf. ein Nachregeln ermöglichen.

Die Werte sind jedoch nicht nur Indikatoren für den Geschäftserfolg, sondern können auch als Symbol für die Output-Orientierung dienen. Tragen die Mitarbeiter das Ziel der Organisation mit, so optimieren sie von sich aus die Prozesse auf das Erreichen dieses Ziels hin. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass andere, ebenfalls wichtige Kenngrößen, vernachlässigt werden. Bekannt geworden sind beispielsweise Fälle, bei denen mit katastrophalen Folgen Sicherheitsmechanismen umgangen wurden, um das Organisationsziel besser/leichter/schneller erreichen zu können⁹⁰.

Bei Veränderungsprozessen haben Prozessindikatoren somit einen Doppelnutzen: Sie liefern nicht nur Daten zu den (Produktions-) Prozessen, sondern ggf. darüber hinaus zu den Auswirkungen des Veränderungsprozesses.

Die Bestimmung geeigneter Erfolgsindikatoren kann jedoch eine intellektuelle Herausforderung werden, wenn das Organisationsziel komplexer Natur ist. So lässt sich Bildungserfolg beispielsweise nur schwer operationalisieren.

Controlling

Das Controlling bildet den Regelkreis der Erfolgskontrolle innerhalb der Führungsstruktur. Es misst quasi-kontinuierlich vordefinierte Kenngrößen, die ein Maß für den Unternehmenserfolg darstellen sollen. Dazu muss dieser jedoch quantifizierbar gemacht werden können. Je nach Sektor ist dies unterschiedlich schwierig. Da Organisationen zweckorientierte Gebilde sind, liegen ihnen sektorspezifische Erfolgskriterien zugrunde. Diese basieren jedoch ihrerseits auf einem Modell, welchem Ratio-

⁹⁰ Insbesondere aus der Finanzbranche werden derartige Fälle immer wieder berichtet. Bekannt ist JEROME KERVIEL, der 2002 fast 5 Milliarden Euro Verlust für die *Société Générale* durch unkontrollierten Intraday-Handel erwirtschaftete. Es gibt aber auch viele vergleichbare Fälle im technischen Bereich.

nalitätsannahmen zugrunde liegen. Diese Annahmen wirken wiederum wie ein teilweise unbewusster Filter bei beispielsweise der Auswahl der Erfolgsindikatoren.

Controlling im 1. Sektor

J. RÜEGG-STÜRM und S. SANDER (2009: 22) definieren Controlling als „ein zentrales Element der *finanziellen Führung*“ (Auszeichnung im Original). Dazu gehören „zwei Kernaktivitäten: 1. konsequente, systematische Planung und 2. beharrliche, vorausschauende Feinsteuerung“. Unter Planung wird „ein partizipativer Prozess der Zielvereinbarung und Maßnahmenbestimmung“ verstanden (ibid. S. 26). Dies bedeutet, dass Controlling eine unternehmensweite Aufgabe aller Akteure darstellt. Ein Controller ist befasst mit den drei folgenden Hauptaufgaben:

1. Herstellung der finanziellen Transparenz,
2. Förderung eines „finanziellen Bewusstseins“ und
3. der „optimale[n] Steuerung des Unternehmensgeschehens mithilfe von quantitativ erhebbaren Größen“. (ibid. S. 30 f.)

Dem zweiten Punkt kommt dabei eine Brückenfunktion zu, da hier die „reale Welt“ der Produktion verbunden wird mit ihren für die Organisation nicht sichtbaren Auswirkungen der eigenen Aktivitäten. Erfolg im ersten Sektor wird durch Begriffe wie Effizienz, *shareholder value* oder aber Marktanteil klar definiert. Langfristig muss stets ein, zumeist finanzieller, Vorteil für den Eigner der Organisation generiert werden. Typische Kenngrößen im ersten Sektor sind der ROI (*return on investment*, Gesamtkapitalrendite) oder der ROE (*return on equity*, Eigenkapitalrendite).

Einige dieser – leicht zu bestimmenden – Indikatoren haben inzwischen Einzug im zweiten Sektor gefunden und dort die traditionellen Rationalitätsannahmen.

Controlling im 2. Sektor

Geht man heute von einem aktivierenden Gewährleistungsstaat – in Abgrenzung zum Wohlfahrtsstaat – aus, so erfüllt dieser nur noch Kernaufgaben selber und vergibt oft sogenannte Gewährleistungsaufgaben an externe, als effizienter angenommene Dienstleister im ersten oder dritten Sektor (*Outsourcing*). Deren Finanzierung erfolgt aber weiterhin aus öffentlichen Mitteln.

Für die verbliebenen Aufgaben bemisst sich Erfolg dann an einer effektiven, im Sinne von rechtmäßigen, bürokratischen und ggf. individuenbezogenen Leistungserbringung. Diese benötigt ein spezielles Controlling⁹¹.

⁹¹ Im öffentlichen Dienst wird heute die sog. Doppik als Buchführungsmethode zum Nachweis der Leistungserbringung eingesetzt. Da diese jedoch zu wenig Steuerungsinformationen liefert, wird sie zunehmend um eine Kosten-Leistungs-Rechnung ergänzt. Diese ist zwar kostenorientiert, liefert aber keine Prozessinformationen. Deshalb wird sie um ergebnisorientierte Managementinstrumente wie Benchmarking oder Zielvereinbarungen angereichert. Man hofft so, marktähnliche Mechanismen inkorporieren zu können.

Controlling im 3. Sektor

Der dritte oder *non-profit*-Sektor⁹² schließlich befindet sich sachlogisch zwischen den beiden anderen und ist mit ihnen durch fließende Übergänge verbunden. Das Ziel von NPO wird häufig mit dem Dreiklang „*people, profit, planet*“ beschrieben, wobei *planet* als Synonym für – nicht nur ökologische – Nachhaltigkeit verstanden werden kann. Bei der Leistungserbringung im dritten Sektor steht oft ein Individuum im Zentrum. NPOs müssen dabei die Interessen aller Stakeholder im Blick behalten, da sie von diesen abhängig sind. Erfolg im dritten Sektor kann daher meist nur einzelfallbezogen beurteilt werden. Dieser ist damit wesentlich schwerer zu bestimmen als in den anderen beiden Sektoren.

Neben dem Einzelfall spielt jedoch auch die gesamte finanzielle Effizienz eine wichtige Rolle, da NPOs sich zumeist auch in einem Markt befinden und die verfügbaren Ressourcen begrenzt sind. Dies macht ergänzende Controlling-Instrumente nötig⁹³.

Die Rückmeldung der individuellen Lernstände in den zentralen Erhebungen in Schulen erlauben heute – zumindest teilweise – ein datenbasiertes Controlling der Lehr- und Lernprozesse.

Kritik am Controlling:

Alle Controlling-Instrumente bilden jeweils nur einen vergleichsweise engen Realitätsausschnitt ab, denn deren Auswahl erfolgt zumeist durch wenige Personen mit individuellen Rationalitätsannahmen. Die wirklichen Ursachen für Abweichungen bleiben daher bisweilen im Dunkeln, die Kausalattribution bleibt subjektiv gefiltert. Dies schränkt die Aussagekraft der erhobenen Daten deutlich ein.

Ergänzung: Strategische Frühaufklärung

Strategien dienen dazu, der Unternehmung einen Vorteil im Wettbewerb zu verschaffen. Es ist daher evident, dass – ganz im Sinne des situativen Ansatzes – Informationen über zukünftige Ereignisse die Strategiefindung erheblich erleichtern können⁹⁴. Auch ist Schadensabwendung viel kostengünstiger als Schadensbeseitigung. Bei der strategischen Frühaufklärung (SFA) wird deshalb versucht, nach sog. „schwachen Signalen“ (ANSOFF) zu suchen, die auf eine sich ankündigende Veränderung (Diskontinui-

⁹² Die angloamerikanischen Bedeutungen von „*third sector*“ und NPO sind leicht unterschiedlich: Dort wird der dritte Sektor stärker ehrenamtlich als „*voluntary sector*“ oder „*philanthropic sector*“ verstanden.

⁹³ Häufig wird dazu – inzwischen auch im Schulbereich – die *Balanced Scorecard* (BSC) von KAPLAN und NORTON (1993) verwendet. Dieses Instrument versucht, die traditionellen Finanzkennzahlen um weitere sog. „Zielfelder“ – zukunftsorientierte Indikatoren – zu erweitern⁹³. Die BSC verknüpft so die Perspektive der Stakeholder durch einige wenige Kennzahlen (maximal 20) mit den strategischen Zielen. Dahinter steht ein Modell eines Ursachen-Wirkungs-Geflechts zwischen den Kenngrößen. Häufige Zielfeldkategorien sind die Mandanten, die internen Prozesse sowie die Organisationsentwicklung.

⁹⁴ NICK (2008) hat die Wirksamkeit der SFA empirisch untersucht und dabei Verbindungen zur OK (ibid. S. 194) hergestellt.

tät) hinweisen. Dazu existieren verschiedene Analyseansätze⁹⁵. Je stabiler und klarer strukturiert die betriebliche Umwelt ist, desto einfacher können entsprechende Vorhersagen getroffen werden.

Ergänzung: Kommunikation als Führung

„Wenn über das Grundsätzliche keine Einigkeit besteht, ist es sinnlos, miteinander Pläne zu machen.“

KONFUZIUS

In einer Schule besteht Handlungsunsicherheit meist über Wege und Ziele – selten jedoch über die Tätigkeiten selber. Verständigung über diese Unsicherheiten dient damit automatisch auch der Handlungskoordination. Zudem wird Vertrauen aufgebaut, das den Handlungsspielraum der Beteiligten vergrößert. Voraussetzung ist jedoch, dass eine wechselseitige Rollenakzeptanz besteht. Dann werden mittelfristig Handlungen, die der andere erwarten wird, antizipiert und proaktiv ausgeführt. Schließlich haben persönliche Gespräche eine größere Verbindlichkeit als schriftliche Memos.

Exkurs: Symbolischer Interaktionismus

Verhaltensänderungen beruhen auf einer – möglicherweise auch unbewussten – Neubewertung der wahrgenommenen Realität, da für eine Handlungsperformanz eine auslösende Motivation vorhanden sein muss. Da Symbole⁹⁶ eine Form von „konzentrierter Wirklichkeit“ sind, können diese eine wichtige Rolle im Prozess der Neubewertung spielen. Dies gilt umso mehr, da sie kulturelle Filter leichter überwinden können.

BERGER und LUCKMANN führen in ihrem Buch „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (2012: 168) aus:

„Wir müssen uns immer wieder vor Augen führen, dass die Gegenständlichkeit der institutionalen Welt, so dicht sie sich auch dem Einzelnen darstellen mag, vom Menschen gemachte, konstruierte Objektivität ist.“

In diesem Zitat wird die konstruktivistische Komponente von Institutionen herausgehoben: Menschen schaffen sich ihre Wirklichkeit gemeinsam im Dialog. Die grundlegenden Arbeiten zu diesem Prozess stammen von GEORGE HERBERT MEAD und seinem Schüler HERBERT BLUMER.

⁹⁵ HEINTZELER (2008) hat den Zusammenhang zwischen SFA und rationalen Entscheidungsprozessen empirisch untersucht und stellt dazu einige geeignete Methoden vor.

⁹⁶ Der Symbol-Begriff ist sehr facettenreich und soll hier bewusst nicht ausdifferenziert werden.

MEAD – ein Anhänger des Behaviorismus – hat sich mit dem Prozess der Sozialisation beschäftigt und vertritt den Standpunkt, dass eine Persönlichkeit sich heranbildet durch eine Enkulturation in die Institutionen. Als primäre Sozialisierungsinstanzen zählten für ihn die Familie, Verwandte und Freunde. Sekundär sind Bildungseinrichtungen wie Schulen und Kindergärten. Tertiäre Instanzen sind Peers, Medien und Freizeitorganisationen wie Vereine etc. Nach MEAD benötigen alle obigen Instanzen dazu eine emotionale Beziehung, ständige Auseinandersetzung, aber auch ein Machtgefälle zwischen dem Kind und einem „generalisierten Anderen“. Das Kind übernimmt während der Identitätsbildung einen Teil der vermittelten Werte und Normen, wählt dann für sich aktiv eine Rolle⁹⁷ aus und wird so Teil der Gesellschaft. Diese sanktioniert dabei eine mögliche Nicht-Einhaltung der „Spielregeln“ in weiten Bereichen, z. B. durch das Rechtssystem.

Wesentlich ist hier, dass die komplexen Normen nicht nur durch bloße Imitation wie im Spiel vermittelt werden. Sie können stattdessen auch symbolisch vermittelt werden. Erst ein gemeinsamer Vorrat an Allgemeinsymbolen ermöglicht dabei eine effiziente Kommunikation.

MEADs grundlegende Arbeiten wurden von HERBERT BLUMER weiter entwickelt. Er prägte auch den Terminus des „symbolischen Interaktionismus“. Laut BLUMER handelt ein Mensch stets gemäß den folgenden drei Prämissen:

1. Die Bedeutung, die ein „Ding“ oder Objekt für ihn besitzt, bestimmt sein Handeln.
2. Die Bedeutungen von Objekten leitet er aus dem Prozess des Miteinanders, der sozialen Interaktion, ab.
3. Der Mensch ist nicht einfach nur der Empfänger von Bedeutungen. Er gestaltet auch Bedeutungen mit, verändert sie oder erschafft neue. Dies geschieht im Prozess der wechselseitigen Interpretation.

Ein „Ding“ ist dabei nicht nur ein physischer Gegenstand, sondern kann auch eine Tätigkeit, eine soziale Institution oder eine Idee sein. Ein Andenken an eine geliebte Person wird beispielsweise von einem Verwandten dieser Person anders behandelt als durch eine dritte Person. Erst die „ungeklärte Tatsache“ der besonderen Behandlung des Gegenstandes durch den Verwandten führen zu einem Stutzen und setzt nachfolgend eine „innere Interaktion“, einen Denkprozess, im Dritten in Gang. So erkennt er den Gegenstand als ein Andenken aus der Interpretation der Handlung heraus und es entsteht in ihm ein neues Sinnkonstrukt, ein Symbol.

Da alle Menschen agieren und ihre Handlungen ständig von anderen interpretiert werden, entsteht ein sich ewig perpetuierender Prozess, bei dem jedes Individuum Rückschlüsse für sich ableitet und beginnt, dementsprechend zu handeln. Dabei schafft das Individuum sich seine eigene Welt (-deutung), die es ständig versucht, mit seinen Interpretationen in Kongruenz zu bringen. Während dessen werden ständig neue Symbole erzeugt, kommuniziert und von anderen interpretiert. Es entsteht eine „Verkettung“ von Handlungen. Dieser Prozess führt zu neuen Wirklichkeitskonstruktionen, die nicht zu den Organisationszielen passen müssen. Der „Sinn“ der Institution Schule wird insofern von den Beteiligten kokonstruiert. Die bewusste Verwendung von Symbolen und Ritualen stellt eine Möglichkeit dar, wie Manager die Kultur stützen und formen können.

⁹⁷ So sieht ein Kind seine Lehrer und leitet daraus unbewusst das Rollenverhalten des generalisierten Lehrers ab: So sind Lehrer.

Fazit „Symbolischer Interaktionismus“:

Der obige Prozess ist essenziell für einen Bedeutungswandel: Soll beispielsweise ein neues Verständnis von „Unterricht“ eingeführt werden, so konfligiert dies zuerst mit der tradierten, nicht mehr hinterfragten Vorstellung in der Institution und damit zugleich auch der der Individuen. Entsprechend schwer ist es, die alte Vorstellung bei allen Beteiligten gleichzeitig zu „überlagern“. Erst durch wiederholte symbolische Interaktion werden die Bedeutungsdifferenzen offenbar und ein kognitiver Umdeutungsprozess kann beginnen. Es stellt sich somit bei einem Wandlungsprozess die Frage nach den Symbolen der neuen Ordnung.

3.6.2 Ordnungsmomente im NSGMM

Diese sind die Strategie (Ausrichtung: Die richtigen Dinge tun), die Strukturen (Koordination: Wer macht wann was) sowie die Kultur (Sinn: Warum tun wir das?). Für Schulen eher neu ist der Aspekt der Veränderbarkeit der Strukturen, da diese bisher fest institutionalisiert waren. Für eine effiziente Organisation müssen sich diese Momente laut MINTZBERG und D. MILLER in einer Art Balance befinden, in der sie sich gegenseitig unterstützen – Konfiguration genannt. Passt die interne Konfiguration zu den externen Anforderungen („Konsistenz“), so sind entsprechende Unternehmen häufig besonders erfolgreich. Dabei können verschieden Konfiguration gleich erfolgreich sein.

Exkurs: Strategisches Management

Der Megatrend Globalisierung setzt heute viele Unternehmen unter ständigen Anpassungsdruck. BEA und HAAS (2013: 6 f.) nennen als wesentliche Veränderungen in der Unternehmensumwelt dazu insbesondere a. Veränderungen in den Produktionsverfahren, b. neue Anforderungen an die Art der Produkte, c. Veränderungen der Kaufkraft, die d. geografische Verbreitung und – *last not least* – den e. zunehmenden Einfluss der Gesellschaft auf die Unternehmung. Die Anforderungen teilen sie in zwei Gruppen ein: 1. Anforderungen an die Beziehungen zur Umwelt (Außenorientierung) und 2. Anforderungen an die Binnenstruktur des Unternehmens (Binnenorientierung) (ibid. S. 9)⁹⁸. Um den Herausforderungen gerecht zu werden, ist laut BEA/HAAS ein sogenanntes strategische Management angebracht. Sie definieren dieses:

„Das **Strategische Management** befasst sich mit der zielorientierten Gestaltung von Unternehmen unter strategischen, d. h. langfristigen, globalen, umweltbezogenen und entwicklungsorientierten Aspekten. Es umfasst die Gestaltung und

⁹⁸ Da keine der obigen Herausforderungen dominiert, müssen alle gemeinsam und kontinuierlich aufeinander abgestimmt bearbeitet werden. BEA und HAAS bezeichnen dies als „strategischen Fit“ von Strategie, Struktur und Umfeldbedingungen. Als begleitenden Kontrollprozess empfehlen sie dazu das strategische Controlling und definieren: „Die Hauptaufgabe des Strategischen Controlling besteht in der Koordination der Teilsysteme Unternehmensführung. Teilsysteme sind: Planung, Kontrolle, Organisation, Unternehmenskultur und Information.“ (ibid. S. 22)

gegenseitige Abstimmung von Planung, Kontrolle, Information, Organisation, Unternehmenskultur und Strategischen Leistungspotentialen.“ (ibid. S. 22) (Auszeichnung wie im Original)

Für den langfristigen Erfolg ist dazu eine Strategie notwendig:

„**Strategische Planung** ist ein informationsverarbeitender Prozess zur Abstimmung von Anforderungen der Umwelt mit den Potenzialen des Unternehmens in der Absicht, mit Hilfe von Strategien den langfristigen Erfolg eines Unternehmens zu sichern.“ (ibid. S. 54) (Auszeichnung wie im Original)

Laut MINTZBERG ist Strategie ein Handlungsmuster aus den „5 P's for Strategy“:

1. *Plan* (Weg-Ziel-Beschreibung)
2. *Ploy* (eine taktische List, evtl. auch ein „Trick“)
3. *Pattern* (regelmäßige Handlungen)
4. *Position* (im Markt bzw. in der Umwelt)
5. *Perspective* (Blickwinkel auf die Umwelt)

Die hohe Komplexität der Organisation selber und der Umwelt machen eine vollumfängliche Steuerung der Unternehmung jedoch unmöglich. Unter Bezugnahme auf den St. Galler Ansatz stellen BEA und HAAS – u. a. – den Ansatz von PROBST/BÜCHEL (1994) vor, welcher als strategisches Ziel vorrangig die Entwicklungsfähigkeit der Unternehmung sieht. Er geht davon aus, dass jegliche soziale Systeme grundsätzlich auch selbstorganisierende Systeme sind und eine erfolgreiche Unternehmensführung eben diese Selbstorganisation und Fähigkeit zu lernen sicherstellen zu hat (ibid. S. 34). PROBST sieht dafür die lernende Organisation als am besten geeignet in einer dynamischen und komplexen Umwelt.

MINTZBERG et al. haben 1998 in „*Strategy Safari*“ zehn bekannte „Strategie-Denkschulen“ zur Generierung einer Strategie vorgestellt und verglichen⁹⁹. Jede der neun Denkschulen fokussiert auf (mindestens) einen Teilaspekt der Unternehmensführung, welcher jeweils für eine besondere Situation besonders geeignet erscheint. MINTZBERG selber favorisiert jedoch die Konfigurationsschule, die zehnte Denkschule, als Synthese aus allen neun.

⁹⁹ Die Konfigurationsschule geht davon aus, dass Organisationen sich nach einer Ruhephase in einem Quantensprung weiterentwickeln, um danach wieder zur (vorläufigen) Ruhe zu kommen. Er verdeutlicht (ibid. S. 450) diesen Zyklus am „Ökokreislauf der Organisation“ von HURST: 1. Strategisches Management führt zur 2. Konservierung des Status quo, welcher zu 3. einer Krise führt, welche wiederum zu 4. Verwirrung führt. Diese wird durch 5. charismatische Führung überwunden, wobei sich 6. ein kreatives Netzwerk bildet, welches 7. durch freie Wahl zu 8. unternehmerischem Handeln wird. Dieses wird durch strategisches Management fixiert. Dieser Wechsel zwischen Erhaltung und Erneuerung findet sich auch im neuen St. Galler Managementmodell wieder.

Leider haben sich die Theorien des *strategic planning* in der Praxis häufig nicht bewähren können¹⁰⁰. MOLDASCHL (2008) führt das beispielsweise auf die fehlende soziale Einbettung der Modelle zurück: Weder der Werdegang der Unternehmungen, in welcher wichtige Erfahrungen gesammelt worden sind, noch die konkrete soziale Einbindung werden mit betrachtet. Dies deckt sich mit MERKENS Forderung nach einer Organisationsanamnese¹⁰¹ (gr. anámnēsis: Erinnerung) vor einer Entscheidung.

Diese Feststellung passt auch zum sog. Inkrementalmodell des strategischen Managements (von LINDBLOM 1959 als *muddling through* bezeichnet): Entscheidungen werden aufgrund weniger Parameter getroffen – sobald eine Entscheidung nötig ist. Diese wird ggf. zu einem späteren Zeitpunkt erneut angepasst. Aktuell wird daher oft auch ein eher pragmatischer Ansatz im strategischen Management verfolgt, welcher induktiv erfolgreiches Handeln („*best practice*“) in Verallgemeinerungen konzentriert. Dies bezieht sich sowohl auf die Systemrationalität wie auch auf die Handlungs-rationalität des Managements (MOLDASCHL 2008: 38).

3.6.3 Entwicklungsmodi: Optimierung und Erneuerung

Veränderungen sind natürlich und allgegenwärtig. Treten sie nur schleichend auf, so hat ein Unternehmen genug Zeit, die eigene Konfiguration im Detail zu optimieren. Treten hingegen größere Veränderungen ein, so muss sich das Unternehmen in Teilen oder ganz erneuern und sprunghaft die Konfiguration anpassen. In einer fluiden Umwelt gehen beide Modi ineinander über: Größere Anpassungsaktionen treten ständig auf.

Ergänzung: Die geplante Umgestaltung einer Organisation

Das Privileg, eine neue Organisation zu begründen, ist vermutlich nur Entrepreneuren vergönnt. Im Alltag ist der Fall, dass eine Organisation bereits vorhanden ist, welche jedoch den aktuellen Anforderungen nicht mehr entspricht und deshalb umgestaltet werden muss, viel häufiger. Der folgende Abschnitt soll einige Ansätze zur Umgestaltung, welche sich auch für Schulen eignen, vorstellen.

Die Veränderung einer Organisation ist gegenüber der bloßen Änderung ein gezielter, aktiver Prozess: Ein Ziel für die Umgestaltung der Organisation wird bestimmt, eine entsprechende Maßnahme wird geplant und durchgeführt, bis das Ziel erreicht ist. Nötigenfalls muss nachgesteuert werden.

Größere organisationale Anpassungsprozesse¹⁰² sind häufig: LARKIN & LARKIN fanden bereits 1996 in den meisten Unternehmen die Notwendigkeit eines unternehmensweiten Wandels alle fünf bis zehn Jahre.

¹⁰⁰ Mehr dazu beispielsweise bei: MINTZBERG, HENRY. *Rise and Fall of Strategic Planning*. Prentice Hall Europe, 1994.

¹⁰¹ Anamnese bedeutet wörtlich das Verbalisieren von Vergangenem.

¹⁰² Bei größeren Veränderungen spricht man eher von einem „Wandel“ (auch Transition) oder gar einer

Auslöser („Trigger“) für derartige Prozesse können der Umwelt entstammen, sich aus dem unzulänglichen Status quo ableiten oder proaktiv in einer chancenreichen Neuausrichtung der Organisation bestehen. Häufig sind auch Merger und Unternehmensakquisen.

Tiefgreifende Veränderungsprozesse haben Auswirkungen sowohl auf die Struktur der Organisation wie auch auf das innere soziale Gefüge. Dies hat wiederum Konsequenzen für das Wertesystem der Mitarbeiter. Überlappen die einzelnen Maßnahmen oder gehen sie ineinander über, so geht leicht das Verständnis für deren Zweck verloren und die Organisation erscheint den Mitarbeitern fragmentiert (vgl. J. MARTIN weiter hinten). Tragen die Mitarbeiter den Wandel nicht mit, so sinkt die Produktivität. Daher scheitern die meisten Veränderungsvorhaben (HIGGS/ROWLAND 2010), wenn die Mitarbeiter nicht geeignet eingebunden werden.

Somit besteht bei jeder großen Umgestaltungsmaßnahme die Gefahr, dass nicht nur die Maßnahme selber scheitert, sondern in dem Prozess die Organisation derart destabilisiert wird, dass sie schließlich „stirbt“. Entsprechende Entwicklungspfade sind von MINTZBERG exemplarisch aufgezeigt worden.

Change Management

Bei einem planvollen Umgestaltungsprozess spricht man vom „*change management*“¹⁰³ (CM). Der Wortstamm weist dabei schon auf das Management als zuständige Führungsinstanz hin.

Bekanntere Bezeichnungen für Umgestaltungen sind Restrukturierung, Reorientierung, Revitalisierung oder gar die Reorganisation/Remodellierung, wenn beispielsweise die Akquise eines anderen Betriebs geplant ist. Die semantische Differenz der Begriffe gilt jedoch als unterbestimmt. VON DER STÜCK hat 2013 deshalb verschiedene Definitionen auf Übereinstimmungen untersucht. Demnach umfasst der Begriff stets die folgenden drei Bedeutungen: Es handelt sich um einen a) strategischen, planerischen Ansatz, der für b) eine organisatorische Einheit c) als Prozess durchgeführt wird. Der semantische Schwerpunkt liegt dabei im Bereich gezielter Veränderung durch Führungskräfte. Diese benötigen dazu – neben betriebswirtschaftlichem Know-how – insbesondere auch soziale, kulturelle und kommunikative Kompetenzen (DOPPLER/LAUTERBACH. 2008: 81), denn es gilt, die Mitarbeiter zu überzeugen und für den Prozess zu gewinnen. Vorteilhaft am CM ist die mögliche Kohärenz des Vorganges, da im Extremfall der CM-Prozess von nur einer Person geplant werden kann.

weitgehenden „Transformation“.

¹⁰³ Der deutsche Bezeichnung „Veränderungsmanagement“ wird m. E. eher selten verwendet.

Methoden des CM:

Die übliche Schrittfolge im CM lautet: Analysephase, Bereitstellung der Ressourcen, Kommunizieren der Vision, Ermächtigen der Change Agents, Umsetzung mit Beseitigung von Widerständen und dem Herausstellen erster Erfolge, schließlich Konsolidierung der neuen Strukturen und ggf. einer sich anschließenden Evaluation der Ergebnisse.

Als wesentliches Werkzeug gilt dabei die Kommunikation, denn „Kommunikation ist die Alternative zur Hierarchie“ (ibid. S. 54 und S. 121 f.). Werden die Vor- und Nachteile der Veränderungen benannt und akzeptiert¹⁰⁴, so kann eine Umsetzung gelingen. Wesentlich für den CM-Prozess ist dazu eine Ressource: Vertrauen (ibid. S. 138). Diese stellt das Fundament dar, auf dem die Beteiligten gewohnte Routinen ablegen und Risiken eingehen. Vertrauen muss deshalb bereits im Vorfeld aufgebaut werden.

Organisationsentwicklung

Mit dem CM verwandt ist die Organisationsentwicklung (OE, engl. *organizational design* (OD)). Das Konzept basiert jedoch auf der Beteiligung der Mitarbeiter an der Umgestaltung der Organisation. Dem liegt die Beobachtung zugrunde, dass die geringe Beteiligung der Mitarbeiter oder die bloße hierarchische Anordnung von Veränderungsprozessen massive interne Widerstände bewirkt. Verbunden damit ist die Einsicht, dass Menschen in Organisationen eigene Ziele verfolgen, die nicht notwendigerweise vollständig mit denen der Organisation übereinstimmen.

HILLMANN (2007: 652) definiert Organisationsentwicklung als

[...] „ein in den USA entstandenes Gesamtkonzept von Bemühungen, die unter Auswertung sozial-wissenschaftl. Erkenntnisse, unter Berücksichtigung des beschleunigten sozialen Wandels und unter aktiver Beteiligung der Organisationsmitglieder auf eine langfristig-prozessuale Weiterentwicklung von Organisationen, insbes. von Unternehmungen und Betrieben ausgerichtet sind. Hauptziele einer solchen umfassenden Strategie des geplanten Wandels sind: 1) Humanisierung der Arbeit, qualitative Verbesserung der Arbeitsbedingungen, Abbau von Fremdbestimmung, Ausbau der Mitbestimmung und Partizipationsmöglichkeiten, Förderung der sozialen Kompetenz und Teamfähigkeit. Ausweitung des Spielraumes für Autonomie. Eigenverantwortung, Spontanität, Kreativität und individuelle Persönlichkeitsentfaltung; 2) Steigerung der Flexibilität, der Problemlösungs-, Leistungs- und Erneuerungsfähigkeit einer Organisation.“ [...]

OE ist somit auch eine Reaktion darauf, dass Widerstand gegen Veränderungen nicht nur bei objektiver Verschlechterung von Lebensbedingungen eintritt, sondern bereits bei eher subjektiven Ängsten: der Zunahme von Unsicherheit, Angst vor Prestige- und/oder Kompetenzverlust oder schlicht der Unlust, das eigene Verhalten ändern zu müssen.

¹⁰⁴ Eine m. E. gelungene Darstellung der CM-Prozessplanung und der Gelingensbedingungen findet sich bei STRAUB/KUNECKE/KIRCHMANN (2013).

Der positive Zusammenhang zwischen Produktivität und Humanität wurde erst im Rahmen der sog. Hawthorne-Studien in den 1930er Jahren entdeckt¹⁰⁵. Bis dahin galt die tayloristisch-fordistische Produktionslogik als Optima Ratio. Diese basierte auf einem Maschinentakt, welcher rechnerisch bestimmt worden ist. Das zeitgenössische *scientific-management*-Modell sah Mitarbeiter quasi als „biologische Maschinen“ an, deren psychischen Bedürfnisse nicht weiter berücksichtigt werden mussten.

OE verfolgt (SIEBENBROCK 2014: 121) daher die Ziele,

- einerseits die Leistungsfähigkeit des Unternehmens (Produktivität) zu erhöhen und gleichberechtigt dazu
- andererseits eine Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens zu erreichen
- durch ein prozessorientiertes Vorgehen, bei dem mittels OE ein Lern- und Entwicklungsprozess der Organisation und der in ihr tätigen Menschen initiiert wird mit
- einer ganzheitlichen Perspektive, bei der die Organisation, das Individuum und die Umwelt in ihren Wechselwirkungen und Systemzusammenhängen ganzheitlich betrachtet werden.

Ein mögliches (Fern-) Ziel von OE kann die „lernende Organisation“ (SENGE) sein, welche gelernt hat, sich nötigenfalls quasi automatisch und kontinuierlich auf innere und äußere Trigger hin anzupassen.

Methoden der Organisationsentwicklung

Da eine Organisation zur effizienten Lösung einer speziellen Aufgabe gegründet worden ist und auf deren effiziente Lösung hin optimiert wurde, widersprechen größere Veränderungsprozesse anfangs der bisherigen Handlungslogik¹⁰⁶ und stellen somit zunächst die Organisationseffizienz in Frage. Auch dies führt zu internem Widerstand.

Der Psychologe KURT LEWIN (1947: 5f) schlug dazu ein dreiphasiges Modell der Organisationsentwicklung vor:

1. *Unfreeze*: In dieser Phase wird die Organisation für einen Wandel motiviert. Man geht davon aus, dass menschliches Verhalten auf Erfahrungen und kulturellen Einflüssen basiert. Um Verhalten zu ändern, muss es treibende Kräfte geben, oder die bisherigen Einflussfaktoren sind weggefallen. In dieser ersten Phase wird dies den Beschäftigten bewusst gemacht.
2. *Change*: Die nunmehr „aufgetaute“ Organisation wird punktuell verändert. Dabei wird Neues gelernt. Diese Phase ist oft mit Unsicherheit verbunden, da es zu internen Widersprüchlichkeiten und Ängsten kommt.
3. *Refreeze*: Die Veränderung wird abschließend dauerhaft inkorporiert. Die neuen Prozeduren und Werte werden selbstverständlich, die alten Verfahren

¹⁰⁵ Ein gute Einführung gibt TREBESCH (2008: 9 f.)

¹⁰⁶ Deshalb wird der Begriff „Organisationslernen“ bisweilen auch als Oxymoron bezeichnet.

etc. werden verlernt.

Dieses Modell plant Ängste ein, macht diese bewusst und überfordert deshalb die Mitarbeiter nicht. Es dient als generische Vorlage für eine Vielzahl neuerer Vorgehensmodelle und ist heute eher archetypisch zu sehen. Gleichwohl hat das Prinzip noch immer Bestand.

Kritik an OE

Gegen OE wird häufig eingewandt, dass die Personen zu stark und zu naiv betrachtet werden („Sozialromantik“), der Einfluss der (gewachsenen) Organisation unterschätzt wird und zu wenig auf die Organisationseffizienz geachtet wird (beispielhaft: VON AMELN 2015: 7).

Kritik an der geplanten Umgestaltung von Organisationen

Immer wieder wird kolportiert, dass bis zu 70 % der Change-Projekte scheitern^{107, 108}. Somit ist der Managementaspekt der Change-Prozesse generell in Frage gestellt. Dies erscheint einleuchtend, da die situativen Faktoren in den Veränderungsprozessen stark unterschiedlich sind. Die methodische Passung zu der jeweiligen Situation kann somit zum wesentlichen Erfolgsfaktor werden. Eine Anamnese der Organisation im Vorfeld des Veränderungsprozesses erscheint deshalb geboten.

Übliche Verfahren des organisationalen Wandels sind CM und OE, die jedoch unterschiedliche Ansätze verfolgen:

Change Management	Organisationsentwicklung
in klar strukturierten Projekten organisierte Veränderungsprozesse	längerfristige, unspezifische Entwicklungsprozesse
konsequente Ausrichtung am angestrebten Ziel	„Der Weg ist das Ziel“
explizite Berücksichtigung von externen Einflüssen	enger Fokus auf das eigene Unternehmen
umfassende und ehrliche Kommunikation gegenüber den Betroffenen, insbesondere dann, wenn Einschnitte drohen	Berücksichtigung der Betroffenen
zusätzlich: „Prinzip Selbstverantwortung“	„Hilfe zur Selbsthilfe“

Tab. 6: Abgrenzung zwischen CM und OE nach DOPPLER/LAUTERBERG (2008: 93 f.)

¹⁰⁷ Beispielsweise bei MOLDASCHL (2009) und DAFT/NOE (2000).

¹⁰⁸ Obige Aussage ist quasi ubiquitär in der Literatur, (durch Zitationen) belastbare empirische Quellen werden jedoch selten mit angegeben.

Fazit: Die geplante Umgestaltung einer Organisation

Eine zunehmend fluide Umwelt macht Anpassungsprozesse innerhalb der Organisation immer häufiger notwendig. Dazu ist ein kompetentes Management der komplexen Prozesse erforderlich. Die situativ-passende und auch penible Durchführung der CM-Prozesse ist deshalb essenziell. Die propagierten Methoden garantieren jedoch keinen Erfolg. Deshalb müssen sie einerseits reflektiert und andererseits auch mit Nachdruck durchgeführt werden, will man das Risiko des Scheiterns minimieren. Ist in der Organisation kein gegenseitiges Vertrauen vorhanden, so gestalten sich CM-Prozesse als sehr schwierig.

Die gezielte Veränderung einer Organisationskultur

Für eine Leitung sind damit mehrere Vorteile verbunden: Die Koordination zwischen den Mitarbeitern erfolgt ohne eigenes Zutun, Deviationen werden perspektivisch verringert und engagierte Mitarbeiter werden die Prozesse autonom weiter vorantreiben. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass mehr und bessere Arbeit geleistet wird und weniger „innere Reibung“ die Veränderung bremst. Dazu ist es nützlich, die intendierte Organisationskultur in Einklang mit den individuellen Bedürfnissen nach MASLOW¹⁰⁹ zu bringen. Dann kann angenommen werden, dass dies zu höherer Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter und Stakeholder führt:

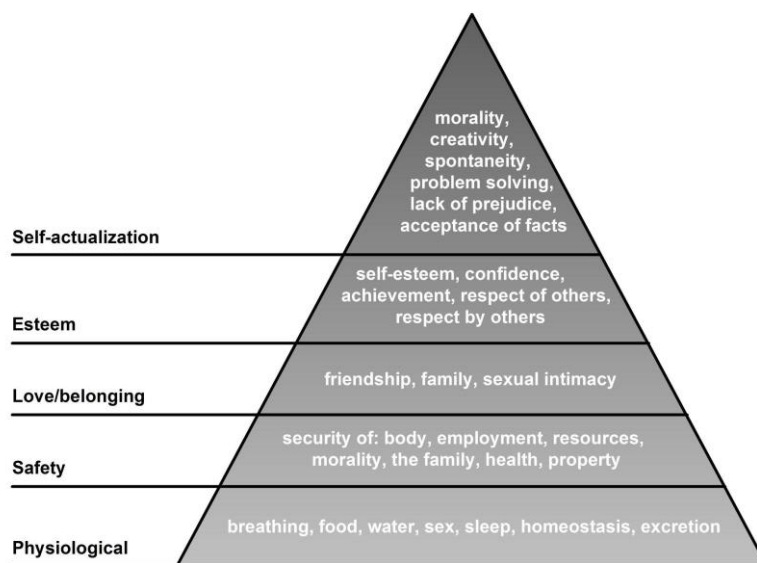


Abb. 13: Einfache Bedürfnishierarchie (eigene Darstellung) nach MASLOW (1943)

RYAN und DECI (2010) gehen analog von drei menschlichen Grundbedürfnissen aus: Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie. In ihrer bedeutenden Selbstbestimmungstheorie suchen sie nach sozial-kontextuellen Faktoren, die zu selbst-motiviertem Handeln führen können. Dabei gehen

¹⁰⁹ Der Psychologe ABRAHAM H. MASLOW (1908 - 1970) entwickelte 1943 ein noch immer populäres Modell einer hierarchischen Anordnung von Bedürfnisklassen: Soziale Bindung, Selbstachtung sowie schließlich Selbstverwirklichung.

sie von einem Kontinuum zwischen Nichtselbstdeterminiertheit („Amotivation“) und Selbstdeterminiertheit („intrinsischer Motivation“) aus.

Bietet eine Organisation Möglichkeiten der Selbstbestimmung, so kann gemäß obiger Theorie erwartet werden, dass intrinsische Motivation entstehen kann. Andernfalls werden die Mitarbeiter frustriert und benötigen externe Anreize (Belohnung oder Druck), um zu handeln. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie können zunächst extrinsisch motivierte Verhaltensweisen durch Lernprozesse (Internalisation und Integration) in selbstbestimmte Handlungen transformiert werden.

Dies spielt insbesondere in einer NPO eine große Rolle. Allerdings können diese Aspekte auch auf die externen Stakeholder mit übertragen werden.

3.6.4 Umweltsphären, Interaktionsthemen und Stakeholder

Dem situativen Ansatz folgend muss ein Unternehmen sich mit seiner Umwelt austauschen. Dabei geht es nicht nur um den Gütertausch, sondern die Organisation ist Teil der Gesellschaft. Das NSGMM bezieht dies mit ein: Die gesellschaftlichen Diskurse („Umweltsphären“) zu Gesellschaft, Natur, Technologie und Wirtschaft beeinflussen direkt und indirekt das Unternehmen. Dieses hat mit der Gesellschaft eine Austauschbeziehung zu Ressourcen, allgemein akzeptierte (Verhaltens-) Normen und Werte sowie zu allgemeinen Anliegen („Ziele“) und individuellen Interessen. In direkten Kontakt zum Unternehmen treten die Anspruchsgruppen („Stakeholder“).

3.6.5 Kritik am NSGMM

Im Kern der Unternehmung im Modell steht die Geschäftsleitung. Die Mitarbeiter sind nur ein – eher passives – „Interaktionsthema“. Dies kann eine Überbetonung des Managements darstellen. Es existieren diverse Erweiterungen des Modell, die weitere Eigenschaften ergänzen.

Fazit: Im Unterschied zu MINTZBERGS Konfigurationen lassen sich Interdependenzen nur schlecht aus dem NSGMM vorhersagen. Dafür sind die Bestandteile „greifbarer“. Somit ergänzen sich beide Modelle gegenseitig.

3.7 Die Leitung der besonderen Organisation Schule

„As new headteachers you are the critical agents for change and higher standards school by school. There is literally no more important job in Britain today than yours.“ (T. BLAIR, 1999)¹¹⁰

Da Schulen sich – nach wie vor der Einführung des NSM – formal im zweiten Sektor befinden, lassen sich Führungsparadigmen aus dem ersten Sektor nicht ohne weiteres hierher übertragen¹¹¹. Für eine Analyse ist daher zunächst eine Betrachtung der Differenzen zwischen Schulen und herkömmlichen Betrieben aufschlussreich. Im Anschluss wird das schulspezifische Führungsmodell von DUBS (2004) eingeführt.

Im folgenden Text unterscheide ich Leitung (engl. *administration*) als Oberbegriff zu Management und Führung, meist verbunden mit *transformational leadership*¹¹² (Teilgebiete bei KOTTER: *Creating an agenda, Developing a human network for achieving the agenda, Execution, Outcomes*). In der Praxis sind jedoch stets beide Aufgaben, in unterschiedlichen Anteilen, auszuüben.

3.7.1 Eigenheiten bei der Leitung einer Schule

Das deutsche Bildungssystem ist ein Mehrebenensystem und wird strukturell meist in vier Ebenen¹¹³ eingeteilt, welche jeweils eigene Hauptverantwortliche haben: Der Unterricht (die Mikroebene¹¹⁴) steht traditionell in der Verantwortung der unterrichtenden Lehrkraft, für die Systemebene (die Makroebene) bleibt weiterhin der Staat¹¹⁵ verantwortlich. Das lokale Umfeld (die Exoebene) interagiert mit den einzelnen Schulen vor Ort. Hier ist beispielsweise der Sachkostenträger zu nennen. Für die Abläufe innerhalb einer teilautonomen Schule (die Mesoebene) wurde im Zuge der Einführung des NSM der Schulleiter¹¹⁶ verantwortlich, jedoch bleiben seine praktischen Einflussmöglichkeiten begrenzt. Durch Änderungen der Schulgesetze wurde er mit größeren Befugnissen ausgestattet, ohne jedoch die Machtfülle z. B. eines Geschäftsführers (CEO) zu erlangen. Der Schulleiter leitet und verantwortet nunmehr „seine“ Schule in obigem Mehrebenensystem als eigenständiger Akteur im lokalen Wirkungsgefüge – auf der Grundlage von Gesetzen, Richtlinien, Verordnungen, Ausführungsvorschriften etc. und unter Beteiligung diverser Mitbestimmungs-

¹¹⁰ Zitiert aus MUJIS (2011: 46)

¹¹¹ Ein m. E. typisches Beispiel findet sich bei SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY (2010): Sie untersuchten die Umsetzung der – in der schulischen Leadershipliteratur gerne zitierten – Grundsätze von ULRICH (2000) an zehn Schulen und kommen zu dem Ergebnis (ibid. S. 177): »Der vierte Leadership-Kompetenzbereich, die Fähigkeit „das Engagement der Mitarbeiter/innen zu mobilisieren“, ist in der Einschätzung der Befragten nach drei Jahren wieder auf das Ausgangsniveau gesunken. In der Befragung konnten keine stichhaltigen Gründe dafür gefunden werden.«

¹¹² Siehe KOTTER (2008: 6)

¹¹³ Die Systematik geht auf BRONFENBRENNER (1981) zurück.

¹¹⁴ Die Bezeichnung der Ebenen durch die Präfixe Makro, Meso und Mikro wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Ich lehne mich an die Verwendung durch FEND an.

¹¹⁵ Vgl. Grundgesetz, Artikel 7, Absatz 1: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“

¹¹⁶ Vgl. Berliner Schulgesetz i. d. F. vom 26. März 2014: §69 „Stellung und Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters“

gremien. Insofern ist Schule in Deutschland heute teilautonom, wobei der Autonomiegrad zwischen den Bundesländern unterschiedlich groß ist (HANßEN 2013: 6).

Mit dieser Änderung wurde juristisch legitimiert, was wissenschaftlich schon länger bekannt war: Die Schulleitung ist das wesentliche „Stellglied“ für den Wandel in Schulen (z. B. CLARK et al. 2009). Dies alles stellt einen Bedeutungswandel dar: Aus einer formalen Leitung mit stark begrenzten Möglichkeiten eines *Primus inter Pares* soll nunmehr eine aktive Führung¹¹⁷ werden. Darin ist die Konnotation einer stärkeren interpersonellen Beziehung mit eingeschlossen. Wie bereits beschrieben, steht eine Schulleitung dabei vor einer komplexen Führungsaufgabe: Sie soll eine Organisation verändern, welche durch lose Kopplung sowie ggf. divergierende Rationalitätsannahmen gekennzeichnet ist und deren Struktur und Kultur fest institutionalisiert sind. Weiterhin stehen der Schulleitung nur wenige Führungsmittel zur Verfügung. Somit ist die Organisation träge gegenüber Veränderungen.

BONSEN (2016: 311 f.) unterteilt das neue Kernaufgabenprofil in den beiden Kategorien a) [...] „für Ziele sorgen, organisieren, entscheiden, kontrollieren, messen und beurteilen und die Selbstentwicklung von Menschen fördern“ durch die Schulleitung und b) [...] „wird die Notwendigkeit dezentraler Führung im Kollegium erkannt. Hier geht es im Kern um die Förderung der Professionalisierung der Lehrkräfte“ [...]. SCHLEICHER (2008: 19) beispielsweise versteht professionelle Lehrer als „Wissensarbeiter“, die über viel Systemwissen verfügen und gemeinsam vor Ort professionell arbeiten.

Während Führungskräfte eines Betriebes im ersten Sektor mit der Personalstärke einer üblichen Schule meist wohl ausschließlich Leitungsaufgaben wahrnehmen, müssen Schulleiter jedoch noch zusätzliche Tätigkeiten ausführen. Laut HANßEN (ibid 8 f.) sind dies:

- Aufgabenbereich 1 (Unterricht und pädagogische Innovation): Eigener Unterricht; Hospitation, Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte; Kontrolle, insbesondere der Einhaltung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften; Weiterentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit; Schulprogrammarbeit; interne Evaluation
- Aufgabenbereich 2 (Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern): Information, Beratung und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler; Information, Beratung und Beteiligung der Eltern; Schulkonferenz/Schulforum/Schulvorstand
- Aufgabenbereich 3 (Personalführung und Organisationsentwicklung): Dienstrechtliche Befugnisse generell; Personalauswahl; Personalentwicklung, Personalgespräche und Zielvereinbarungen; Dienstliche Beurteilungen; Beförderungen; Disziplinarmaßnahmen; Planung und Durchführung von Fortbildung; Zusammenarbeit in der Schulleitung; Zusammenarbeit mit den Konferenzen der Lehrkräfte
- Aufgabenbereich 4 (Verwaltungs- und Organisationsaufgaben): Stellen und Personalmittel; Sachmittel; Zuwendungen Dritter; Rechenschaftslegung, Statistiken; Stundenplan und Einsatz der Lehrkräfte
- Aufgabenbereich 5 (Vertretung der Schule nach außen): Außenvertretung generell; Zusammenarbeit mit anderen Schulen; Zusammenarbeit mit dem Schulträger/Schulaufwandsträger; Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbehörden; Öffnung der Schule, Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Organisationen; Teilnahme an Sitzungen von Gremien auf kommunaler Ebene; Öffentlichkeitsarbeit.

¹¹⁷ Als geeignete Führungsstile für Schulleiter werden oft genannt der unternehmerische, partizipative, unterrichtsbezogene, personale und der strukturierende.

Die sehr viel geringere „Machtfülle“ eines Schulleiters macht die Beteiligung oder zumindest Berücksichtigung der anderen Stakeholder an Schule notwendig, ähnlich der Leitung einer NPO. Ein dazu passendes Führungsmodell hat DUBS vorgestellt, welches auf dem neuen St. Galler Managementmodell für den ersten Sektor basiert.

3.7.2 Das Modell zur Führung einer Schule

Um dem Aspekt der Umweltorientierung von Schulen gerecht werden zu können, wurde das St. Galler Managementmodell der dritten Generation (CAPAUL & SEITZ 2011: 23 f.) von RÜEGG-STÜRM 2002 für Schulen adaptiert. In ihm werden insbesondere die Stakeholder in der Umwelt herausgestellt. DUBS nahm dieses als Vorlage für sein „Modell zur Führung einer Schule“ (MFS):

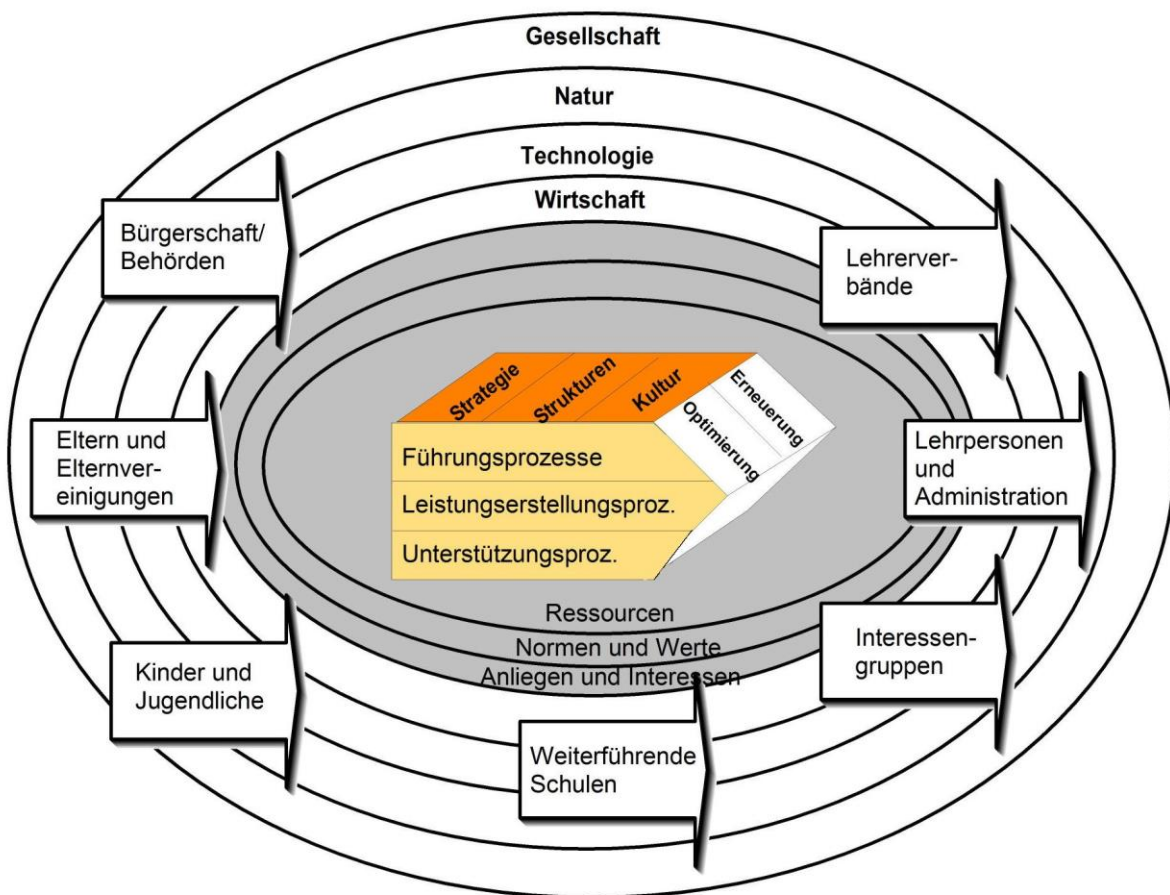


Abb. 14: Modell zur Führung einer Schule (eigene Darstellung nach DUBS 2005: 24)

Das Modell geht davon aus, dass jede teilautonome Schule – bildlich das Schulgebäude im Zentrum der Grafik – ein dynamisches, soziales System ist, welches sich im Austausch mit seiner vielfältigen Umwelt (Unternehmen, Staat, Eltern etc.) befindet. Der Austausch betrifft vor allem a) beanspruchte Ressourcen, b) eher individuelle Anliegen und Interessen sowie c) allgemein geteilten Normen und Werte. Letztere entsprechen der normativen Säule in SCOTTS Modell.

Wesentlicher Unterschied zum NSGMM – neben den spezifischen Stakeholdern – sind zwei veränderte Prozesse: Führungsprozesse (statt: Managementprozesse) und die Leistungserstellungsprozesse (statt: Geschäftsprozesse). Das Modell geht von einem offenen System aus: Innovationen

und Optimierungen in der Schule tangieren beispielsweise die Stakeholder, die wiederum die Schule beeinflussen. So kann hohe Zufriedenheit im lokalen Umfeld etwa zu weiteren Ressourcen führen oder Medienpräsenz zu veränderten Werten in der Schule beitragen. Problematisch am MFS ist jedoch, dass das „Eigenleben“ in der Schule wenig Beachtung findet. Vermeintlich kann die Schulleitung durch geeignete Prozesse die Situation jeweils wunschgemäß beeinflussen. Unter dem Aspekt der losen Kopplung erscheint mir dies optimistisch.

Für das Thema dieser Arbeit erscheint es insbesondere geeignet als Framework – mit Leerstellen – für alle wesentlichen Leitungstätigkeitsbereiche einer Schulleitung. Um die Begriffe kongruent zu verwenden und um die Erweiterung in dieser Arbeit deutlich zu machen, bezeichne ich das MFS im Weiteren als „Modell zur Leitung einer Schule“ (mit Ergänzungen); kurz als MLS.

3.7.3 Besonderheiten des MLS

... im Unterschied zum NSGMM bestehen hauptsächlich in den Prozessen:

Prozesse im MLS:	Beschreibung: (DUBS 2005: 31 f.)
Führungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Normative Orientierungsprozesse • Strategische Entwicklungsprozesse • Operative Führung von: Leistungserbringung, Mitarbeitern, Finanzen, Controlling und QM
Leistungserstellungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • „alle Aktivitäten, die unmittelbar auf die [...] ausgerichtet sind.“ (ibid S. 29) • „Umsetzen von Innovationen [...] (pädagogische Schulentwicklungsmaßnahmen)“
Unterstützungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Personalarbeit inkl. Fortbildung • Informationsbewältigung • interne und externe Kommunikation • Infrastrukturbewirtschaftung • Rechtsprozesse
„Leerstellen“ im MLS (Ergänzungen des Autors)	Beschreibung:
	<ul style="list-style-type: none"> • Emergenz durch Mitarbeiterengagement, insbesondere bei Innovationen • Widerstand der Mitarbeiter: Orte und Formen • Das (un-)bewusste „Wegschauen“ der Schulleitung in einigen Bereichen

Tab. 7: Details aus dem Modell zur Führung einer Schule (MLS)

Wie bereits beschrieben, sind die Mitarbeiter im MLS passiv. Um der hohen Unabhängigkeit der Lehrkräfte gerecht zu werden, wurde diese Leerstelle durch die Suche nach Emergenz gefüllt. Weiterhin stellt sich die Frage, ob und bei welchen Themen Widerstand seitens der Lehrkräfte besonders heftig ist – evtl. ein Indikator für deren kulturelle Annahmen. Solche können auch dem Schulleitungshandeln zu Grunde liegen, wenn bestimmte Bereiche ausgespart werden. Obige drei Ergänzungen habe ich dem MLS ergänzend hinzugefügt.

3.7.3.1 Beeinflussung der Leistungserstellung durch die Schulleitung

Unterricht ist das „Kerngeschäft“ von Schule. Traditionell und auch juristisch liegt die Verantwortung bei der unterrichtenden Lehrkraft. Daher ist der Anspruch einer Schulleitung im NSM, Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen zu nehmen, eine kulturelle Neuerung. Es ist jedoch evident, dass eine umfassende Koordination der Unterrichtsprozesse zu Synergieeffekten führen und so die Schulwirksamkeit erhöhen kann. BONSEN (2009) zeigt auf, wie das Schulleitungshandeln Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen hat. Er führt mehrere Studien an, welche zwar partiell widersprüchlich sind, insgesamt jedoch bedeutsame Einflussgrößen für hohe Schuleffektivität identifizieren. Als wirkmächtige Merkmale werden angeführt: „zielbezogene Führung“¹¹⁸, „Innovationsbereitschaft der Schulleitung“, „Organisationskompetenz der Schulleitung“ und – deutlich schwächer – „Partizipation [von Lehrern, der Autor] in der Entscheidungsfindung“ (ibid. S. 270). Für die Partizipation gilt dabei als Besonderheit: Eine Überbetonung der Mitbestimmung kann zu mikropolitischen Kämpfen im Kollegium führen und so kontraproduktiv werden. Eine zu autokratische Schulleitung wiederum schafft eine übergroße Distanz zum Kollegium und demotiviert dieses.

Dabei korreliert insbesondere „zielgerichtete Führung“ über die Lehrerkooperation recht deutlich mit den Unterrichtsprozessen, die Veränderungsförderung seitens der Schulleitung jedoch nur schwach. Als geeignete Wirkvektoren zur Qualitätsverbesserung im Unterricht – unter Bezugnahme auf SCHEERENS – nennt BONSEN (ibid. S. 53) daneben:

- Aufmerksamkeit der Schulleitung auf den Unterricht
- Akzeptanz und Partizipation an Fragen des Unterrichts seitens der Schulleitung sowie
- Förderung der Lehrerkooperation
- Förderung der Professionalisierung der Lehrer

¹¹⁸ beispielsweise im Hinblick auf pädagogische Ziele in der konkreten Situation

Die Größenordnung der gefundenen Einflussnahmen zeigt das folgende Diagramm:

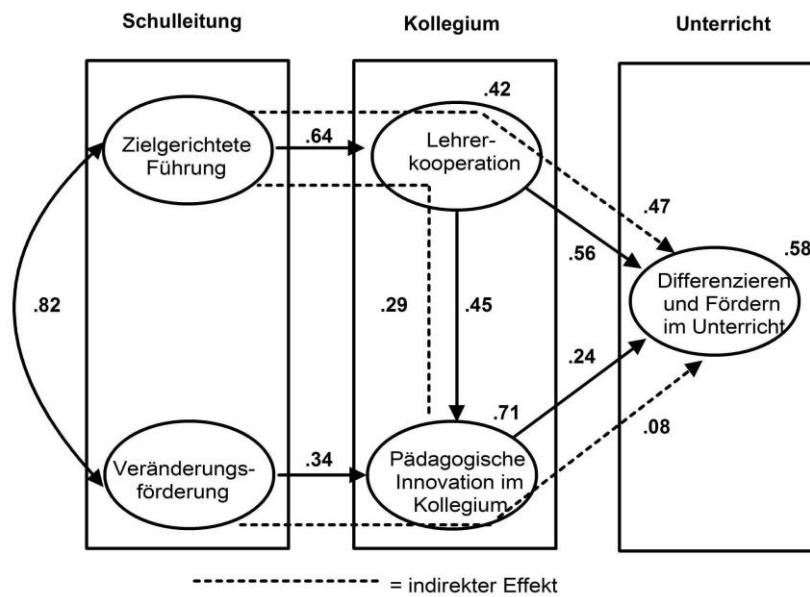


Abb. 15: Zusammenhang zwischen der auf die Schulleitung bezogenen Einschätzung der Lehrer und der Bewertung ausgewählter Schulqualitätsmerkmale (eigene Darst. nach BONSEN 2002: 275)

Eine Meta-Analyse von LEITHWOOD et. al. (2004) in den USA zeigt sogar auf, dass die Schulleitung der zweitwichtigste Faktor für das Schülerlernen ist – nach dem Unterricht selber.

3.7.3.2 Führungsprozesse in Schule

Vorwort: Aufgrund des Feldzuganges werde ich in dieser Arbeit keine mikropolitischen Prozesse betrachten.

DUBS (2005: 31 f.) definiert als Führungsprozesse (synonym auch als Managementprozesse bezeichnet) alle Prozesse, die die Leistungserbringung steuern, gestalten und entwickeln. Dazu gehören normative Orientierungsprozesse, strategische Entwicklungsprozesse und operative Führungsprozesse. Hinzu kommen Prozesse der finanziellen Führung und des Qualitätsmanagements.

Für das Thema dieser Arbeit sind alle diese fünf Führungsprozesse essenziell.

Ergänzung: Anleihen bei der Führung einer NPO

Die besondere Situation von Schulen im NSM macht angepasste Führungsinstrumente nötig. Hier können Anleihen bei NPOs hilfreich sein, da diese vor ähnlichen Herausforderungen stehen.

SIMSA/PATAK (2008: 12 f.) nennen als typische Merkmale von NPOs:

- große Bedeutung von Werten und Ideologien
- hohe Emotionalisierung
- hoher Grad an Widersprüchlichkeit
- Organisationsabwehr
- unerreichbare oder schwer messbare Ziele

Diese Merkmale treffen – abgestuft – auch auf Schulen zu. Im Vergleich zum Management im ersten Sektor fallen dazu drei wesentliche Unterschiede im NPO-Management auf:

- höherer Bedarf an Kommunikation (bzgl. Widersprüchlichkeit und Mission)
- Notwendigkeit einer Vision/einer „Mission“
- intensivere/persönlichere Beziehungen zu den Mitarbeitern sind nötig

Obwohl diese Merkmale wenig überraschend sind, sind sie dennoch für eine (ehemalige) Bürokratie ungewohnt und bei einer weiterhin hohen Führungsspanne nur schwer zu erreichen.

Ergänzung: Strategische Frühaufklärung für Schulen

Eine gute Schulleitung stand schon immer in regem Austausch mit der Schulumwelt und erfuhr so wichtige Informationen über deren aktuellen Ansprüche, Werte und ggf. auch verfügbare Ressourcen. Für eine wettbewerbsfähige Strategie ist jedoch auch die Kenntnis der weiteren Umwelt von Interesse. Schulen befinden sich dabei im Vergleich zu den meisten Betrieben noch immer in einer vergleichsweise stabilen Umwelt: Neue Regelungen müssen zeitaufwendig politisch legitimiert werden und durchlaufen dabei einen genormten Prozess. Weiterhin ist das Schulsystem so groß und alt, dass es eine erhebliche Trägheit aufweist. Entsprechend einfach sollte es sein, sich wesentliche Informationen über anstehende Änderungen zu verschaffen und frühzeitig in die eigene strategische Planung einzubeziehen. Dieses Konzept ist m. E. in der deutschen Schulleitungsliteratur aktuell noch unterrepräsentiert.

Eine relevante Umweltsphäre ist die regionale politische Ebene¹¹⁹ aufgrund der bürokratischen Anbindung an diese sowie der (bisweilen intransparenten) Ressourcenzuteilung. Eine Vernetzung in diesem Bereich zwecks der Informationsbeschaffung kann deshalb einen vielversprechenden Ansatz für die SFA darstellen.

Ordnungsmomente als Führung

DUBS (2005: 28 f.) bezeichnet Strategie, Struktur und Kultur als Ordnungsmomente. Diese erfüllen drei Funktionen: Sie geben schaffen einen Sinn, die erleichtern den Umgang mit Mehrdeutigkeiten und sie haben eine Motivationsfunktion. Insofern handelt es sich Vorstufen der Koordination mit dem Vorteil, dass diese schwer (an-)greifbar sind. So kann die Leitung über die Aufbau- und Prozess-

¹¹⁹ Folgen die politischen Parteien ihren Wahlprogrammen, so kann hier durch SFA politisches Kapital gewonnen werden und ggf. „umgemünzt“ werden. Analyseansätze dazu finden sich bei BREFKA 2006.

strukturen indirekt führen. Auch handelt es sich bei ihnen um Symbole für die zugrunde liegenden organisationalen Rationalitäten.

Controlling in Schule

Betrachtet man Schulen als bloße Bürokratien, so ist das Controlling trivial: Wurde der gesamte vorgeschriebene Stoff unterrichtet? Wird erzogen? Im NSM ist ein sehr viel differenziertes Controlling nötig, welches aufgrund der Zielähnlichkeit Anleihen bei NPOs nehmen kann¹²⁰. Dazu müssen die Interessen der Individuen – Schüler, Eltern und Lehrer – geeignet einfließen. Geeignete Indikatoren sind dazu jedoch vergleichsweise schwer zu bestimmen¹²¹. Sind diese jedoch abgestimmt, so hat das Controlling folgende Funktionen: 1. Veränderungen können hinsichtlich ihrer Effektivität beurteilt werden. 2. Die Organisation richtet sich auf diese Zielgrößen hin aus. 3. Der Controllingprozess gewinnt an Akzeptanz und professionalisiert so die Lehrkräfte.

Ergänzung: Mittleres Management in Schule als *job enrichment*?

„No one person can transform a school on his or her own.“ (BRYK et al.)

Schulen haben im klassischen Verständnis kein „mittleres Management“ (MM), da alleine die Schulleitung – der Schulleiter und sein ständiger Vertreter – eingeschränkt Dienstvorgesetzte sind. Konferenzen können über Grundsatzbeschlüsse in bestimmten Bereichen bindende Festlegungen treffen, jedoch deren Nicht-Einhaltung kaum kontrollieren oder gar sanktionieren. Auch die Fachleiter (FL) und Fachbereichsleiter (FBL), also die weiteren Funktionsstelleninhaber, verfügen laut Berliner Schulgesetz über geringe Führungsverantwortung. Sie koordinieren die Arbeiten in ihren Fächern eher als *Primus inter Pares*. Ihre Autorität speist sich oft aus ihrer fachlichen Expertise, über welche die Schulleitung zumeist nicht verfügt. Zudem sind sie in die tradierte Fach(sub)kultur eingebunden, die häufig Kollegen mit entsprechender Fachausbildung verbindet. Dadurch bildet sich ein Wir-Gefühl heraus, durch welches sich evtl. die Fachschaft vom restlichen Kollegium differenziert und bisweilen auch abgrenzt (Bildung einer Subkultur). Man denke hier beispielhaft an die Chemielehrer, die stets im Laborkittel herumlaufen.

Eine Schulleitung hat eine Vielzahl von zeitaufwendigen Aufgaben: Verwaltung, Kontaktpflege zur Umwelt etc. und nicht zuletzt selber Unterricht erteilen¹²². Diese Aufgaben – obwohl wichtig und notwendig – fördern jedoch kaum die Weiterentwicklung von Schule, denn die aufgewendete Zeit steht nicht für die Koordination zur Verfügung. Um dafür mehr Zeit zu bekommen, ist die verstärkte Delegation von Aufgaben sinnvoll (BONSEN 2009: 279). Natürlicher Adressat dafür wäre ein mittleres Management. An Schulen könnten dies die FL und FBL sein, da sie auch höher besoldet werden. Dazu

¹²⁰ Gesamtwirtschaftlich sinnvoll erscheint auch mittelfristig eine Betrachtung der finanziellen Effizienz der Schule, wie von DUBS angemahnt.

¹²¹ In der Wahrnehmung des Autors ist deshalb an Schulen auch viel stärker das Benchmarking zu den umliegenden Schulen verbreitet. Kennzahlen sind die Anmeldezahlen, der Notenschnitt der Aufnahmen, Übergangsquoten und ggf. der Abiturschnitt.

¹²² In Berlin laut VV Zumessung 6 bis 10 Stunden pro Woche.

haben sie ein Auswahlverfahren durchlaufen – laut BeamtenStatusG gilt dabei der Grundsatz der Bestenauslese – und haben dabei ihr Können und Engagement demonstriert. Es ist daher naheliegend, sie für die Schulleitung entlastende Aufgaben im Sinne eines mittleren Managements¹²³ heranzuziehen.

Dem mittleren Management kommen insbesondere bei Organisationsveränderungen wichtige Aufgaben (beispielsweise HUY 2002; LARKIN & LARKIN 1996) zu: Durch den direkten sozialen Bezug hat diese Ebene einen Vertrauensvorsprung bei der Belegschaft. Die – möglichst frühe – Einbindung dieses Personenkreises kann beispielsweise helfen, die bei Ängsten üblichen Gerüchte, die später den Wandlungsprozess beträchtlich verlangsamen können, bereits im Vorfeld auszuräumen.

Für die FBL und FL bedeutet dies jedoch einen grundlegenden Wandel des Selbstverständnisses weg vom Fachspezialisten hin zum gesamtschulischen Management. Diese Aufgabenverschiebung muss motiviert werden – eine bloße Anordnung erscheint nicht zielführend, da die „Fachspezialisten“ von ihrem bisherigen Spezialgebiet getrennt werden und so einen gefühlten Bedeutungsverlust erfahren. Dieser muss kompensiert werden. Auch muss das Kollegium diese „Aufwertung“ der Funktionen mittragen, da die rechtlichen Grundlagen Weisungen ausschließen und auch das Autonomie-Paritäts-Paradigma der Aufwertung widerspricht.

Aus Sicht einer Schulleitung soll ein mittleres Management (*mid-level leadership*) dann eine dreigeteilte Aufgabe erfüllen:

1. Beibehaltung der Gestaltung der Arbeit im jeweiligen Fach(-bereich) – mit nun einer gesamtschulischen Orientierung im Sinne der Schulleitung,
2. Informationsaustausch und Standardisierung zwischen den einzelnen Fächern („Linien“, lateraler Austausch) und zwischen Schulleitung und Lehrern (vertikaler Austausch) sowie
3. Kontakte zu den lokalen Umweltsphären (transversaler Austausch), z. B. durch Vernetzung.

Ein möglicher Ansatz zur Etablierung könnte das *distributed-leadership*-Konzept sein, da dies die strikte Trennung zwischen Führung und Mitarbeitern partiell aufhebt (s. u.). Dazu müssen die neuen Rollen, die zugehörigen Aufgaben/Ziele und Mittel innerhalb der Organisation bekannt und akzeptiert sein. Zusätzlich bedarf es einer Professionalisierung der Fach(bereichs)leiter.

Kritik am MM in Schule

HÖLTERHOFF (2011: 12 und 16 f.) gibt als klassische Aufgaben des MM Fachaufgaben, Management und Führung an, welche mit jeweils spezifischen Problemfeldern verbunden sind. Die real existierenden Fach(bereichs)leiter sind für diese Aufgaben nicht qualifiziert und ihnen steht dafür auch keine ausgewiesene Arbeitszeit zur Verfügung. Es handelt sich also eher um ein *job enlargement*. Zudem sehe ich kaum Anreize, die gefühlt zusätzlichen Aufgaben zu übernehmen. Da im europäischen Ver-

¹²³ Im Folgenden werde ich nicht zwischen mittlerem und unterem Management unterscheiden, sondern den Begriff „mittleres Management“ (MM) generisch für alle Manager verwenden, welche nicht der Geschäftsleitung angehören.

gleich sowohl die Wochenarbeitszeit als auch das Unterrichtsstundendeputat (Stand: 2017) am oberen Ende des Üblichen angesiedelt ist, scheint dieser Entwicklungsweg herausfordernd.

Fazit „MM in Schule“

Soll ein mittleres Management in Schule implementiert werden, so bieten sich dafür die Funktionsstelleninhaber an, da diese bereits fachliche Koordinierungsaufgaben innehaben. Die MINTZBERG-Struktur kann hilfreiche Hinweise für die Aufgaben eines MM geben: Ordnet man diese beispielsweise der Technostruktur zu, so ist eine Rationalisierung (und eine Verringerung der Balkanisierungstendenzen) zu erwarten. Vor dem Hintergrund der Ressourcenarmut kann dies hilfreich sein.

Der verordnete Rollenwandel widerspricht jedoch der bisherigen Schulkultur, weswegen mit Widerständen zu rechnen ist. Dem muss durch geeignete Maßnahmen begegnet werden.

Ergänzung: Distributed Leadership als Alternative zum MM?

PETER GRONN (2000) hat das Führungskonzept des *distributed leadership* (DL, dt.: geteilte Führung) für die Schule adaptiert. DL ist ein populärer Vertreter einer Reihe von „post-heroischen“ Managementkonzepten¹²⁴, die nicht mehr den einzelnen Leader im Fokus haben, sondern den kollektiven Führungsprozess holistisch abbilden wollen. Dabei ist die Führungsrolle nicht mehr an eine Person „qua Amt“ gebunden, sondern sie wird situativ und eventuell auch emergent ausgeübt.

Ausgehend von GRONNS Arbeit haben sich mehrere Autoren (beispielsweise MACBEATH et al., LEITHWOOD et al., SPILLANE) mit diesem Konzept beschäftigt. Sie alle gehen von den folgenden drei Annahmen aus:

1. Führung ist ein emergenter Prozess in einer Gruppe oder einem Netzwerk aus interagierenden Individuen.
2. Die Grenzen der Führung sind fließend.
3. Viele Mitarbeiter, nicht nur einige wenige, haben – jeweils unterschiedliches – Expertenwissen.

Mögliche Ausprägungen von DL können nach GRONN beispielsweise sein:

- Spontane Zusammenarbeit (*spontaneous collaboration*)
- Kollegiale Arbeitsbeziehungen (*intuitive working relation*)
- Institutionalisierte Verfahren (*institutionalized practice*)

Das Konzept wurde von allem im UK und – abgeschwächt – in den USA als speziell für Schulen geeignet rezipiert. Darauf aufbauende Untersuchungen konnten zeigen, dass es vielversprechende, jedoch noch nicht valide Anzeichen für einen Zusammenhang zwischen DL und gelingender Organisationsentwicklung gibt.

¹²⁴ Verwandt damit sind *shared, collective, collaborative* sowie *emergent leadership* (BOLDEN 2011).

BONSEN (2009: 279) nennt nach HARRIS/CHAPMAN fünf Strategien als wesentlich für die Entwicklung von *distributed leadership* an Schulen: Die Schulleitung...

1. ... lebt demokratische Führung vor, stärkt und motiviert die Lehrkräfte, sich für die gemeinsame Vision der Schule einzusetzen,
2. ... delegiert Verantwortung und Entscheidungsmacht an Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder eines „mittleren Managements“ (z. B. eine Steuergruppe) und bestärkt die Lehrkräfte darin, ebenfalls Führungsfunktionen zu übernehmen,
3. ... betreibt systematische Personalentwicklung und sieht hierin eine sinnvolle Investition in die Entwicklungskapazität der gesamten Schule,
4. ... entwickelt und pflegt die sozialen Beziehungen im Kollegium und
5. ... versucht durch gemeinsamen Dialog und offene Diskussion das Kollegium zu einer schulweiten Lerngemeinschaft zu entwickeln.

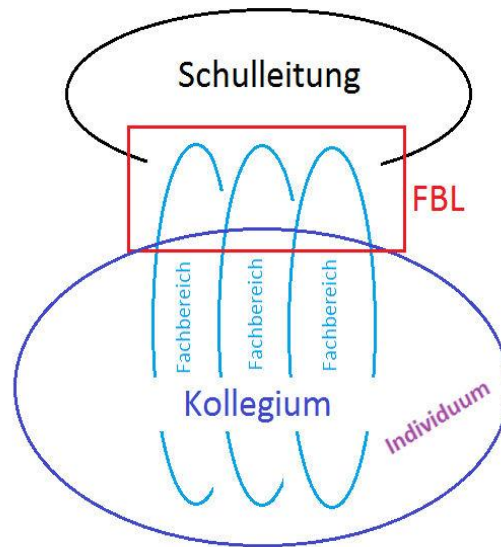


Abb. 16: Das mittlere Management als Kopplungsglied

DL bietet sich insbesondere dann an, wenn die Organisation schnell und professionell reagieren soll.

Kritik am DL

Gegen das DL-Konzept werden einige Einwände vorgebracht. So werden im DL Macht und Einfluss nicht mit übertragen. Dies erschwert die Koordination. Auch kann nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass alle Mitarbeiter entsprechende Verantwortung übernehmen wollen. Schließlich ist das Konzept auch empirisch nur schwer zu quantifizieren, da es diverse Spielarten der verteilten Führung gibt. Während bisher die Mitarbeiterstrukturen in Schule weitgehend flach und beständig waren, werden im Konzept des DL ständig neue, nur zeitweise Verantwortliche generiert. Dies widerspricht den tradierten Rollenerwartung der Lehrkräfte untereinander und erfordert eine erhöhte Flexibilität bezüglich des Umgangs miteinander in den wechselnden Aufgabenbereichen. Dies gilt umso mehr, als dass notwendige Führungskompetenzen in der Regel nicht schon vorhanden sind und erst erworben werden müssen. Dies betrifft insbesondere auch den Umgang mit Konflikten.

Fazit

Distributed leadership ermöglicht einen stärker systemischen Blick auf verschiedene Formen von Führung. Für einige Organisationsformen ist weiterhin anzunehmen, dass entsprechende Führungselemente zur Kultur der Organisation passen und Partizipation den Bedürfnissen der professionellen Mitarbeiter entspricht. DL kann so auch die Organisationsentwicklung vorantreiben. Im Hinblick auf die übergroße Führungsspanne in Schulen kann DL daher einen gangbaren Weg der Führung darstellen, sofern die Organisation dafür bereit ist.

Strategisches Management einer Schule

Führungsprozesse sind in der Regel zielorientiert. Existiert jedoch kein übergeordnetes Gesamtziel, so kann es zu organisationsinternen Widersprüchlichkeiten kommen. Diese Ambiguitäten wirken sich negativ auf die Motivation aus und verringern die Organisationseffektivität. Daher versucht ein strategisches Management alle Teilziele aufeinander abzustimmen.

Die verfolgte Strategie muss als Ziel haben, der Organisation einen Vorteil zu verschaffen gegenüber den Mitbewerbern. Hier bietet sich die NPO-Perspektive an: Alle Stakeholder sollten von den Zielen profitieren. Lässt sich dieser Anspruch nicht einlösen, so kann für einzelne Gruppen eine Fassade aufgebaut werden, die die wirklichen Ziele verdeckt und so für Akzeptanz sorgt.

Im Vergleich zu einer Unternehmung im ersten Sektor hat ein Schulleiter einen sehr viel geringeren Spielraum für strategisches Management¹²⁵. Er muss sich in der aktuellen Situation vor allem mit drei Prämissen beschäftigen: 1. Schule ist eine alte Organisation mit fest institutionalisierten Routinen und Rationalitäten. 2. Schule ist formal weiterhin eine (besondere) Behörde. Dies bedingt einen spezifischen Blick auf die Umwelt. 3. Die Vorgaben der Kultusbürokratie machen jedoch (mittelfristig) eine Neuausrichtung der Einzelschule nötig. ZIMMER (2014: 60 f.) stellt folgende generische Strategien für Bildungseinrichtungen vor: „Potenzielle Marktstrategien“, „Ressourcenbasierte Ansätze“, „Kernkompetenzen als Ressourcen“ und – als Synthese – eine Kombination aus Markt- und Ressourcenorientierung. Dabei muss aus den Erfahrungen mit den realisierten Strategien gelernt werden und diese Erfahrungen müssen in den nächsten Strategiebildungszyklus einfließen (ibid. S. 54).

Zu der von ihm favorisierten Konfigurationsschule (2012 : 418 f.) folgert MINTZBERG:

„Der Schlüssel zum strategischen Management ist daher meist, die Stabilität oder einen zumindest geringfügig anpassungsfähigen strategischen Wandel aufrechtzuerhalten, aber periodisch die Notwendigkeit maßgeblicher Transformationen zu erkennen, und die Fähigkeit, diesen Unterbrechungsprozess zu bewerkstelligen, ohne die Organisation zu zerstören.“

Und er ergänzt: „Die daraus resultierenden Strategien nehmen die Form von Plänen oder Mustern an, von Positionen oder Perspektiven, ja sogar von Tricks,

¹²⁵ Eine Abfrage mittels der Suchmaschine pedocs.de zu strategischem Management liefert insgesamt 218 Funde (Stand: 16. Juli 2017), jedoch weit überwiegend für Hochschulen. Im (deutschen) Schulsektor sind demnach Veröffentlichungen zum strategisches Management noch weitgehend Neuland. Eine Ausnahme stellt die Veröffentlichung von ZIMMER (2014) dar.

aber wiederum muss alles seine Zeit haben und mit der jeweiligen Situation zusammenpassen.“ (ibid. S. 424 f.)

Dieser Wechsel aus Optimierung und Erneuerung auf andere Ziele hin – eine Rhythmisierung des Wandels – muss langfristig Eingang in die Kultur finden. Dies verschafft der Organisation die Flexibilität, stets auf Neues reagieren zu können. Für diesen Wandel benötigt man jedoch Kenntnisse über die Geschichte der Organisation sowie „Sensoren“, die frühzeitig die Notwendigkeit, einen Wandelprozess zu beginnen, anzeigen. Eine Führungskraft muss diesen Wechsel dann geeignet für die Mitarbeiter plausibel machen.

Fazit: Führungsprozesse in Schule

Es gibt eine Vielzahl an Führungsempfehlungen, die teilweise für Schule empirisch fundiert wurden. Dabei stellt sich jedoch die Frage nach dem Selbstbild der Organisation – und das des Schulleiters bzw. der Schulleiterin: Die Motivation, das anstrengende Amt auszuüben, das Engagement, die Lebenserfahrung, das Menschenbild¹²⁶, die bisherigen sozialen Erfahrungen, die Ausbildung etc. interagieren mit den intendierten Zielen für die Institution. Deshalb wird ein Kompromiss zwischen den Polen „Situation der Organisation“ (z. B. deren Reife), den „Zielen der Politik¹²⁷/Gesellschaft“ sowie den individuellen Zielen der Leitung gefunden werden müssen. Eine technokratische, rein zweckrationale Entscheidung erscheint mir eher unwahrscheinlich.

3.7.3.3 Entwicklungsmodi im MLS

Passend zum strategischen Management wechselt eine Organisation oder zumindest Teile von dieser – sofern dazu die Notwendigkeit besteht – zyklischen zwischen zwei Zuständen:

Der Modus „Optimierung“

In diesem Modus werden die Strukturen und Prozesse optimiert, jedoch nicht grundsätzlich verändert. Die Organisation befindet sich „in ruhigem Fahrwasser“ und hat Zeit für Effizienz- und Qualitätssteigerungen. In dieser Phase bietet sich eine transaktionale Führung an.

Der Modus „Erneuerung“ (Schulentwicklung)

Veränderungen in den Umweltsphären führen zu der Frage, ob eine größere Veränderung der Strukturen bzw. Prozesse neue Möglichkeiten schaffen kann, um den Umweltaforderungen besser ge-

¹²⁶ Zum anthropologischen Aspekt der Führung durch eine Schulleitung: BÜHRMANN und KÖNIG 2007.

¹²⁷ SCHLEICHER (2008: 17) differenziert dazu zwischen *challenge* und (politischem, d. Autor) *support*.

recht zu werden. Ist das der Fall, so muss die Organisation (teilweise) neu ausgerichtet werden¹²⁸. Eine Phase der Erneuerung beginnt.

Aufgrund der hohen Autonomie des Lehrpersonals und der kulturellen Gegebenheiten gehe ich davon aus, dass ein *Change Management* oder gar ein *Organization Redesign* nur selten *top-down* wie in der Wirtschaft möglich ist – die internen Widerstände wären zu groß. Daher sollte – zumindest in Teilen – mit den Methoden der OE in der Schule gearbeitet werden.

Wie bereits beschrieben ist Schule ein besonderes, komplexes und mit starken Traditionen behaftetes soziales System mit hoher Trägheit und emergenten Prozesse. Entsprechend schwer ist es, dieses System gezielt zu verändern. Die Erfahrungen der 1970er Jahre haben gezeigt, dass die einzelne Schule von der Makroebene aus kaum gesteuert werden kann. Deshalb konzentrieren sich die Bemühungen um Effektivitäts- und Effizienzsteigerung heute primär auf die Mesoebene. Dieser Prozess ist eine Aufgabe der Schulentwicklung¹²⁹ (SE, engl. *school improvement*), einem Spezialgebiet der OE. SE wird nicht einheitlich definiert (MAAG MERKI 2008), jedoch umfasst die neuere Bedeutung meist die „Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (VAN ACKEREN 2003: 23). Die Spezifika von SE sind:

- Akteur ist die einzelne Schule am individuellen Schulstandort sowie
- die bewusste Weiterentwicklung von Schule, in ihrer Fähigkeit, sich selbst zu organisieren, zu reflektieren und zu steuern.

In jüngster Zeit wird dabei der Umweltbezug verstärkt betont. So definiert MAAG MERKI (2008: 25) SE als „Austauschprozess zwischen internen (z. B. Schulprogramm) und externen Vorgaben“.

Im deutschen Sprachraum wird zur Schulentwicklung häufig ROLFF zitiert. Er nennt als besondere Kennzeichen der SE:

„Schulentwicklung, die Qualitätsverbesserung im Sinn hat, muß mindestens fünf Felder im Auge haben: den Unterricht, den Lebensraum Klasse und Schule, die Umfeldbeziehungen und Partnerschaften, das Schulmanagement und nicht zuletzt die Personalentwicklung.“

(ROLFF 1999: 27)

Dazu sind Entwicklungen in drei Bereichen notwendig: Unterrichts-, Personal- sowie Organisationsentwicklung.

¹²⁸ Alternativ kann im Sinne des Neo-Institutionalismus verfahren werden, wobei die Effizienz der Organisation keine wesentliche Rolle spielt.

¹²⁹ SE im heutigen Sinn bildete sich am Ende der 1960er Jahre heraus auf der Grundlage der Organisationsentwicklung sowie der Implementationsforschung. Sie ist ein in Deutschland gut etabliertes (Forschungs-) Gebiet mit einer Vielzahl an Autoren und Publikationen und erlebt durch die Änderungsnotwendigkeiten nach der „TIMSS-Katastrophe“ eine neue Blüte.

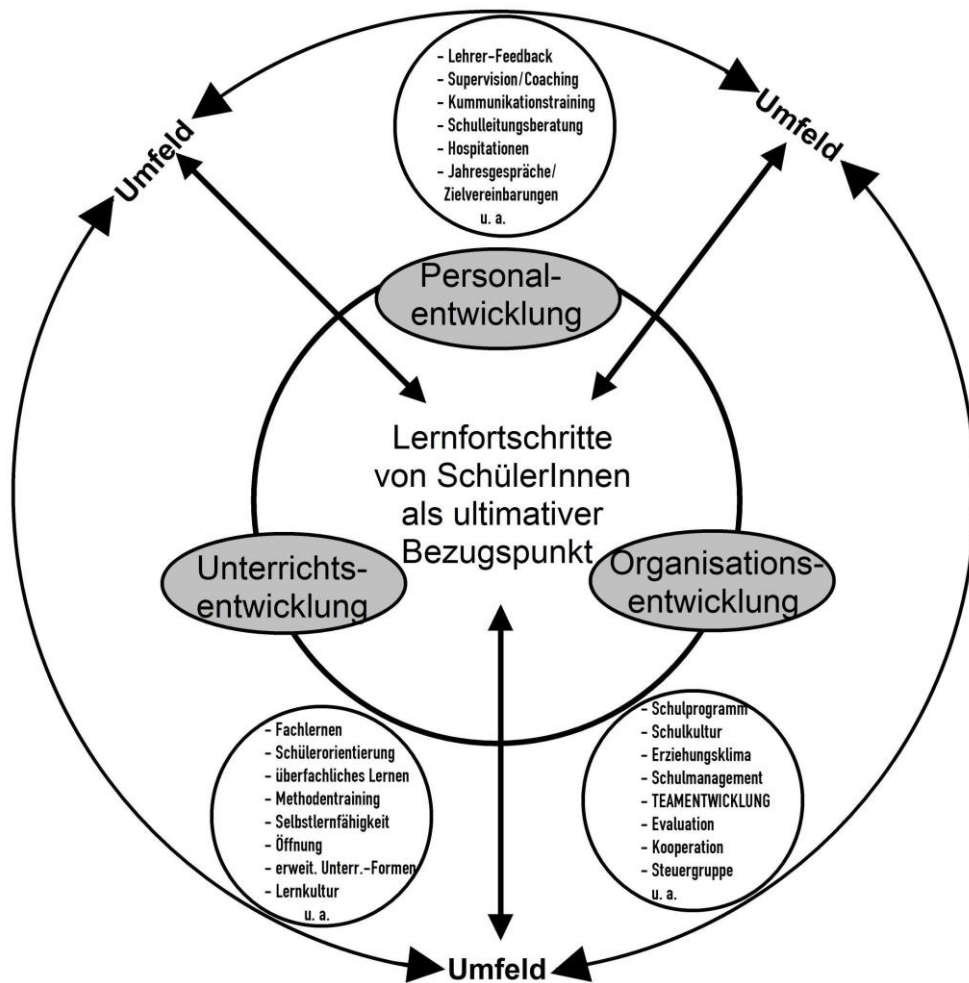


Abb. 17: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von ROLFF (2007: 30) (eigenes Bild)

Methoden der SE

Für SE gilt besonders, dass „der Weg das Ziel ist“: Da nie ein Optimum erreicht sein kann, muss der Veränderungsprozess selber verstetigt werden. Dabei sind der Beginn, die ersten Schritte, sowie das „auf Dauer stellen“ die eigentlichen Herausforderungen. Typischer Weise wird dazu LEWIN folgend zunächst ein kleiner Problembereich identifiziert, eine Lösung abgeleitet, der entsprechende Bereich „aufgetaut“, verändert und die Veränderung dann dauerhaft inkorporiert. Dies wiederholt sich zyklisch.

Obiges Modell ist auch als Institutioneller Schulentwicklungsprozess (ISP¹³⁰, engl. IDP *Institutional Development Program*) bekannt und zielt langfristig auf eine „lernende Schule“ ab. In dieser sollen die Lehrer und auch die Schüler gemeinsam ihre aktuelle Situation selbst analysieren können, um auf Anforderungen von außen oder innen angemessen reagieren zu können und so erfolgreicher und nicht zuletzt auch zufriedener zu arbeiten.

¹³⁰ Der ISP geht auf PER DALIN zurück, der ihn bereits 1974 entwickelte. Der Prozess wurde 1987 von Nordrhein-Westfalen adaptiert und den dortigen Schulen zur Verfügung gestellt. Zur Begleitung wurde das Institut für Schulentwicklung (IFS) an der Universität Dortmund gegründet. Dort wurde das Verfahren bis zur aktuellen Form weiter entwickelt.

2007 hat MAAG MERKI eine „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung“ entworfen. Sie verknüpft darin die „Theorie der Schule“ von FEND für eine Ziel- und Aufgabenanalyse mit einer Strukturanalyse auf Grundlage diverser schulbezogener Forschungsdisziplinen und einer Prozess-, Wirkungs- und Entwicklungsanalyse auf Basis von Organisationsforschung:

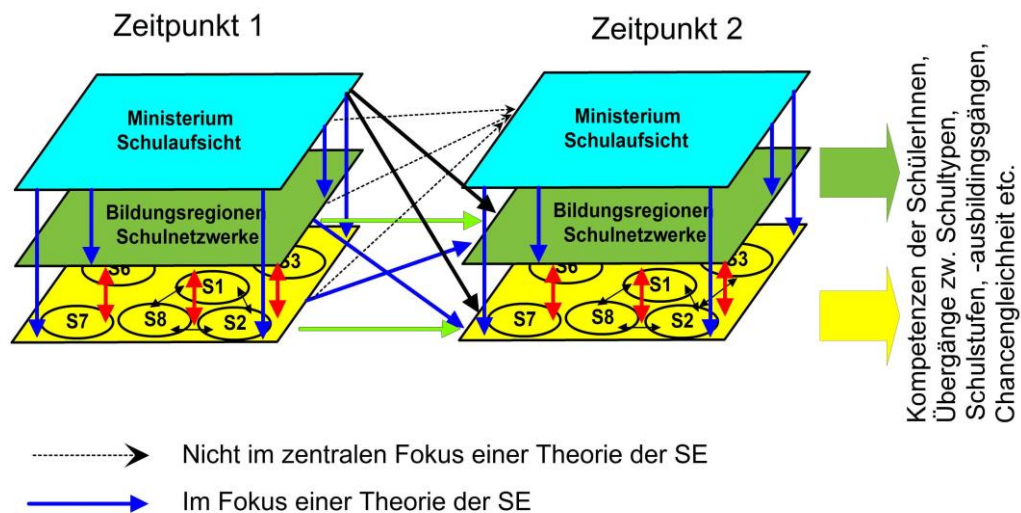


Abb. 18: MAAG MERKI: Architektur einer Theorie der SE (2007: 22 f.) (eigenes Bild)

Im Unterschied zu den bisherigen Ansätzen werden bei ihr die gegenseitigen Einflüsse der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems sowie die gegenseitige Anregung durch Nachbarschulen, die wiederum in Netzwerke eingebunden sind, mit betrachtet unter dem Fokus der erzielten Leistungen der Schüler. Damit wird der Gedanke der empirisch erfassten Output-Qualität als *best practice* zum Maßstab.

Kritik an SE

Gegen die SE und ihre Methoden wird häufig eingewandt, dass trotz mehr als 30 Jahren Erfahrungen noch immer die meisten der bereits damals benannten Probleme in der Praxis weiterhin ungelöst sind. Auch wird ihr eine zu große Nähe zur Ökonomie oder zum Kapitalismus unterstellt. Dies kann zum Aufbau institutioneller Ablehnungsroutinen führen. Einige Autoren betonen zusätzlich den Mangel einer allgemein überzeugenden Vision, deren Attraktivität die notwendigen Emotionen zu einem Wandel hin erzeugt.

Auch stellt die SE stets das System und nicht den (realen) Menschen in den Mittelpunkt. Diese Einschränkung erschwert den Blick auf die individuellen Bedürfnisse der Personen und deren Motive. Es fehlt eine Antwort auf die Frage, warum Lehrer, Schüler und auch Eltern ihre individuellen Freiräume für eine effizientere Schule aufgeben sollen (vgl. SCHLEE 2014).

Vor dem Hintergrund der offenen Grenzen von Schule stellt sich auch die Frage nach dem Beitrag der anderen Stakeholder: Was investieren Eltern, Staat und Umwelt in die „gute Schule“? In der Realität wird das Konzept oft nur von einigen Personen getragen, die bald ermüden.

Schließlich ist OE/SE „blind“ für die Organisation selber. Daher sollte das Konzept entsprechend erweitert werden.

Schließlich stellt SE selber einen Kulturbruch dar: Die Organisation, die bisher als Bürokratie „in Stein gemeißelt“ erschien, soll nun verändert werden. Dies tangiert basale Annahmen zur eigenen Rolle sowie zur Systemrationalität. Entsprechend schwer erscheint es, den Prozess auf breiter Front zu verstetigen.

Zusammenfassung

SE beschreibt ein weites und auch nicht klar abgegrenztes Feld. Ältere Modelle betrachten vorrangig die einzelne Schule, das jüngste nun auch die Interdependenzen zur Exo- und Makroebene. Ziel ist jedoch stets die Weiterentwicklung von Schule in einem systematischen, selbstreflexiven und zielgerichteten Entwicklungsprozess. Der Prozess soll dabei institutionalisiert werden.

Dabei liegt der Fokus jedoch oft auf den (leichter messbaren Fach-) Kompetenzen der Schüler und weniger den übrigen Bildungsbereichen. Auch fehlen noch aufgrund der komplexen situativen Abhängigkeiten evaluierte, erfolgreiche und übertragbare Umsetzungsbeispiele.

Ergänzung zu SE: Wandel und Organisationskultur

„Was dem Herzen widerstrebt, lässt der Kopf nicht ein.“

ARTHUR SCHOPENHAUER

Geht man davon aus, dass pädagogisches Personal im Allgemeinen über eine professionelle Ethik verfügt, so kann diese einen Zugang für eine kulturelle Weiterentwicklung¹³¹ darstellen¹³².

Für Schule stellt dies eine vielversprechende Option dar, da es so gelingen kann, die Emotio als Impulsgeber für Engagement und Weiterentwicklung mit einzubeziehen. Die Ratio kann dann als Professionalität dem gewonnenen Impuls die (gewünschte) Richtung geben. SCHEIN (2010: 176) nennt als mögliche Transformationsmechanismen für die Kultur:

1. Allgemeine Entwicklung durch Anpassung an die Umwelt
2. Entstehung spezifischer Untergruppen durch Anpassung an die unterschiedlichen Umfelder
3. Gesteuerte Evolution als Folge kultureller »Einsichten« auf Seiten der Unternehmensleitung

¹³¹ Einen umfassenden Überblick über den Forschungsstand der Schulkulturforschung gibt ESSLINGER-HINZ (2010: 36 f.).

¹³² LUHMANN (2000) hält Kultur für das schwerwiegendste Hindernis für einen geplanten Wandel, da er den Kern von OK mit Werten gleichsetzt.

4. Gesteuerte Evolution durch Ermächtigung ausgewählter hybrider Manager aus Subkulturen, die besser an die aktuellen Realitäten angepasst sind
5. Geplanter und gelenkter Kulturwandel durch Schaffung von Parallelsystemen in Steuerungskomitees und projektorientierten Taskforces
6. Teilweise oder völlige Zerstörung der Kultur durch eine neue Führung, die die Träger der alten Kultur eliminiert (komplette Wende, Bankrott etc.)

BEA und GÖBEL (2010: 309 und 479 f.) nennen analog als erfolgversprechende Ansatzpunkte für ein „Kulturmanagement“ die Auswahl geeigneter Personen, die schriftliche Fixierung von Unternehmensgrundsätzen sowie den gezielten Einsatz von Symbolen und Ritualen. Auch weisen sie auf den Zusammenhang von (Aufbau-) Strukturen und Kultur hin.

Zu berücksichtigen bleibt jedoch: „*Shifting culture in an organization is an extraordinarily difficult task*“ (E. SCHEIN, 1999). Er spielt damit indirekt auch auf die Feststellung von SMIRCICH (1983) an, dass es zwei Extrempositionen zur Organisationskultur gibt: 1. Eine Organisation kann eine Kultur haben oder 2. selber eine Kultur sein. Nur im ersten Fall kann diese überhaupt verändert werden. T. BURNS hat dazu schon 1963 beschrieben, dass „mechanische Organisationen“ (Bükratien u. a.) in vergleichsweise stabilen Umweltbedingungen entstehen und massive Probleme haben, sich später kulturell an eine dynamische Umwelt anzupassen.

Ergänzungen zur SE/Organisationspsychologie

Will oder soll eine Organisation lernen, so muss einerseits dazu eine Motivation bestehen und andererseits ein kommunikativer Austausch zwischen den Mitarbeitern stattfinden. Beides ist in Schule nicht selbstverständlich. Dafür gibt es nachvollziehbare Gründe: So ist der Lehrprozess stets mit einer generellen Erfolgsunsicherheit behaftet, verursacht durch die Komplexität der Situation, die variable Mitarbeit (auch Lernmotivation und -volition) der Schülerinnen und Schüler und der notwendigen Vernetzung mit dem vorhandenen Wissen. Zudem sind die Ergebnisse oft nur schwer quantifizierbar. Schließlich entwickeln Lehrkräfte im Laufe der Zeit einen eigenen „Stil“ (inklusive persönlicher Schwerpunkte und subjektiven Theorien), der sich nicht ohne weiteres auf andere Lehrkräfte übertragen lässt. Dem steht das eigene Selbstbild mit der Selbstwirksamkeitserwartung¹³³ gegenüber. Erlebt sich nun eine Lehrkraft als „wirksam“, so steht zu erwarten, dass sie eher bereit ist, mit anderen vertrauensvoll über die Lehr- und Lernprozesse zu reflektieren – sofern ein positives Schulklima herrscht, in welchem über Unterricht professionell gesprochen wird. Es wird deutlich, dass drei Faktoren zusammen wirken müssen, um organisationale Lernprozesse in Schule zu initiieren: 1. Eine positive Selbstwirksamkeitsannahme bei den Lehrkräften, 2. Vertrauen untereinander, 3. regelmäßiger Austausch über Unterricht und –ziele.

Während der gegenseitige Austausch institutionalisiert werden kann, muss das gegenseitige Vertrauen erarbeitet werden. Hier können niederschwellige Angebote (*best practice*-Beispiele, Austausch in Netzwerken, informelle Angebote sowie Fortbildungen) den Einstieg erleichtern. Dies setzt jedoch voraus, dass die Lehrkräfte sich für selbstwirksam halten. Dieses Selbstbild – individuell und organisational – ist jedoch an Erfahrungen gebunden und wird kulturell gefiltert. Negative Vorer-

¹³³ Details für die Schule dazu bei HOPF und JERUSALEM (2002).

fahrungen können so das gemeinsame Lernen quasi unmöglich machen: „Unsere Schüler können doch nichts. Wozu also das Ganze?“ BUDDENBERG und GEBAUER (2013: 111 f.) haben empirisch eine Korrelation nachgewiesen zwischen der Einstellung der Schulleitung und deren Führungskompetenz sowie der Innovationsbereitschaft im Kollegium – vermittelt über die kollektive Selbstwirksamkeitswahrnehmung .

Lehrer entwickeln sich erst über einen Zeitraum von bis zu 10 Jahren nach dem Referendariat zu Professionellen¹³⁴, aufbauend auf den Rollenerlebnissen während der eignen Schulzeit. In dieser Phase hat die Schule die Möglichkeit, enkulturierend tätig zu werden, da dies in dieser Entwicklungsphase als Hilfestellung empfunden werden kann. Typische Ziele wären das Überwinden des Einzelkämpfertums, gemeinsame Analyse von Vergleichsarbeiten etc.

Für gestandene Lehrkräfte müssen hingegen geeignete Anreize geboten werden, um die Bereitschaft, sich wieder in gefühlte Unsicherheit zu begeben, zu erzeugen. Das Streben nach „*personal mastery*“ kann hier einen Ansatzpunkt geben.

Exkurs: Strategisches Management als Modus des Wandels

Schulentwicklung benötigt viel Zeit und Kraft. Gerade diese Ressourcen sind jedoch besonders knapp in Schule. Es besteht daher die konkrete Gefahr, dass eine – gut gemeinte, jedoch ohne Passung zur Gesamtsituation geplante – Entwicklungsphase nur einen gesamtschulisch gesehen kleinen Erfolg erzielt, wohingegen andere Ziele die Gesamtsituation effektiver verbessert hätten. Daher sollte strategisches Management für übergeordnete Ziele sorgen. Wird dieser Prozess rational institutionalisiert, so steht zu erwarten, dass die Prozessakzeptanz steigt und der Wandel professioneller durchgeführt wird.

Die Bedeutung von „proaktivem Management“ für die Effektivität von Bildungseinrichtungen hat KIM CAMERON am Beispiel von Universitäten bereits 1986 untersucht: „*These findings indicate that for every dimension of effectiveness, the strategic orientation of top management is significantly related to high scores*“ (1986: 100). Überträgt man dies auf Schulen, so würde Schulwirksamkeit stark mit proaktivem Management korrelieren.

Als mögliche strategische Ziele für eine Schule bieten sich besondere Nischen, eine besondere Kultur sowie eine professionelle, wirksame Organisation an – ggf. auch in Kombination. Im öffentlichen Raum Erwartungen zu erzeugen, die mittelfristig nicht eingelöst werden können, kann hingegen langfristig nicht funktionieren.

¹³⁴ Eine interessante empirische Untersuchung dazu hat MIRJAM KOCHER 2014 vorgelegt.

3.7.3.4 Unterstützungsprozesse in Schule

DUBS (2005: 30) definiert diese als Prozesse, die die Infrastruktur der Schule verwalten und administrative Leistungen erbringen. Er zählt dazu die Personalarbeit (inklusive der PE), Informationsbewältigung, Kommunikation, die Infrastrukturbewirtschaftung sowie die rechtliche Begleitung des Geschehens. Diese sollen alle kontinuierlich verbessert werden.

Für das Thema dieser Arbeit sind diese Prozesse – mit Ausnahme der Kommunikation in Form von Öffentlichkeitsarbeit – eher von geringem Interesse. Jedoch führen reibungslose Prozesse in diesem Bereich zu Zufriedenheit bei den Stakeholdern. Dies gilt insbesondere für stark belastete Lehrkräfte.

3.7.3.5 Stakeholder von Schule

Schulen haben vergleichsweise viele unterschiedliche Stakeholder (DUBS 2005: S. 43 f.). Davon verfügen jedoch nur wenige über Macht. Hier sind an erster Stelle die Schulaufsicht und der Schulträger zu nennen. Eltern haben nur Macht, wenn sie gut vernetzt oder medienpräsent sind. Andere Gruppen wie die Schüler als eigentliche Mandanten, die aufnehmenden oder abgebenden Schulen, das lokale Umfeld etc. haben eher wenig Macht. Dies kann im Stakeholdermanagement eine beträchtliche Rolle spielen.

Ein kritischer Stakeholder ist hingegen die Lehrerschaft: Ist diese sich einig, so ist ihre faktische Macht größer als die der Schulleitung und/oder der Schulaufsicht, wie Versetzungen von „unliebsamen“ Schulleitungen deutlich zeigen. Mit ähnlich großer Macht, jedoch mit nur wenig „Eigeninteresse“ beteiligt sind die Medien. Der Nutzen oder Schaden von schulgenauen Berichten ist erheblich. Hier sei an die Neuköllner Rütli-Schule erinnert.

Eine besondere Rolle nimmt die übergeordnete politische Ebene ein, da diese einerseits wesentliche Rahmenbedingungen setzen kann, aber andererseits (zumindest nicht offiziell) keinen direkten Durchgriff auf die Einzelschule hat. Dennoch gibt es immer wieder Gerüchte über inoffizielle direkte Verbindungen von Schulleitungen und (landes-) politischer Ebene.

3.7.3.6 Ordnungsmomente in Schule

Nach DUBS (2005: 28 f. und 57 f.) sind Strategie, Struktur und Kultur auch in Schule die organisationalen Ordnungsmomente. Diese erfüllen vorrangig drei Funktionen: Sie geben einen Sinn, erleichtern den Umgang mit Mehrdeutigkeiten und haben eine Motivationsfunktion.

Die Besonderheiten liegen in deren festen Institutionalisierung: Veränderungspotenziale erschließen sich nicht leicht. Insbesondere die Struktur bietet m. E. hier noch vielfältige Möglichkeiten. Dies trifft auch für die normativen Prozesse zu.

Diskussionswürdig ist, ob das Recht hier nicht ein weiteres Moment darstellt: Durch die Zunahme an Freiheiten für die Schule und den Auftrag zur Differenzierung, aber auch durch die bisweilen mangelhafte Schulaufsicht kann nicht mehr von einer im Regelfall juristisch einwandfrei handelnden staatlichen Bürokratie ausgegangen werden. Die – im positiven wie negativen Sinn – vorhandenen

Grenzen werden ggf. gerichtlich geklärt werden müssen. Im Hinblick auf eine messbare Schulwirksamkeit stellt sich auch die Frage, inwiefern mittelfristig „Schulerfolg“ eingeklagt werden kann – und sei es nur über den Unterrichtsausfall in Kernfächern.

3.7.3.7 Umweltsphären von Schule

Nach DUBS (2005: 25 f. und 35 f.) sind wesentliche Umweltsphären die Wirtschaft, Technologie (-entwicklung) sowie Natur (Nachhaltigkeit und Ökologie). Die letzten beiden Sphären sind naheliegend. Im Bereich der Wirtschaft gibt es bisweilen gegenseitige Berührungspunkte. Hier stellt sich die Frage, wie i. d. R. akademisch ausgebildete, jedoch nur selten längere Zeit im ersten Sektor tätige Lehrkräfte einen geeigneten Bezug für die Schüler herstellen können¹³⁵. Im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit der Schüler – und bisweilen mangelnde Unterstützung durch das Elternhaus – sollte hier über ein verstärktes Engagement der Schule diskutiert werden.

Vor dem Hintergrund der nunmehr verstärkt notwendigen Legitimation der einzelschulischen Leistungen kann über die Ergänzung der professionellen Sphäre (empirische Erziehungswissenschaft, Psychologie etc.) nachgedacht werden. Die lebhafteste Rezeption der HATTIE-Studie in der Bevölkerung macht deutlich, dass ein großes Interesse an diesem Bereich besteht.

3.7.3.8 Interaktionsthemen

DUBS (2005: 56) thematisiert diese nur kurz: Ressourcen, „Normen und Werte“ und „Anliegen und Interessen“ sieht er als gesellschaftliche Zielkonflikte und schließt mit den Worten: „Eine erste Voraussetzung dazu wird mit der Erarbeitung einer Strategie und der Strukturen einer einzelnen Schule und der Entwicklung der Kultur geschaffen (Ordnungsmomente einer Schule).“ Dies verkennt jedoch die Auswirkungen von öffentlichen Sparmaßnahmen: Diese führen dazu, dass die lokalen Ressourcen („Qualität“ der Elternhäuser, der SES etc.) überproportional wichtig werden für den (möglichen) Erfolg einer Schule¹³⁶. Eine tiefergehende Analyse der Thematik „Ressourcen“ findet sich bei HEITMANN (2013: 114 f.). Auch gilt es, die finanzielle Systemeffizienz¹³⁷ zu prüfen. Hier kommt den Schulen eine neue Aufgabe zu, da sie die entstehenden Effekte scheinbar verantworten müssen.

¹³⁵ Anregungen können beispielsweise vom Konzept der „polytechnischen Oberschulen“ der DDR mit einem wöchentlichen Arbeitstag im Betrieb genommen werden. Das Konzept wurde auch nach 1989 wissenschaftlich ausgewertet.

¹³⁶ Das Menschenrecht auf Bildung sowie das Ziel der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse (Artikel 72 Absatz 2 GG) finden ihre Schranken in der neo-liberalen Ideologie sowie den notwendigen Sparmaßnahmen der Kommunen. Sieht eine Schule sich als professioneller Anwalt seiner „Mandanten“ (MINTZBERG), so müssen die sich daraus ergebenden Konsequenzen den lokalen Stakeholdern auch transparent gemacht werden – diese müssen „professionalisiert“ werden. Das Feld „Bildungslobbyismus“ wird von vergleichsweise wenigen Akteuren und dem ersten Sektor besetzt.

¹³⁷ So gab Berlin im Jahr 2014 pro Schüler insgesamt 8.500 Euro aus, Schleswig-Holstein jedoch nur 5.800 Euro (Destatis 2017). Zeitgleich war aber die Beamtenbesoldung in Berlin (Beschluss des Bundesverwaltungsgericht 2 C 56.16) verfassungswidrig zu niedrig. Das Gericht bezog sich in seiner Begründung auch auf die „qualitätssichernde Funktion der Besoldung“.

3.8 **Synthese I: „Die Mischung macht’s“**

Das MLS bietet einen umfassenden und fundierten Überblick über die Organisation „Einzelschule“. Jedoch sind die Interdependenzen zwischen den Teilen nur intuitiv erfassbar: Wie kann beispielsweise die Schuleffektivität im MLS gezielt erhöht werden? Darin wird das Theorie-Praxis-Gefälle der empirischen Erziehungswissenschaft exemplarisch deutlich. Eine entsprechende Untersuchung auf breiter Basis hat es dazu in den USA gegeben. Sie wird in *Organizing schools for improvement – lessons from Chicago* (BRYK et al. 2010) beschrieben:

Im Jahr 1988 wurde in Chicago (IL) das örtliche Schulgesetz grundlegend reformiert: Die schlechten Ergebnisse der dortigen Schulen seit den 1970er Jahre (*“the worst in the nation“*, ibid. S. 13) unter Steuerung/Verantwortung durch die zentrale Schulbürokratie führten zu dem Ansatz, den Schulen erheblich mehr Freiräume zuzugestehen. Das *school council* (in etwa: die Schulkonferenz) konnte nunmehr den Schulleiter (*principal* bzw. *headmaster*) selbst auswählen. Dieser bekam weitreichende Befugnisse. In der Folge kam es zu einer Vielzahl verschiedener, praktischer Entwicklungsansätze, um die unbefriedigende Situation zu verbessern.

Die Umsetzungen waren dabei nicht an konkrete zentrale Vorgaben gebunden: Es gab keine *high stakes testings*¹³⁸ und auch keine zentralen Abschlusstests. Die Ausgangssituation gleicht insofern der deutschen Situation nach der Einführung des NSM.

Parallel dazu wurde eine wissenschaftliche Begleitung durch die *University of Chicago* durchgeführt. Diese evaluierte die verschiedenen Schulaktivitäten in einer umfangreichen Längsschnittstudie von 1990 bis 1996. Im Jahr 1996 traten dann veränderte politische Rahmenbedingungen ein. Die danach wieder eingeführten zentralen Maßnahmen, darunter mehrere *high-stakes accountability initiatives* (ibid. S. 15), lassen vermuten, dass danach die Perspektive zumindest einiger Schulen weg vom Fokus auf die Bedürfnisse der Schüler hin zu möglichst guten Ergebnissen in den Tests gewechselt hat¹³⁹.

In den Jahren davor war es jedoch möglich, die eingeleiteten Maßnahmen der 390 involvierten öffentlichen Grundschulen mit den Ergebnissen der Schüler zu korrelieren. Zunächst wurde nach Outcome-Indikatoren des Unterrichts gesucht, welche die individuellen Zuwächse der Schüler valide wie auch praktikabel fassbar machten. Als besonders geeignet erwiesen sich die Leistungen im Lesen und in Mathematik im sog. *Iowa Tests of Basic Skills* sowie die Anwesenheitsquote (*attendance rate*) der Schule. In der Studie wurden nun die jeweils 25 % schwächsten mit den 25 % besten Schulen verglichen. Aus den Ergebnissen wurde ein Wirkmodell (*framework*) für den Unterricht (*classroom black box*) aus fünf Dimensionen mit 14 Indikatoren erarbeitet, die für die Verbesserung als essenziell identifiziert wurden: Schulen, bei denen diese Indikatoren nicht erfüllt sind, erzeugen bei ihren Schülern einen signifikant geringeren Lernzuwachs. Die Differenz betrug bei erfolgreichen Schulen 8 % p. a. im Mittel (ibid. S. 39)! Über die Schulzeit von 12 Jahren bis zum *high school diploma* summiert sich dies auf einen Vorsprung von ca. einem Jahr Leseunterricht und fast zwei Schuljahren Mathematikunterricht gegenüber schwächeren Schulen (ibid. S. 39). Da diese Zuwächse ohne Druck

¹³⁸ Hierbei werden die erzielten Testergebnisse der Schüler mit gravierenden Maßnahmen (verringertes/erhöhter Bezahlung, öffentlicher Nennung („*naming and blaming*“) oder beruflicher Karriere) verbunden.

¹³⁹ Kritiker führen gegen diese Tests an, dass sie ein „*teach to the test*“ befördern, Inhalte außerhalb der Tests verdrängen, Betrugsversuche (auch von Lehrkräften) wahrscheinlicher machen und zusätzlichen Druck auf schwächere Schüler ausüben, das System zu verlassen. Details dazu z. B. bei SADLER (2013).

durch äußere Tests erreicht wurden, erscheint es wahrscheinlich, dass die Ergebnisse nicht beschönigt wurden, nur um eine Legitimationsfassade zu erzeugen. Auch korrelieren die gefundenen Werte über die verschiedenen Schulen.

Die in der Studie gefundenen Wirkfaktoren wurden grafisch wie folgt aufbereitet:

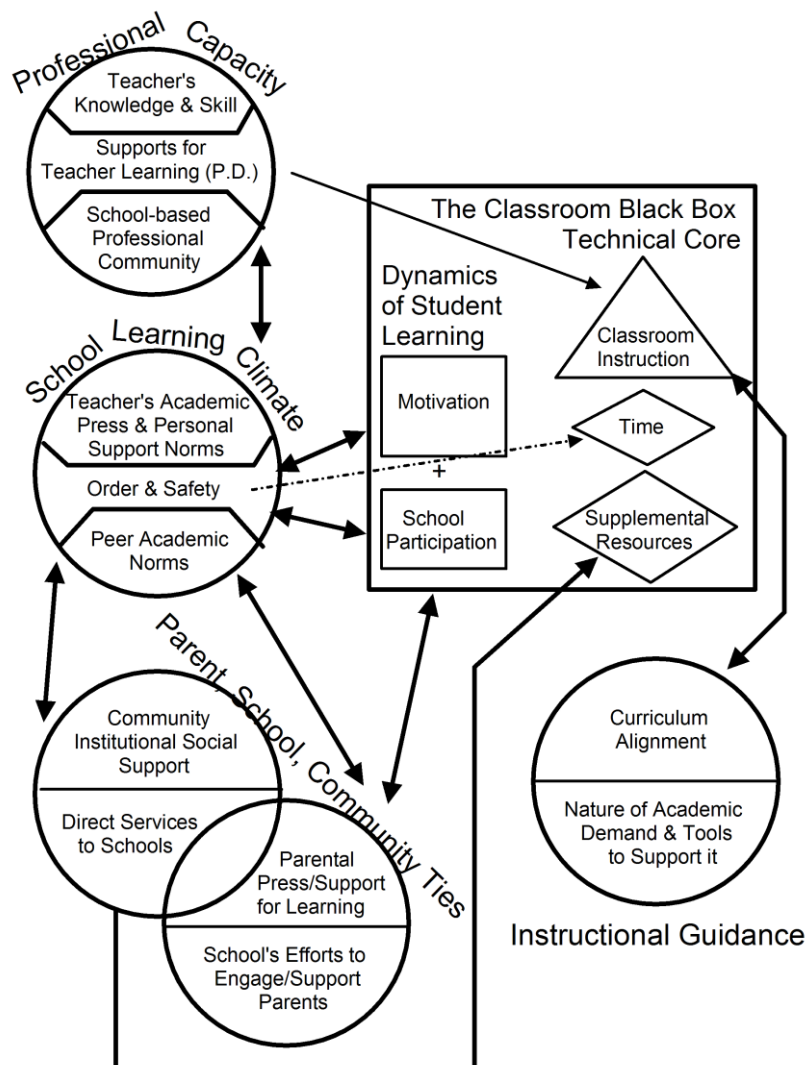


Abb. 19: Wirkmodell der Einflussgrößen für Schuleffektivität (eigene Darst. nach BRYK et al. S. 51)

Im Fokus des Frameworks steht der Unterricht (*classroom black box*). Für diesen sind die Unterrichtsinhalte (*classroom instruction*), die zur Verfügung stehende Zeit sowie die unterstützenden Ressourcen (*supplemental resources*) wesentlich. Jeder Schüler (*student*) bringt eine individuelle Motivation mit und beeinflusst durch seine Absenz die individuelle Unterrichtszeit. Beide Faktoren beeinflussen die Effektivität des Unterrichts.

Dieser Kern des „Unterrichtsgeschäftes“ wird wiederum durch vier Einflussdimensionen gehemmt oder verstärkt: 1. die Fähigkeiten des einzelnen Lehrers (*professional capacity*), 2. das Schulklima (*learning climate*), 3. die Einbettung der Schule in die lokale Umgebung (*parent-school-community-ties*), sowie 4. die Unterrichtskoordination (*instructional guidance*). Je besser die Inhalte auf die kon-

krete Situation abgestimmt sind und je einheitlicher das Verständnis zu den Unterrichtsanforderungen sowie den verwendeten Methoden ist, desto höher ist auch die Schulwirksamkeit (*school effectiveness*) insgesamt.

Diese Dimensionen wiederum beeinflussen sich wechselseitig: Elternengagement beispielsweise beeinflusst das Schulklima positiv, welches wiederum Auswirkungen auf das Kollegium hat usw.

Die Abstimmung zwischen diesen Clustern liegt vor allem in der Verantwortung des Schulleiters. Seine Führungsleistung wird damit zum Prädiktor für den Erfolg der Schule und damit zur fünften Dimension des Frameworks. Da diese Aufgabe eine Person jedoch überfordert, muss nach BRYK et al. die Führung verteilt sein: „*No one person can transform a school on his or her own.*“ (ibid. S. 64).

Die gefundenen statistischen Korrelationen sind überzeugend: Schulen, bei denen die untersuchten Unterstützungsindikatoren alle positiv waren, hatten eine zehnfach höhere Wahrscheinlichkeit, sich zu verbessern, im Vergleich zu Schulen mit nur schwacher Unterstützung (ibid. S. 93 und S. 95). Keine einzige Schule, die eine überwiegend schwache Unterstützung aus den Clustern erfuhr, konnte beispielsweise die Mathematikergebnisse ihrer Schüler verbessern (ibid. S. 93)! Jedoch kann eine zu Beginn lediglich durchschnittliche Schule, die mit einer leistungsfähigen Schulleitung in obigen Dimensionen aktiv ist, in lediglich drei Jahren die oberste Quartile erreichen (ibid. S. 131).

BRYK et al. vergleichen das Zusammenwirken dieser fünf Dimensionen mit dem Backen eines Kuchens: Fehlt nur eine einzige Zutat, so gelingt der ganze Kuchen nicht. Schon die fehlende Unterstützung in nur einem einzigen Bereich über mehrere Jahre hinweg blockierte fast immer alle anderen Verbesserungsbemühungen (ibid. S. 95, 96, 198)! Man kann also von einem „*all-or-nothing*“-Prinzip sprechen.

Als Kehrseite davon ist es für eine Schule in einem schwierigen Umfeld (hohe Arbeitslosigkeit, Vernachlässigung, hohe Kriminalitätsrate etc.) nahezu unmöglich, die Lernzuwächse zu steigern. Die drängenden Probleme „kommen zur Tür herein“ (ibid. S. 182) und wirken sich im Unterricht hemmend aus. So konnten sich nur 15 % der wirklich benachteiligten Schulen verbessern, jedoch steigerten sich die Leseleistungen um 40 % und die Mathematikleistungen um sogar 60 % der unbelasteten Schulen (ibid. S. 186). In diesem Fall müssen zuerst die situativen Gegebenheiten der Schule geändert werden.

Weiterhin wurde untersucht, wie es den erfolgreichen Schulleitern gelang, einen Wandel über alle Bereiche hinweg durchzusetzen. Dabei konnten zwei entscheidende Erfolgsfaktoren identifiziert werden: 1. gegenseitiges Vertrauen (*social respect, personal regard, role competence, personal integrity*) und 2. eine klare Vision (ibid. S. 141 und S. 204). Die Vision gibt die angestrebten Rationalitäten vor, so dass Erfahrungen bewertet werden können. Stehen die Beteiligten hinter der Vision und haben sie genug Vertrauen angesammelt, so beginnen sie – Schüler, Eltern und Lehrer – gemeinsam auf das Ziel hinzuwirken und dabei voneinander zu lernen.

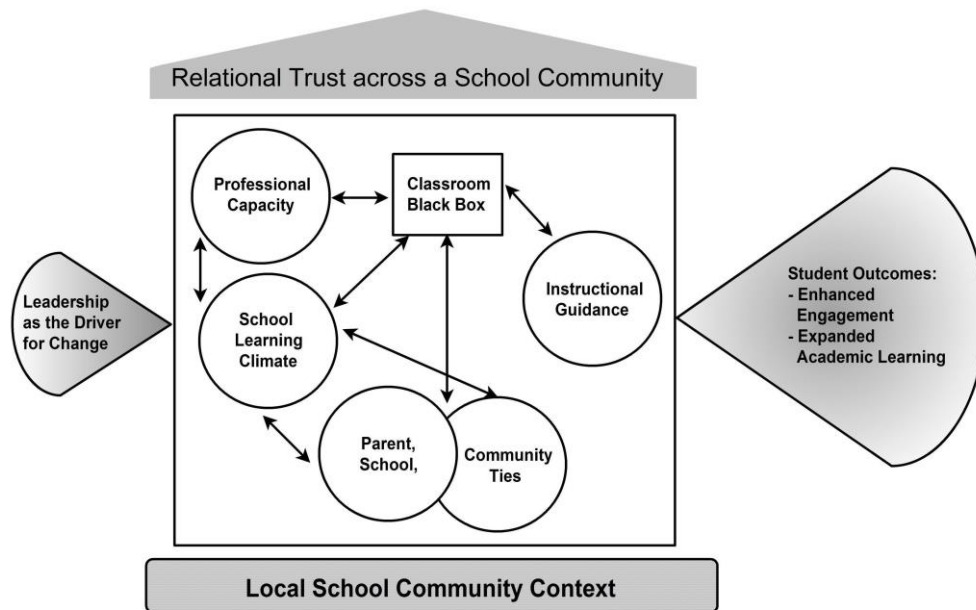


Abb. 20: Externe Wirkfaktoren auf die Effizienz einer Schule (eigene Darstellung nach BRYK et al., S. 62 und S. 69)

Zusammenfassung

Auch wenn es sich um eine US-amerikanische Untersuchung handelt, so decken sich doch die wesentlichen Ergebnisse von BRYK et al. mit europäischen Studien. Die gefundenen Faktoren erscheinen evident und ähneln auch beispielsweise den von BONSEN (2009) gefundenen, so dass diese auch für Deutschland als gültig angenommen werden können:

1. Unterrichtsbezogene Führung im Hinblick auf die Zielabstimmung im Curriculum innerhalb einer und über die Klassenstufen hinweg.
2. Lehrerprofessionalisierung: PLGs o. ä. mit konkretem Unterrichtsbezug.
3. Eine enge Verknüpfung zwischen Eltern, Umfeld und Schule.
4. Ein positives Lernklima: Lernen als Wert, geordnete Verhältnisse, Geborgenheit.
5. Im Kern: „*School leadership*“ mit einer umfassenden Form von DL¹⁴⁰.

Wesentlich ist dabei, dass erst das Zusammenwirken aller fünf Faktoren zu einer höheren Schulwirksamkeit führen.

¹⁴⁰ Im Sinne eines stabilen, am Kind orientierten Betreuungssystems: „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ (Afrikanisches Sprichwort)

3.9 Synthese II: „Die Strategie sichert's“

BRYK et al. liefern eine professionelle Folie für die Ausrichtung einer Schule im Hinblick auf größere Wirksamkeit. Für eine „marktorientiert Schule“ reicht dies jedoch alleine nicht aus. Hier stellt sich die Frage nach der Rationalität der Schulleitung und ggf. der Lehrkräfte. Für den ersten Sektor hat PORTER (1985) das Prinzip der „generischen Strategien“ entwickelt¹⁴¹. Unter dem for-profit-Primat sieht er primär Chancen in der Ausrichtung auf eine von drei prinzipiellen Entwicklungsrichtungen für das Unternehmen: Kostenführerschaft, Differenzierung in einzigartige Produkte oder eine Nischenfokussierung heben das Unternehmen von den Konkurrenten ab und verschaffen ihm einen Wettbewerbsvorteil. Im Bereich der NPOs spricht man hingegen von einer gemeinsamen Mission, an der die Organisation strategisch ausgerichtet wird. Diese Mission trägt wesentlich zum „commitment“ der Stakeholder bei. Daran richtet sich auch die Finanzierung der NPO aus. Um diese muss sich eine Schule (zumindest in der Theorie) nicht kümmern, jedoch stellt sich die Frage, wo man sich im lokalen Schulmarkt positionieren will. Eine Analyse der Rahmenbedingungen der Konkurrenten kann hier helfen.

Strategisches Handeln sollte nicht „stur nach Rezept auf das Ziel hin“ erfolgen, sondern muss kontinuierlich an die Organisationssituation angepasst werden. So muss beispielsweise eine Überforderung der Organisation vermieden und zukünftige Herausforderungen sollten frühzeitig antizipiert werden. Unabdingbar dazu ist die Kenntnis der Vorgeschichte, um den Einfluss des Organisationsgedächtnisses (z. B. erwartbarer Widerstand aufgrund schlechter Vorerfahrungen) berücksichtigen zu können.

Unter der Annahme, dass eine Schule ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden möchte, sollte die Strategie Vorteile im Sinne eines echten „Mehrwertes“ im Marktumfeld für ihre Stakeholder anstreben. Alternativ könnte gezielt und mit geringerem Aufwand lediglich eine Legitimationsfassade aufgebaut werden, da wohl die wenigsten Stakeholder die erzielten Organisationsleistungen in einen fairen Vergleich bringen können.

Angesichts der hohen Arbeitsbelastung der Schulleitung und ggf. deren mangelnder Qualifikation¹⁴² für die neuen Aufgaben im NSM darf auch vermutet werden, dass die situative Strategie des „muddling through“ betrieben wird.

Diese drei Strategien lassen sich m. E. durch den Grad an Problembewusstsein unterscheiden: Eine Fassadenstrategie setzt auf Erfolgssymbole ohne echten Bezug zu den Stakeholdern¹⁴³, die situative

¹⁴¹ PORTER, MICHAEL E. *Competitive Advantage. Creating and Sustaining Superior Performance*. Free Press, 1985.

¹⁴² Im Hinblick auf die reale Macht eines Schulleiters in Anbetracht der oft schwachen Schulkonferenzen, seinem Informationsvorsprung gegenüber dem Kollegium und den tradierten Annahmen zur Funktionsweise der Institution „Schule“ sollte die Eigenmotivation des Schulleiters zur Amtsübernahme und seine Entwicklungsziele für die Schule kritisch hinterfragt werden. Umso mehr Anerkennung gebührt dem weiter hinten dargestellten Schulleiter für seine Offenheit!

¹⁴³ Verbreitet ist die öffentliche Herausstellung der Erfolge der Schülerinnen und Schüler im außerschulischen Bereich - ohne Beteiligung der Schule, jedoch gerne unter Mithilfe der Eltern. Beispiele sind sportliche Erfolge im Verein, Wettbewerbsleistungen durch Hobbys und teure Auslandsaufenthalte. Dies kann damit kombiniert werden, dass der jeweils aktuellen „Pädagogikmode“ als *early adopter* gefolgt wird.

Strategie fokussiert hingegen auf aktuelle, „echte“ Probleme, während eine „Mehrwertstrategie“ langfristig Vorteile für möglichst alle Beteiligten anstrebt.

Fazit

Ich ziehe fünf wesentliche Schlüsse aus obigen Quellen: Um eine wirksame Schule zu formen, soll ein Schulleiter nach heutigem Wissensstand ...

1. das Wohl der Schüler befördern. Dazu bietet sich das Konzept der Schulwirksamkeit wie bei BRYK an.
2. die Stakeholderinteressen (inkl. der Umwelt) beachten, indem diese sich angemessen einbringen können bzw. mit bedacht werden.
3. die Schule als eigenen Akteur beachten, insbesondere deren spezifische Organisationskultur.
4. die Ziele des NSM verfolgen. Dazu müssen zuerst die Rollen modifiziert werden, damit der Schulleiter danach dauerhafte Veränderungen initiieren kann.
5. die Punkte eins bis vier als Einheit sehen und eine situative Gesamtstrategie über alle Punkte hinweg entwickeln.

Erste alle diese Punkte zusammen versprechen wissenschaftlich fundiert eine wirksame Verbesserung im Sinne der Schulwirksamkeit.

4. Darstellung des Forschungsplans

„Gerade die Schul- und Unterrichtsforschung steht vor der Schwierigkeit, dass der Verwirklichung wünschenswerter Designs in der schulischen Realität in aller Regel enge Grenzen gezogen sind. Eine Abwägung zwischen Designanforderungen und Realisierungsmöglichkeiten wird daher in jedem Einzelfall vorzunehmen sein.“

H. DITTON (2002: 207)

Von meinen vorläufigen drei Forschungsfragen hat die Literaturrecherche die erste klar beantwortet: Ein Schulleiter kann sogar Einfluss auf den Unterrichtserfolg haben. Jedoch hängt der langfristige Erfolg von einer geeigneten Strategie ab.

Da es sich bei der untersuchten Schule um eine problembelastete Schule handelt(e), richtete sich mein Interessenfokus darauf, wie in dieser depressiven Phase (s. Zitat Interview Schulleiter Z. 155 f.) die Umsteuerung eingeleitet werden konnte. Damit schiebt sich auch der Lokus der zweiten Frage weg von den allgemeinen Zielen der SE hin zu den angestrebten Zielen – und zu den vermuteten Bearbeitungsgründen – des Schulleiters.

Schließlich interessieren mich die zur Zielerreichung verwendeten Methoden sowie die Reaktion der Organisation – und die vermutlichen Gründe für diese Reaktion – auf die Veränderungsmethoden. Die Reaktion soll mit den Vorhersagen der für Schule geeigneten Organisationsmodelle abgeglichen werden. Dazu soll auch die Organisationskultur abgeschätzt werden.

Die Untersuchung war zunächst umfangreicher geplant und sollte noch die Bereiche „Neo-Institutionalismus“ sowie „Governance im Bereich mittleres Management“ beinhalten¹⁴⁴.

Es ergeben sich folgende, veränderte Forschungsfragen:

1. Welche Ziele wurden seit der Amtsübernahme zur Überwindung der problematischen Situation angestrebt und welche wurden ggf. nicht verfolgt? Welche Gründe gab es dafür? Wurden die Ziele erreicht?
2. Mit welchen Methoden wurde seitens des Schulleiters versucht, obige Ziele zu erreichen? Wie reagierte die Organisation darauf? Lassen sich diese Organisationsreaktionen mit den ausgewählten Modellen erklären?
3. Wird eine Strategie erkennbar?

¹⁴⁴ Aufgrund meiner eigenen situativen Gegebenheiten in einer unerwartet fluiden Umwelt konnte dies jedoch nicht weiter verfolgt werden.

4.1 Organisationsanamnese der untersuchten Schule

Jede gereifte Organisation verfügt über ein eigenes Gedächtnis (KUPER: „Erfahrungen“ 2009: 91), welches besondere Ereignisse wie beispielsweise Bedrohungen und deren Überwindung speichert. Dieses ist Teil der Organisationskultur und sollte in einem Veränderungsprozess mit bedacht werden. Die folgenden Erinnerungen¹⁴⁵ der besuchten Schule sollen helfen, ihren Entwicklungsprozess nachzuvollziehen.

ab 1975	<p>Gründung als zehnzügige Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe in einem neuen Gebäude für 1200 Schüler. Hauptmerkmale sind „die Vielfalt des Fächerangebots, Differenzierung des Unterrichts nach Leistungsfähigkeit, Integration einer großen sozialen und kulturellen Vielfalt der Schülerschaft, Zentralstellung der Arbeitslehre“. Im Bezirk dominieren die Gymnasien bei weitem. Trotzdem fördert die CDU den Aufbau einer Gesamtschule.</p> <p>Die Schule war Teil von 15 gleichartigen Bildungszentren in Berlin, welche die Gesamtschule etablieren helfen sollten.</p> <p>Dazu kamen Schulreformen wie die Ausgestaltung des Ganztagesbetriebs mit Freizeitaktivitäten („außerunterrichtlicher Bereich“, auB oder auZ), der Zusammenarbeit vieler verschiedener Berufsgruppen, der Gruppierung verschiedener Organisationen mit Jugendbezug an einem Ort (VHS, Bibliothek, Jugendklub etc.), vielen jungen Lehrern (ca. 50 %) in einem voll klimatisierten großen Schulgebäude mit hohem technologischen Standard.</p> <p>Großer Pioniergeist mit viel Teamarbeit, gegenseitige Hospitationen und viel konstruktive Gremienarbeit sollen die Aufbruchsstimmung gekennzeichnet haben.</p> <p>Es gab eine gute Zusammenarbeit von Eltern, Schülern und Kollegium mit intensiver Betreuung der Schüler, z. B. auch mit Hausbesuchen.</p>
1985	<p>Veränderte Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich nun auf Sprachen, insbes. Russisch und Französisch. Der alte Schwerpunkt Arbeitslehre verliert zunehmend an Bedeutung. Bis zu diesem Zeitpunkt ist der „Kittel-Anteil“ (Zitat Festschrift) noch vergleichsweise hoch.</p>
1989	<p>Diskussionen innerhalb des Kollegiums über die Diskrepanz zwischen Unterricht und Arbeitswelt – vermutlich folgenlos. Die Schule hat viele Schüler mit russischen und türkischen Wurzeln. Das Kollegium ist sehr „bunt“ – viele kommen aus der Grundschul- und Hauptschullehrerlaufbahn oder sind Quereinsteiger, z. B. Ingenieure.</p> <p>Auf Betreiben des Oberstufenkoordinators stellt die Schule einen – umstrittenen – Antrag auf Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe.</p>
1991	<p>Wegen hoher Asbestbelastung erfolgt ein Umzug in ein neues, provisorisches Schulgebäude.</p>

¹⁴⁵ Grundlagen sind die Chronik zum 40-jährigen Gründungsjubiläum, der Schulentwicklungsbericht 2016 sowie die Bewerbungsunterlagen zum Deutschen Schulpreis 2014, angereichert durch Informationen aus den Interviews und anderen Gesprächen.

1992-1994	In den Interviews gibt es Aussagen zur „schwierigen Situation“ (vgl. Interview WAT-Koord. ab 00:33:56) spätestens in dieser Zeit: „Um Gottes Willen, was ist hier passiert? Wie furchtbar. Katastrophe! Es war, ich würde sagen... aggressiv – es war gewalttätig.“
1994	Einführung der gymnasialen Oberstufe. Zu Beginn sind lediglich rund 50 % der insgesamt 25 (!) Schüler eines Oberstufenjahrgangs von der eigenen Schule. Die Einführung war von Skepsis begleitet. Anfangs gab es zu wenige Übergänge aus der eigenen Sekundarstufe-I. Daher wurden viele Aufbauschüler von anderen Schulen – oftmals leistungsstarke Realschüler – aufgenommen.
	Auffällige Lücke in der Darstellung. Vergleiche Zitat #Z098. → Hinweis auf eine depressive Organisationskultur? (KETS DE VRIES/MILLER)
2001	Schrittweiser Ausbau des Musikbereiches mit sog. Musikklassen auf Initiative einiger Lehrkräfte, in denen jeder Schüler ein Instrument lernt.
200x	„Gesundshrumpfen“: Reduzierung der Zügigkeit von 8 auf 6. Die Schule hat ab Sommer 2003 nur eine kommissarische Schulleitung.
Beginn interne Umsteuerung	
2003/04	Die Schule wird Standort der „Staatlichen Europa-Schule Berlin“ (SESB ¹⁴⁶). Das Fach Russisch verliert zunehmend an Bedeutung. Die SESB-Schüler sind im Schnitt leistungsstärker als die Regelklassenschüler ¹⁴⁷ .
Ab 2003	Zitat Interview SL Z.53 f.: „Es ist auch nicht rekonstruierbar, woran es gelegen hat, dass ein Jahr lang überhaupt nichts passiert ist. Also, schlicht, es gab keine vernünftigen Gründe, sondern das ist einfach liegen geblieben, so nach dem Motto: Nee, die brauchen jetzt erst mal keinen. War kommissarisch versorgt.“ Zitat Interview SL Z.67 f. [...] „war die Schule fast zwei Jahre ohne Schulleiter und hatte eine ganz schwierige Phase durchzustehen. [...] dass alle Personalien, die die nicht unterbringen konnten, landeten an dieser Schule. Die stand bei 120% Ausstattung. Die hatten sich angewöhnt, auch Kurse mit vier Schülern einzurichten. Und für einen schwierigen Lehrer noch mal und noch mal teilen, damit der was zu tun hatte und ... aber nicht so viel Verantwortung kriegte.“
2005	Antritt des neuen Schulleiters im Mai. Eine größere Zahl an Lehrkräften im Überhang muss die Schule verlassen. Zitat SL Z.171 f.: „Also da war jetzt noch nicht klar: Wie gehen wir an die Öffentlichkeit, um die SESB zu verkaufen?“ Zitat SL zum Antritt, Z. 155 f.: „Es gab auch nicht DAS Kollegium. Es gab eine zersplitterte, z. T. resignierte Gruppe von Leuten. Und es gab einige wenige, die die Verantwortung getragen haben. Das waren einige Fachbereichsleiter, die z. T. auf sehr eigentümliche Weise dann auch das gemacht haben, und es waren vor allem

¹⁴⁶ weitere Informationen: <<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/>> [3. Sep. 2017]

¹⁴⁷ Schüler in SESB-Klassen werden durchgängig – also mit der Klasse 1 beginnend – bilingual unterrichtet. Die Schüler wechseln dazu von einer entsprechenden Grundschule auf eine „fortführende“ Oberschule. Allerdings ist dieser SESB-Teil relativ getrennt vom regulären Schulbetrieb und verfügt über eigene, muttersprachliche Lehrkräfte mit eigener Kultur.

	<p>die Jahrgangseiter, die das gemacht haben. Und die Schulleitung wurschtelte sich durch. Also die Mittelstufenleiterin war die kommissarische Schulleiterin damals. Dann gab es einen Oberstufenkoordinator nur und den Stellvertreter, der war ein Jahr vor mir gekommen. Der war umgesetzt worden von einer Schule im Osten. Das war die Schulleitung. Es gab im Grunde genommen nur den Wunsch, irgendwie weiter zu kommen, irgendwie weiter zu wurschteln. Das Einzige, was so an Lebendigkeit drinsteckte, an Zielorientierung, war dieses Rückfahren der Frequenz, um den Anteil der schwachen Schüler klar zurück zu kriegen, und das Hochfahren der SESB. Aber auch das konzeptionslos.“ [Leicht geglättetes Zitat]</p>
2005/06	<p>Aufnahmesituation: 27 % Hauptschulempfohlene, 55 % Realschulempfohlene und 18 % Gymnasialempfohlene in der 7. Klasse</p>
2006	<p>Proaktive (und inoffizielle) Einführung des „produktiven Lernens“ (PL) auf Betreiben einer Lehrerin aus dem Bereich Arbeitslehre.</p> <p>Diskussionen um die Einführung des Jahrgangsprinzip statt des bisherigen Fachraumprinzips.</p>
	<p>Erstes Schulprogramm. Motto: „Lernen von & für & miteinander“. Ein umfangreicher Punkt darin lautet „Pünktlichkeit“.</p> <p>Schulinterne Abschaffung des Sitzenbleibens auf Betreiben des SL vor der offiziellen Einführung durch den Berliner Senat.</p> <p>Bestrebungen des Schulleiters, das Fachraumprinzip durch das Jahrgangsprinzip abzulösen.</p>
2006/07	<p>Einführung einer Laptop-Klasse pro Mittelstufenjahrgang.</p>
<p>Verstärkung der Umsteuerung</p>	
2009	<p>Gewaltvorfall ohne Einschreiten der umstehenden Schüler. Danach Wechsel vom Fachraumprinzip zum Jahrgangsprinzip mit festen Jahrgangsräumen und zugeordneten Sozialpädagogen gegen großen Widerstand per Festlegung durch den SL.</p>
2010	<p>Berliner Schulstrukturreform (SSR): Deren Ziele für die neuen ISSen sind: Differenzierung, individuelles Lernen, veränderte Leistungsbewertung.</p> <p>Parallel zur Vorbereitung der Reform entwickelte die Schule ein eigenes Leistungs-Differenzierungskonzept (zweistufige „Abschluss-orientierte Kurse“ (aoK) in Kernfächern ab Klasse 9 als Ersatz für das FEGA-System) und ein eigenes Konzept für die Berufsorientierung (BoP = Berufsorientierende Projekte). In den Klassenstufen 7 und 8 gibt es nun keine äußere Differenzierung mehr, damit der soziale Klassenverband gestärkt wird. Es sollen stabile Gruppenstrukturen entstehen („soziale Heimat“).</p> <p>Die Idee hinter BoP lautet: „Schülerfirmen light mit individuellen Schwerpunkten der Lehrkräfte.“</p> <p>Bei den „aoK“ haben die Eltern ein Wahlrecht. Dort wird gezielt auf den MSA oder die Oberstufe vorbereitet.</p> <p>„BoP“ wird mit 4 Wochenstunden anstatt Arbeitslehre und WAT unterrichtet. Alternativ kann eine zweite Fremdsprache mit 3 Std. pro Woche zzgl. einer Stunde WAT gewählt werden.</p>

	Das Schulkonzept wird taggleich mit der SSR beschlossen.
	Die Zahl der eigenen Übergänger in die Oberstufe steigt an. Der Berliner Senat beschließt mit der sog. „7-Punkte-Regelung“ einen leichteren Übergang in die gymnasiale Oberstufe aus der 10. Klasse.
2011	Beginn Erstellung gemeinsamer verbindlicher Materialien im FB Mathematik zur Leistungsdifferenzierung.
	Die Studentafel der Sek-I wird an das Gymnasium angeglichen – eine obligate Stärkung des Faches Deutsch um eine Stunde über die Pflichtstunden hinaus.
	Sogenannte „Rückläufer“, die die Probezeit am Gymnasium nicht bestanden haben, müssen erstmals aufgenommen werden.
	Die Schulinspektion ergibt überwiegend gute Ergebnisse, jedoch auch teilweise nur ausreichende („Schülerunterstützung und -förderung“ und „Schülerbeteiligung“) und unbefriedigende Ergebnisse („Unterrichtsorganisation“).
2012	Einführung einer neuen, verbindlichen Konferenzstruktur: G6 (Schwerpunkte: Differenzierung, Bewertung, Beratung, Qualität) & k6 (Schwerpunkte: Schulkultur, Berufsorientierung) statt großer „didaktischer Konferenz“; wöchentliches JGL-Treffen und sog. „Schulleitungs-Runde“. 5-wöchiger Konferenzzyklus: 1. Woche: Gesamtkonferenz, 2. Wo.: FK Gruppe A, 3. Wo.: FK Gruppe B, 4. Wo.: Jahrgangskonferenz, 5. Wo.: div. Arbeitsgruppen Offizielle Ziele sind die <i>top-down</i> & <i>bottom-up</i> -Koordination der SE.
	Beginn Fortbildungen im Kollegium zur Differenzierung (Ende: 2014).
Herbst 2012: Erster Zugang zum Feld	
	Vorbereitung der Bewerbung auf den Deutschen Schulpreis – gegen anfänglich viele Bedenken.
2013	Offizielle Ergänzung des MINT-Profiles auf Initiative einer Lehrkraft.
	Gezielte Einstellung von Sonderpädagogen durch den Schulleiter. Im Schuljahr 2013/14 senkte der Berliner Senat die Stunden für sonderpädagogische Förderung pro Kind von 5,5 Stunden (SJ 1999/2000) ab auf rund 2 Stunden.
2013/14	Einführung „Handbuch der Routinen“ und des „Abiturleitfadens“.
Frühjahr 2014: gleitender Feldausstieg ¹⁴⁸	
2014	Umfangreiche Evaluation der Schwerpunkte „aoK“, „BoP“, des Jahrgangsprinzips und der erzielten Leistungsdaten. Weitgehende Zustimmung zu den Veränderungen bei Eltern und Schülern. Bei den Lehrern keine vollständige Akzeptanz.
	Erste Überarbeitung des Schulprogramms. Erarbeitung eines Vertretungskonzeptes.

¹⁴⁸ Die Anamnese wurde bis zum Sommer 2017 fortgesetzt.

2015	Nominierung für den Deutschen Schulpreis als eine von 15 Schulen bundesweit; Arbeit an der Fehlzeitendokumentation.
Sommer 2015	Geplanter Wechsel des Schulleiters nach Pensionierung.
	Offene Probleme: Generationenwechsel im Gang – insbes. in der Schulleitung, Fortbestehen des Organisationsdefizits, der Koordinationsprobleme und der Un- pünktlichkeit im Allgemeinen. Aufgrund der Nominierung für den Dt. Schulpreis hat sich die Personalsituation – auch qualitativ – deutlich verbessert.
2015	Geplanter Beginn der Revitalisierung der Schülergremien mit Erfolg.
2016	Erneute Schulinspektion mit deutlich besserem Ergebnis als 2011. Erneute Bewerbung auf den Dt. Schulpreis. Geringe Beteiligung im Kollegium.
2017	Abbruch der Bewerbung auf den Dt. Schulpreis. Annahme eines Coaching-Angebots für eine Wiederbewerbung.

Tab. 8: Chronologische Entwicklungsgeschichte der untersuchten Schule¹⁴⁹

Analyse der Entwicklungsgeschichte

Phase 1: ab 1975: Die Schule wird neu gegründet mit vielen jungen, engagierten Lehrern. Daher ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sich eine (relativ) eigene Kultur entwickeln kann. Dafür spricht, dass auch eher unangenehme Themen wie gegenseitige Unterrichtsbesuche angegangen worden sind. Die Bildungsziele der Schülerschaft sind vergleichsweise homogen, die Schulbesuchsdauer kurz. Viele Mitarbeiter haben praktische Berufserfahrungen in der Wirtschaft. Daher bringen sie eigene kulturelle Annahmen (neben der Schule) mit. Es gibt in den Berichten Hinweise auf Stolz.

Mögliche Deutung: Gründungsphase. Fokussierung auf die Abschlüsse am Ende der 9. und 10. Klasse.

Phase 2: ab 1985: Über diese Zeit gibt es kaum Berichte. Auch der Umzug in das neue Schulgebäude – wegen Asbest-Belastung des alten – wird nicht thematisiert, obwohl man auf den alten Bau und dessen gute Ausstattung stolz war.

Mögliche Deutung: Etablierung der funktionalen Strukturen. Die Lehrkräfte der ersten Stunde werden älter und gründen Familien. Offenbar beginnen in dieser Zeit die Probleme.

Phase 3: 1991-1994: In diesem Zeitraum war die Situation sehr schwierig. Mehr dazu im Interview des WAT-Koordinators. Auch über diese Zeit wird wenig berichtet.

¹⁴⁹ Diese Tabelle wurde von einer Lehrerin, die langjährig an der untersuchten Schule unterrichtet, durchgesehen und ergänzt. Ich danke ihr für die Mühe und die konstruktive Kritik.

Mögliche Deutung: Fehlentwicklung weg von den Interessen der Mandanten (Indikator: „Französisch“ statt „Arbeitslehre“).

Phase 4: 1995-2004: Erster Änderungsprozess: Bewusste Einführung der gymnasialen Oberstufe. Dadurch Zugang von vergleichsweise vielen externen Schülern. Parallel dazu und nicht zentral geplant entwickelt sich der Fachbereich Musik. Zweiter Änderungsprozess: Bewusste Ergänzung des SESB-Zweigs und damit Akquise eines bildungsnäheren Klientels. Es kommt zu internen Rivalitäten, aber auch zu ersten Verbesserungen. Die Schule wird zwei Jahre lang nur kommissarisch geleitet. Die Schulaufsicht gibt „überhängiges“ Lehrpersonal an die Schule.

Mögliche Deutung: Diversifizierung mit neuem Produkt „Abitur“ und dem attraktiven Produkt „Musik selber machen“ in der Mittelstufe. Erneute Akquise eines zusätzlichen Angebots SESB und damit Nutzung einer Marktnische. Alle drei Initiativen gehen von aktiven Lehrkräften aus. Jedoch wird das Klima zum Amtsantritt des neuen Schulleiters in den Interviews beschrieben als demoralisiert, passiv, von der Schulaufsicht vernachlässigt, problembeladen¹⁵⁰, fast eine Hauptschule, mit wenig Engagement; keine Einigkeit (s. Zitat SL: „Es gab eine zersplitterte, z. T. resignierte Gruppe von Leuten. Und es gab einige wenige, die die Verantwortung getragen haben.“)

Phase 5: 2004-2008: Etablierung der SESB. 2005: Antritt neuer Schulleiter als Externer. Zu Beginn die transparente Umsetzung vieler überzähliger Lehrkräfte mit Symbolcharakter.

Mögliche Deutung: Konsolidierung der Situation. Der neue Schulleiter muss sich in dieser Funktion zunächst etablieren. Der SESB-Teil muss integriert werden. Trotz der Größe (ca. 40 % der Schüler besuchen diesen Teil) und der „Fremdartigkeit“ (ausländische Schüler und Lehrkräfte, muttersprachlicher Unterricht) scheint dies gut gelungen zu sein, da in den Interviews wenig Klagen zu hören sind. Es kann spekuliert werden, ob hier die starke Kultur der Schule eine integrative Rolle gespielt hat. Untersuchungsdaten zu diesem Zeitraum liegen mir nicht vor. Auf jeden Fall sind keine offiziellen Stellen für diesen Schulteil eingerichtet worden. Inoffiziell ist der spätere Fachbereichsleiter Fremdsprachen mit der Koordination der „Besonderheiten“ beauftragt worden.

Phase 6: ab 2009: Fokus auf die Bedürfnisse der Schüler („soziale Heimat“) und Einführung des Jahrgangsprinzips. Parallel dazu ohne¹⁵¹ Antizipation der Schulstrukturreform ein eigenes Konzept der

¹⁵⁰ Nach MINTZBERG sollten in dieser führungslosen Zeit zwei Kräfte gewirkt haben: Die Ideologie, die in Richtung „politische Organisation“ oder hin zur „Vereinheitlichung“ wirkte sowie der „Professionalisierungsdrang“ des operativen Kerns. Die vorgefundene starke Unterstützungskultur könnte in dieser Zeit entstanden sein. Bis dato „wenige gemeinsame Variablen“ (MERKENS), daher eine lose Kopplung.

¹⁵¹ Die Parallelität bei den Schulentwicklungsvorhaben zu den politischen Entwicklungen in Berlin ist frappierend dafür, dass sie ohne strategische Frühaufklärung zufällig aufgetreten sein soll.

Differenzierung passend zur Logik des Jahrgangsprinzips. Vorbereitung der Individualisierung des Unterrichts. Im Fach Mathematik entsteht eine Kooperationskultur.

Etwas später entsteht der Schwerpunkt MINT auf Initiative des FBL Naturwissenschaften. Dieser erzielt regelmäßig Erfolge bei dem Wettbewerb „Jugend forscht“. Der FB Physik trennt sich zu dieser Zeit ab; Mathematik war schon vorher getrennt.

Mögliche Deutung: Organisationsentwicklung (= geplanter Wandel) im Bereich „Differenzierung“ und Change Management (= angetriebener Wandel) im Bereich „Jahrgangsprinzip“. Dabei gibt es eine auffällige Ähnlichkeit zum Verfahren der Gustav-Heinemann-Gesamtschule Berlin – evtl. eine mimetische Isomorphie. Im Bereich „Individualisierung“ erste, beispielhafte Schritte (= teilweise gewachsener Wandel) im Fach Mathematik (eigene Skripte, starke Teamintegration; aber noch keine eigenständigen Strukturen wie z. B. Lernbüros). Der aufflammende heftige Widerstand gegen das Jahrgangsprinzip über mehr als zwei Jahre lässt sich anhand der Widerstandsformel erklären: Die Situation für die Lehrkräfte hatte sich so weit gebessert, dass keine Änderung, welche eine (gefühlte) Verschlechterung der Situation der Lehrkräfte beinhaltet, mehr nötig erschien. Die Jahrgänge sollen ein Gegengewicht zur etablierten Fachkultur bilden.

Evtl. Phase 7: ab 2013: Vorbereitung der Bewerbung um den Deutschen Schulpreis.

Mögliche Deutung: Gewinnung sozialen Kapitals; Motivation des Kollegiums, damit die Widerstände verringert werden bzw. das organisationale Selbstbewusstsein wächst. Bewerbung auch als Erfolgsindikator für das Kollegium, um die Veränderungsbereitschaft aufrecht zu erhalten – „Gewinn“ als Ziel¹⁵².

Zusammenfassung und Anamnese: Die Schule hat drei Mal von innen heraus ihre Struktur gezielt verändert, um mit der Problematik einer übergroßen Zahl an Schülern mit Problemen Herr zu werden. Parallel dazu sind aus dem Kollegium heraus immer wieder Ansätze zur internen Weiterentwicklung gemacht worden: Einführung des produktiven Lernens, praktisches Musizieren, erfolgreiche Teilnahmen an „Jugend forscht“ etc. Diese Entwicklungen wurden nicht blockiert, jedoch gab es erheblichen Widerstand gegen die Einführung des Jahrgangsprinzips: Ursprünglich als OE geplant, wurde dies schließlich als CM durchgesetzt.

Es bleibt ungeklärt, wie weit die Veränderungen in die Schule integriert wurden – also die Kultur beeinflusst haben. Das Kollegium ist offenbar intrinsisch motiviert und entwickelt die Organisation von sich aus weiter. Während der Zeit ohne echte Leitung koordinierte die Schule sich zumindest teilweise von innen heraus selbst. Jedoch – wie man den Protokollen entnehmen kann – werden diese Entwicklungen nicht von allen mitgetragen. Somit ergibt sich das Bild einer „Projektschule“, in der viele Aktivitäten stattfinden, diese jedoch unverbindlich sind und in kein Konzept eingepasst sind – Zeichen einer Fragmentierung. Verlässt eine Person die Organisation (beispielsweise Arbeitslehre), so werden die Projekte nicht weitergeführt.

¹⁵² Die Kriterien des Dt. Schulpreises sind auch an Schulwirksamkeit ausgerichtet.

4.2 Die aktuelle Schulsituation zu Untersuchungsbeginn

Bei meinem Zugang zum Feld im Herbst 2012 befand die Organisation sich in der von mir oben im Rahmen der Anamnese vermuteten siebten Entwicklungsphase und der Schulleiter bereitete seinen Ruhestand vor. Zu diesem Zeitpunkt bewegte die Schule sich bereits wieder in geregelten Bahnen: Der Schulimage hatte sich wesentlich gebessert und die Anmeldezahlen stiegen seit mehreren Jahren wieder. Da die dringenden internen Herausforderungen (scheinbar) bereits gemeistert waren, lag die Annahme für mich nah, dass nun (mehr) Zeit für den Blick in das nähere und weitere Umfeld vorhanden war. Deshalb suchte ich primär nach Reaktionen auf Umweltanforderungen und beobachtete parallel das Führungsverhalten des Schulleiters. Relativ schnell ergaben sich aus dem Feldkontakt heraus für mich die folgenden Veränderungstrigger für eine OE:

Orte der Trigger:	Aktuelle Trigger für OE:
Politik	1. Differenzierung im Unterricht 2. Fortbestehen der Ressourcenarmut
Umwelt (Eltern etc.)	3. Konsolidierung des Rufs der Schule (Elternarbeit etc.)
Profession	4. Breite Rezeption der HATTIE-Studie in Deutschland
Intern	5. Mehr „gute Schüler“/Übergänge in die Oberstufe 6. Fortbestehen des „Organisationsdefizits“ 7. Schulleiter als Leader/Aufbau eines MM
„Wünsche“ des Schulleiters	8. „Lernende Schule“ (s. Protokoll der GK)
„Leerstellen“	9. Emergenz durch Mitarbeiterengagement, insbesondere bei Innovationen. 10. Widerstand der Mitarbeiter: Orte und Formen 11. Das (un-)bewusste „Wegschauen“ der Schulleitung in einigen Bereichen.

Tab. 9: Ort für mögliche OE-Trigger an der untersuchten Schule

4.3 Der Feldzugang¹⁵³

Der Feldzugang wurde über Empfehlung von Herrn Dr. Merkens vermittelt, da dieser flüchtigen Kontakt zum Schulleiter hatte. Auf mein Ansinnen wurde seitens der Schule von Beginn an sehr positiv reagiert. Mir wurde an drei Stellen Zugang zum Feld gewährt: Teilnahme an Konferenzen – insbesondere den G6/k6-Konferenzen –, Interviews mit Lehrkräften, vorrangig im Bereich des „mittleren Managements“ und der Schulleitung, sowie Einsicht in Konferenzprotokolle. Daher ergab sich frühzeitig in der konzeptionellen Phase der Fokus auf das „mittlere Management“ als möglichen Multiplikator der Schulleitung. Dessen Rationalitäten sollen wiederum durch seine Handlungen abgeschätzt werden.

Methodisch versuchte ich so weit wie mir zeitlich möglich, immersiv auf möglichst vielen Ebenen der Mitarbeiter in Erscheinung zu treten und besuchte so viele verschiedene Konferenzen wie möglich. Dabei machte ich mein ehrliches Interesse deutlich und beteiligte mich vorsichtig, aber zunehmend am Geschehen: Ich stellte bald Rückfragen, schrieb nach einiger Zeit auch Protokoll und nahm nach Möglichkeit an den kollegialen Gesprächen vor und nach den offiziellen Terminen teil: „Im Falle von Organisationen verlangt die Beteiligung die Übernahme einer Mitgliedschaftsrolle und das Akzeptieren der damit verbundenen Erwartungen.“ (WOLFF 2007: 340)

Rollentechnisch hatte mich der Schulleiter zuvor als „von der Uni“ angekündigt und ich stellte mich mit einer kurzen Beschreibung meiner Berufsbiografie (Oberstufenkoordinator an einem Gymnasium, Bezug zur Freien Universität Berlin durch mein Masterstudium dort) den Kollegen vor. Mein Interesse wurde allgemein positiv aufgenommen und es kamen keine – von mir antizipierten – Rückfragen zu den Details meiner Untersuchung. Als Schwerpunkt der Untersuchung gab ich die vielen positiven Neuerungen der Schule an, behielt die Metaebene „Organisationsentwicklung“ aber für mich.

Damit war ich offenbar hinreichend emisch für die Organisation, um von dieser akzeptiert zu werden. Andererseits kam ich von einem anderen Schultyp und verfügte über einen gewissen ethischen Abstand. Dieser Abstand war für viele Kollegen durchaus von Interesse, da offenbar keine Kontakte in die Leitungsebene von Gymnasien bestanden.

Es ergaben sich folgende drei vorrangige Untersuchungsorte:

1. Konferenzen des „mittleren Managements“, der sog. „G6“ und „k6“
2. Interviews, vor allem mit dem „mittleren Management“ und der Schulleitung
3. Dokumente von Konferenzen, insbes. der Fachkonferenz Naturwissenschaften

Durch diesen Zugang war mir jedoch ein Einblick in die Unterrichtsprozesse nicht und in die Prozesse der Lehrkräfte ohne Funktionsstelle nur sehr eingeschränkt möglich.

¹⁵³ in Anlehnung an WOLFF (2007)

4.4 Adaption der Forschungsfragen an den Feldzugang

Die vorläufigen Forschungsfragen wurden im Anschluss an den Feldzugang und die Organisationsanamnese wie folgt konkretisiert:

1. Welche Ziele wurden seit der Amtsübernahme angestrebt/propagiert – und welche wurden nicht weiter verfolgt? Auf welche Auslöser/Stakeholder (speziell in der Umwelt) wurde damit reagiert? Konnten die Ziele erreicht werden?
2. Mit welchen Methoden wird seitens des Schulleiters versucht, obige Ziele zu erreichen? Wie reagiert die Organisation darauf? Lassen sich diese Organisationsreaktionen mit den ausgewählten Organisationsmodellen erklären?
3. Werden Strategien erkennbar und passen diese zur Organisationssituation?

Die folgenden möglichen Trigger ergaben sich aus der aktuellen Situation und dem Feldzugang:

Aktuelle Trigger für OE:	Erwartete Reaktionen des SL:
1. Differenzierung im Unterricht (Schüler)	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur-/Prozessveränderungen • Stärkung der Lehrerkooperation • Fortbildung der Lehrkräfte: Unterrichtsprozesse
2. Fortbestehen der Ressourcenarmut (Umwelt)	<ul style="list-style-type: none"> • Verringerung der Führungsspanne des Schulleiters • Effizienzsteigerungen (oder „Weglassen“)
3. Konsolidierung des Rufs der Schule (Schule)	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeitsarbeit allg. • Erfolge darstellen • Mehr Beteiligungsangebote
4. Breite Rezeption der HATTIE-Studie in Deutschland (Stakeholder: Lehrer)	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung von Controlling u. o. „best practices“ • Fortbildung des Kollegiums
5. Mehr „gute Schüler“/Übergänge in die Oberstufe (Schüler)	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung der Strukturen in der Sek-II • Veränderung der Prozesse (z. B. Beratung)
6. Fortbestehen des „Organisationsdefizits“ (Schule)	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der bürokratischen Organisationsbasis
7. Schulleiter als Leader/Aufbau eines MM (NSM)	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabendelegation (<i>transformational leadership</i>)
8. „Lernende Schule“ (Schule)	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalisierung der Lehrkräfte, z. B. durch PLG • Ziel-Weg-Metamodelle für ein „MM“
9. „Leerraum“ für Unerwartetes	<ul style="list-style-type: none"> • ?

Tab. 10: Aktuelle Trigger und mögliche Reaktionen darauf an der untersuchten Schule

Würde der Schulleiter/die Organisation auf die Trigger reagieren, so vermutete ich für diese Reaktionen die folgenden Indikatoren:

Rkt.#	Erwartete Reaktionen des SL:	Indikatoren für eine Reaktion des SL (s. MLS):
#R01	Struktur-/Prozessveränderungen	Protokollvermerke
#R02	Stärkung der Lehrerkooperation	Neue Prozesse
#R03	Fortbildung der Lehrkräfte: Unterrichtsprozesse	Institutionalisierung von Fortbildungen; Netzwerke über Schule hinaus anstreben
#R04	Verringerung der Führungsspanne für SL	Delegation von Aufgaben Verbreiterung der Führung/MM
#R05	Effizienzsteigerungen (oder „Weglassen“)	Thematisierung Effizienz der Organisation
#R06	Öffentlichkeitsarbeit allg.	Thematisierung der Bedeutung
#R07	Erfolge darstellen	Sammeln der vielen Projekte
#R08	Mehr Beteiligungsangebote	Aktive breite Suche, z. B. auf Konferenzen
#R09	Einführung von Controlling/ „best practices“	Angebote unterbreiten
#R10	Fortbildungen zur HATTIE-Studie	Angebote unterbreiten
#R11	Veränderung der Strukturen in der Sek-II	Konzeptübertragung aus der Mittelstufe auf die 11. Klassenstufe
#R12	Veränderung der Prozesse (z. B. Beratungen in Klasse 11)	Neue Prozesse
#R13	Stärkung der bürokratischen Basis	Erhöhung der Verbindlichkeit Sichtbare Konsequenzen
#R14	Aufgabendelegation durch SL	Einführung von „Stabsstellen“
#R15	Professionalisierung der Lehrkräfte	Anlehnung an aktuelle Forschung
#R16	„Leerstellen“	(unerwartete Reaktionen)

Tab. 11: Erwartete, beobachtbare Anpassungsleistungen der Organisation

4.5 Wahl der Forschungsmethoden¹⁵⁴

MAJA MAIER (2016: 2) schreibt: „Als eine dieser Herausforderungen lässt sich der methodologisch-methodische Zugang benennen: Es lässt sich konstatieren, dass sich eine sozialwissenschaftliche Methodik im Feld der soziologischen Organisationsforschung erst zu entwickeln begonnen hat.“

Da eine Organisation, nicht zuletzt aufgrund ihrer „Erinnerungen“, für das Thema dieser Arbeit als eine Art Individuum betrachtet werden muss, kommt somit primär eine Fallstudie in Betracht. BORTZ/DÖRING (2005: 113) empfehlen dazu qualitative Methoden mit ausführlicher Exploration. Dem versuche ich durch einen vergleichsweise langen Untersuchungszeitraum von über fünf Jahren (Protokollauswertung) und eine breite Methodenauswahl gerecht zu werden.

Der im Theorieteil mehrfach angeführte „Kulturwandel“ mit neuen Rollen und veränderten Rationalitäten lässt sich nur schwer quantifizieren, daher werden qualitative Methoden verwendet. Dennoch wird explizit und implizit – wenn beispielsweise aus dem Gedächtnis heraus Beobachtungen verdichtet werden – in dieser Arbeit gezählt, denn eine Grundannahme meiner Untersuchung besteht darin, dass erst das mehrfache Auftreten eines Indikators/einer Handlung etc. eine wirkliche Motivation belegt. Es erscheint evident: Je „neuartiger“ und komplexer der Wandel ist, desto mehr Reflexion, Übung, Kommunikation etc. sind dazu nötig.

Im Umkehrschluss zeigt keine Handlung, Nennung etc. an, dass möglicher Weise keine Motivation vorhanden ist, Handlungsunsicherheit besteht oder die Handlungsnotwendigkeit gar nicht erkannt worden ist.

Vielschichtiger ist die Bewertung des einmaligen Auftretens einer Handlung: Dies kann bedeuten, dass das Ziel erreicht wurde. Es ist aber auch möglich, dass die Handlung – ob nun bewusst oder unbewusst – nur „pro forma“ ausgeführt wurde. Für diese Interpretation würde sprechen, wenn keine Zielerreichungsprüfung vorgenommen wird, das Ziel jedoch „schwierig“ ist.

Schließlich spielen in dieser Untersuchung Emotionen auf verschiedenen Ebenen eine wichtige Rolle: Je stärker diese sind, umso größer sollte die Handlungswahrscheinlichkeit sein. Da ich deren Stärke aber nicht instrumentell bestimmen kann, bewegt sich diese Arbeit ausschließlich im Feld der qualitativen Sozialforschung.

Daten werden in Einzelfallstudien häufig aus Dokumenten aller Art nonreaktiv, durch aktive Befragung und durch verschiedene Formen der Beobachtung gewonnen. Ich habe mich bemüht, einen breiten Methodenmix anzuwenden:

- In den Experteninterviews versuchte ich primär zu bestimmen, wie bekannt die aktuellen Herausforderungen sind. Dies betrifft auch das neue Rollenverständnis von Schulleitung als Führungskraft, mittlerem Management als Organ der Schulleitung sowie der Fachlehrkraft als Professionellem, der den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt seines Unterrichts stellt. Parallel suchte ich nach Anzeichen für Vertrauen bzw. Misstrauen.
- In den Gruppendiskussionen versuchte ich den Grad der kulturellen Übereinstimmung („starke Kultur“) und das Rollenverständnis zu bestimmen.

¹⁵⁴ angelehnt an BORTZ/DÖRING (2005)

- Während der teilnehmenden Beobachtungen versuchte ich zu bestimmen, wie die Rollen eines „mittleren Managements“ wahrgenommen werden, wie der Schulleiter (ggf. symbolisch) führt und welche Themen besprochen werden. Diese Themen sollten im Idealfall mit den aktuellen und möglichen zukünftigen Herausforderungen übereinstimmen.
- In den Protokollen versuchte ich zu rekonstruieren, welche Informationen an das Kollegium wie weitergegeben wurden, wie dieses darauf reagierte und welche Impulse von den Lehrkräften selber ausgingen.

Um die Ergebnisse triangulieren zu können, sollte jedes Merkmal nach Möglichkeit durch mindestens zwei Untersuchungsmethoden (Gesprächsauswertung Matrix, Beobachtung, Protokollauswertung) und an verschiedenen Loci geprüft werden.

4.5.1 Methode: Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen als Analysemethode möglicher kultureller Diskrepanzen

Für das Thema dieser Arbeit ist die Frage, ob eine einheitliche, eine starke Kultur besteht, von Bedeutung. Eine solche Kultur zeichnet sich durch Kohärenz zumindest der mittleren Kulturebene in SCHEINS Modell aus: Die „gelebten Werte und Überzeugungen“ werden gemeinsam vertreten. Da diese Ebene jedoch zumindest in Teilen unbewusst ist, kann sie nur schwer vergleichend erschlossen werden. Unter der Voraussetzung, dass es sich um eine starke Kultur handelt, kann jedoch angenommen werden, dass ein organisationsweiter Zielkonsens besteht. In einem Gespräch über entsprechende „Kulturthemen“ sollte sich dies in einer allgemeinen Übereinstimmung der Teilnehmer äußern. Daher bot sich die Methode der Gruppendiskussion zur Kulturanalyse an.

Die Gruppendiskussion als Methode in der qualitativen Forschung

Als Gruppendiskussion (auch Gruppenexperiment, Gruppengespräch) wird eine Erhebungsmethode bezeichnet; „[...] ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln.“ (LAMNEK 2005: 412). Sie wurde erstmals von KURT LEWIN (1936) bei sozialpsychologischen Untersuchungen von Kleingruppen in den USA verwendet. Die Gesprächsteilnehmer sind meist Gruppen, die auch sonst zusammen agieren. Ziel ist nicht die Einzelmeinung, sondern die Erforschung der Gruppenmeinung. Deshalb sollen sie über ein vorgegebenes Thema diskutieren – ohne Eingriff des Forschers, der eher als Stichwortgeber agiert.

Die Gruppendiskussionsmethode zeichnet sich durch ihre Offenheit aus, da die Untersuchungssituation von den Teilnehmern mehr als beispielsweise bei Interviews mitgestaltet werden kann. Dies führt auch zu einer in der qualitativen Forschung anzustrebenden hohen Kommunikativität und Naturalistizität. Die Kommunikation zwischen den Teilnehmern und dem Forscher ist dabei alltagsnah und natürlich. Der Prozesscharakter des Diskussionsverlaufs eignet sich besonders zum Nachvollzug der Rationalisierung von (ungewohnten) Handlungen, welche in Reflexionen deutlich werden.

Die Konfrontation mit den Rationalitäten der anderen Teilnehmer führt zur kompetenten Abgrenzung der eigenen Konstrukte heraus. Nach WERNER MANGOLD (1960) kommt dieser situationsbedingten Gruppenkontrolle eine besondere Bedeutung zu.

Die Form der verbalen Bezugnahme aufeinander durch Propositionen, Validierungen etc. kann dabei auf der Strukturebene den Übereinstimmungsgrad des gemeinsamen impliziten Wissens verdeutlichen.

Planung und Durchführung

Die Planung erfolgte nach der Darstellung von KÜHN/KOSCHEL (2011: 49 f.). Die Teilnehmer wurden vorab gebeten, mir nach einer der Konferenzen noch zur Verfügung zu stehen. Dies hatte den Vorteil, dass das „Setting“ bereits vorgegeben war und die Kommunikationssituation bereits natürlich zustande gekommen war. Im Vorfeld hatten die Teilnehmer jeweils eine kurze Information erhalten, dass ich mich für die Entwicklung der Schule interessiere. Grundlage der Diskussionen war der für die Experteninterviews vorliegende Leitfaden, der jedoch nur zur Stichwortgenerierung genutzt wurde. Dies hatte den Vorteil, dass ich in diesem Bereich bereits inhaltlich kompetent war und notfalls hätte steuernd einhelfen können. Die Gruppenauswahl gestaltete sich einfach, da zu Beginn nur zwei geeignete Gruppen zur Verfügung standen. Beide Gruppen waren sehr entgegenkommend und sagten sofort zu.

Als wesentliche Diskussionsthemen waren geplant: Die Lehrkraftrolle (aktiv oder passiv zur SE, eher kooperativ oder eher als Team etc.), das Schulklima, das eigene Professionalitätskonzept (Fortbildung, Umweltbezug etc.), die aktuelle Schulsituation und deren Veränderungen in der Vergangenheit und das Verhältnis zur Schulleitung inklusive der erwarteten Schulleiterrolle.

Die Aufzeichnungen wurden analog zu den Interviews transkribiert und danach allen Teilnehmern ausgedruckt zur Verfügung gestellt. Niemand hatte Einwände.

4.5.2 Methode: Kulturanalyse nach J. MARTIN

JOANNE MARTIN (2002) stellt das Konzept einer einheitlichen Organisationskultur in Frage. Sie geht davon aus, dass der intraorganisationale Konsens für verschiedene „Themen“ differiert, und schlägt für das Verständnis der Kultur(en) ergänzend jeweils drei Analyseperspektiven vor:

- Die Integrationsperspektive: Hierbei geht sie davon aus, dass die Elemente der Kultur die Funktion der Organisation unterstützen – ein Konsens besteht. Dies geschieht umso leichter, je kleiner die Organisation ist und je intensiver der Austausch innerhalb der Organisation ist. Diese Organisationen entwickeln leichter eine einheitliche Kultur. Sie beinhaltet die kollektive „Sichtweise“ innerhalb dieser Organisation: Die „Mission“ ist allen klar und allgemein akzeptiert, die Beziehungen untereinander sind entsprechend konsistent.
- Die Differenzierungsperspektive: Bei größeren Organisationen ist eine einzige Sichtweise nur schwer zu erzielen. Allein durch die Spezialisierung der Aufgaben oder aufgrund räumlicher Distanzen bilden sich unterschiedliche Bewertungen heraus – es entstehen Subkulturen, die partiell zueinander im Widerspruch stehen (zum Beispiel: FuE vs. Profitcenter, Schulleitung vs. Kollegium). Die Organisationskultur wird damit teilweise inkonsistent. Dies äußert sich auf den Ebenen Handlungen (konkret: Rollen in Konferenzen), Symbole (z. B. Jargon, Abweichungen von der offiziellen Politik) und Ideologien (widersprüchliche Themen). Solange die Umwelt stabil bleibt, können diese Spannungen zumeist ausgeglichen werden, ohne dass das Organisationsziel insgesamt gefährdet wird.
- In der Fragmentierungsperspektive werden die Unterschiede noch größer, da die Organisation eine (zu) große Komplexität erreicht hat oder die Umwelt sich ständig im Fluss befindet. Für eine Konsensfindung bleibt dann keine Zeit und eine fragmentierte Kultur bildet sich heraus. Die Gemeinsamkeiten werden dabei quasi fluid: Die Individuen innerhalb der Organisation interagieren nur zeitweise miteinander unter sich ständig verändernden Voraussetzungen und ohne Überblick über die Organisation als Ganzes. Ein genereller Konsens existiert nicht mehr. Dies führt zu Handlungs-, symbolischer und ideologischer Ambiguität. Die Organisation ist damit – zumindest teilweise – sehr flexibel, aber es fehlt an effizienzsteigernder Standardisierung. MARTIN sieht hier Bezüge zu lose gekoppelten Systemen und nennt als mögliche Beispielorganisationen auch explizit Schulen (ibid. S. 105).

MARTIN versteht dabei die Organisationen selber als Kulturen, die (nach BERGER und LUCKMANN) aus der Kokonstruktion der empfundenen Wirklichkeit entstanden sind. Die verschiedenen Organisationskulturuntersuchungen nehmen dann eine der obigen Perspektiven ein und suchen aus diesem Blickwinkel nach den entsprechenden Kulturelementen. Für eine Untersuchung im Hinblick auf die Effizienz einer Organisation (im Sinne der BWL) wird nach Gemeinsamkeiten gesucht und Abweichungen werden als nach Möglichkeit zu beseitigende Störgrößen verstanden. Die Vorteile von Verschiedenartigkeit in den Subkulturen für einen besseren lokalen Fit werden dabei leicht übersehen.

Eine sequenzielle Einnahme aller drei Blickwinkel soll nach MARTIN bei einer Untersuchung der Organisationskultur(en) helfen, die wesentlichen Kulturstandpunkte zu verstehen:

analytische Perspektive → Merkmal ↓	Integration	Differenzierung	Fragmentierung
Trigger von Wandel	Führung reagiert auf Umwelt	geeignete Handlung der Organisation (auf die Umwelt)	kontinuierlicher Wandel
Art der Organisation (MINTZBERG-Typisierung)	unternehmerisch oder Maschinenorganisation	Diversifizierte Org. oder Org. der Professionals	Innovative Org. oder im 2. Sektor
Typische Umwelt	monolithisch & stabil	differenziert, aber stabil	turbulent
kulturelle Beziehungen innerhalb der Organisation	konsistent	inkonsistent	komplex
Umgang mit Ambiguitäten	Ablehnung	Akzeptanz nur in Subkulturen	pragmatische Akzeptanz
intraorganisationaler Konsens	kohärente Perspektive	differenzierte Perspektive zwischen Subkulturen	individuelle Orientierung
typische Metaphern	„Fels in der Brandung“ ¹⁵⁵	„Lichtung der Eindeutigkeit im Wald der Mehrdeutigkeit“	„Dschungel“

Tab. 12: Drei Kulturperspektiven nach J. MARTIN (1992:13 und :171)

Da das NSM einen verordneten Kulturwandel darstellt, stellt sich die Frage, ob und von welchen Organisationsbestandteilen entsprechende Annahmen verbreitet sind. Dies kann auch als Gradmesser für den Erfolg der Umstellung gesehen werden (vgl. LAUGHLIN).

Soll hingegen eine starke, einheitliche Kultur¹⁵⁶ verändert werden, so ist dies eine fast unlösbare Aufgabe, da die Organisation selber die „Kultur ist“.

¹⁵⁵ wörtlich: „Lichtung im Dschungel“

¹⁵⁶ SCHEIN (1984: 7): *The "strength" or "amount" of culture can be defined in terms of (1) the homogeneity and stability of group membership and (2) the length and intensity of shared experiences of the group. If a*

4.5.3 Kulturbestimmung nach HARRISON und STOKES

ROGER HARRISON beschrieb bereits 1972, dass Konflikte innerhalb der Organisation und ihre Fähigkeit, sich an die Umwelt anzupassen, durch jeweils unterschiedliche „Ideologien“ zu verstehen seien. Um diese besser zu verstehen, entwickelte er ein Raster mit vier möglichen Ideologieausrichtungen und zugehörigen Interessen diesbezüglich seitens der Organisation und der Mitarbeiter.

ROGER HARRISON und HERB STOKES haben 1992 daraus ein Instrument zur Bestimmung von Organisationskultur (OK) vorgestellt, welches auf obigen Vorarbeiten beruht und die OK in vier Dimensionen (A..D) unterteilt:

- A: *Power-Orientation*: In machtorientierten Organisationen gilt der hierarchische Zugang zu Ressourcen (Geld, Privilegien, Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitsbedingungen etc. sowie die Möglichkeit, eben diese anderen vorzuenthalten) als vorrangiges Führungsmittel. Starke Vorgesetzte belohnen durch Ressourcenzugang. Sie sind im besten Fall gerecht und paternalistisch-wohlwollend. Die Beschäftigten werden so motiviert und streben nach seiner Anerkennung. Es kann aber auch in eine angstgeprägte, mafiöse oder mikropolitisch-geprägte Variante umschlagen. Ihnen gemeinsam ist die Ausrichtung auf die Ziele der Führungsperson, die sehr schnell umgesetzt werden können.
- B: *Role-Orientation*: In hierarchischen Organisationen wird die Macht der Führungsperson durch ein System aus Strukturen und Prozeduren ersetzt. Diese Regelungen moderieren das Streben nach Macht und Ressourcen und geben den Mitarbeitern so Sicherheit sowie der Organisation Stabilität. Die Stellen werden bürokratisch nach Leistung und nicht nach Gutdünken vergeben. Die entstehenden Bürokratien sind im besten Fall effizient, im schlechtesten unpersönlich, träge und wenig umweltbezogen.
- C: *Achievement Orientation*: In leistungsorientierten Organisationen ist kaum extrinsische Motivation nötig, die Professionals sind über die herausfordernde Aufgabe inspiriert. Die gemeinsame Mission steht an erster Stelle, alles andere ordnet sich unter. So sind die Hierarchien flach und die Kommunikation ist offen und multilateral. Personen, die der Mission kritisch gegenüber stehen, verlassen die Organisation; einige Engagierte verausgaben sich zu sehr. Auch gerät die Umwelt leicht aus dem Blickfeld.
- D: *Support Orientation*: Eine Betriebsklima-orientierte Kultur zeichnet sich durch eine starke Binnen- und eine schwache Ergebnisorientierung aus. Deshalb ist sie in der Wirtschaft selten oder nur als Subkultur zu finden. In ihr steht das Wohlergehen aller Organisationsmitglieder im Zentrum. Der familiäre Umgang führt zu dem starken Wunsch, etwas beizutragen, und steigert ggf. die produzierte Qualität. Die Konsensorientierung verhindert jedoch auch den produktiven Konflikt – Gleichmacherei unterminiert die Führung.

Dieses Modell wird aktuell noch im zweiten Sektor verwendet. Jüngere Kulturmodelle wie das von HOFSTEDÉ enthalten die Kulturausprägungen „D“ nicht. Da deutsche Schulen jedoch besondere Orga-

stable group has had a long, varied, intense history (i.e., if it has had to cope with many difficult survival problems and has succeeded), it will have a strong and highly differentiated culture.

nisationen darstellen und bisher keinem Markteinfluss unterlagen, erscheint mir dieses Modell hier dennoch zielführend, da es die Grundmotive menschlicher Motivation (vgl. die Bedürfnispyramide nach A. MASLOW) abbildet. Da Schule bürokratisch organisiert ist/war, ergänzt die hierarchische Kultur (*role-orientation*) das Modell geeignet. Der C-Typ passt zu MINTZBERGS Professionalisierungstendenzen eines starken operativen Kerns in einer Profibürokratie (vgl. Abb. 5.3). Für eine bürokratische Organisation ist zweifelsohne der Kulturtyp *Structure* zu erwarten. Für eine Organisation mit loser Kopplung und übergroßer Führungsspanne kann hingegen der Typ *Relationships* erwartet werden, da diese Kultur die Zusammenarbeit erleichtert und Konflikte vermeidet. Für Schulen ist der Typ *Strength* m. E. eher unwahrscheinlich, da kaum Führungsmittel existieren. Eine starke Führungspersönlichkeit kann jedoch möglicherweise eine entsprechende Kultur etablieren.

HARRISON und STOKES geben zur Bestimmung des Typs fünfzehn Fragen (s. Anhang) mit jeweils vier möglichen Antworten vor, wobei jede der möglichen Antworten einer der obigen Kulturdimensionen zugeordnet ist.

4.5.4 Dokumentenanalyse

Dokumentenanalysen (DA) sind nichtreaktiv und besitzen eine hohe Gültigkeit. Auch ist die Auswertung interpersonell gut nachvollziehbar. Daher ergänzen sie verbale Forschungsmethoden ausgezeichnet.

BORTZ/DÖRING (2005) zählen die DA zu den quantitativen inhaltsanalytischen Techniken, obwohl sie auch in qualitativen Analysen Anwendung findet. Vorteilhaft an der DA ist einerseits, dass die Datenerhebung vergleichsweise einfach ist. Werden die Dokumente geeignet ausgewählt, so spiegeln diese aber auch die wahrgenommene Wirklichkeit des Erstellers wider. Somit kann davon ausgegangen werden, dass eher als wesentlich wahrgenommene Informationen in dem Dokument, bei dem es sich nicht notwendiger Weise um ein Schriftstück handeln muss, erfasst worden sind. Diese „Vorfilterung“ durch den Ersteller kann die Interpretation des Inhaltes vereinfachen. Der unbewussten Ausfilterung wichtiger Informationen stehen im Fall von Protokollen die Genesemethodik (Entwurf, Ergänzung/Änderung, Abstimmung über die Annahme), der beständige Wechsel der Autorenschaft sowie die Wichtigkeit des Dokuments (offizieller Charakter, Archivierung, ggf. auch persönliches Dokumentationsinteresse) entgegen.

Nachteilig an der Methode der DA sind die Unmöglichkeit einer Vertiefung sowie die kulturelle (also überpersonale) Vorfilterung der Inhalte.

MAYRING (2002: 48) nennt als Kriterien für den qualitativen Erkenntniswert von Dokumenten die folgenden Kriterien: Art des Dokumentes, äußere Dokumentenmerkmale, innere Dokumentenmerkmale, deren Intendiertheit, die Nähe zum Dokumentationsgegenstand sowie die Dokumentenherkunft.

Für meine Arbeit habe ich die Konferenzprotokolle der „G6“, „k6“, der Gesamtkonferenz, der Fachkonferenz Naturwissenschaften und der Steuergruppe halb-quantitativ untersucht. Der von mir durchgeführten DA liegen folgende Überlegungen zugrunde:

- Konferenzprotokolle können als vergleichsweise gesichert gelten (Art des Dokumentes).
- Protokolle werden (zumindest kursorisch) von anderen Konferenzteilnehmern geprüft. Die Aussagekraft ist deshalb hoch.
- Da in Schulen die Protokolle fast ausschließlich für den internen Gebrauch gefertigt werden, ist mit geringer intendierter Verzerrung (Bias) zu rechnen.
- Protokolle werden zeitnah gefertigt und haben auch sonst eine hohe Gegenstandsnahe.
- Schließlich ist die Herkunft unfraglich.

4.5.5 Die teilnehmende Beobachtung und die „Dichte Beschreibung“

„The trick is not to get yourself into some inner correspondence of spirit with your informants. [...] The trick is to figure out what the devil they think they are up to.“ (GEERTZ 1983: 58)

„[...] most climate studies measure either content themes (beliefs, values, or basic assumptions) or informal practices (behavioral norms), avoiding cultural forms such as stories, physical arrangements, jargon, and rituals.“ (J. MARTIN 2002: 112)

Ein Ziel meiner Untersuchung war es zu bestimmen, wie sich ein „mittleres Management“ bildet, wie es seine Rolle findet und wie es zum Schulleiter und zu den Kollegen hin agiert. Dabei sollten obige „kulturelle Formen“ (MARTIN oben) mit einbezogen werden.

Die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“

Um die Rollen und Symbole entschlüsseln zu können, besuchte ich vorrangig die Konferenzen der „G6“ und „k6“ – eines möglichen „mittleren Managements“. Das methodische Vorgehen soll dabei sein, dass man gleichzeitig teilnimmt (die „Innenperspektive“ (MAYRING 2002: 80)) und auch mit Abstand das Ganze beobachtet. Als Problem dabei gilt die Gefahr, die eigene Distanz zu verlieren („going native“). Auch deshalb gilt die Methode einigen als zu wenig regelbasiert.

MAYRING empfiehlt, höchstens halb-standardisiert vorzugehen. Dazu sollen theoriegeleitet wichtige Beobachtungsdimensionen bestimmt und zu einem Leitfaden verdichtet werden. Die Beobachtungen sollen dann verdichtet werden und ggf. erneut in einem überarbeiteten Leitfaden münden, bis sich ein konsistentes Bild herauskristallisiert.

Rollenübernahme in „Dichter Beschreibung“

CLIFFORD GEERTZ, ein Ethnologe, führte zur Darstellung von Kultur die ethnologische „Dichte Beschreibung“ ein. Es handelt sich dabei um eine besondere Form von Essay, mit dessen Hilfe der lokale Moment mit seinen möglichen Interpretationen exemplarisch beschrieben und einer Analyse zugänglich gemacht wird.

S. WOLFF (1992) hat GEERTZ' Konzept untersucht und stellt heraus, dass die dichte Beschreibung meist eine Dreier-Sequenz aus „übergreifender Problemfragestellung“, der ethnografischen Darstellung und einer abschließenden Verknüpfung der beiden Teile in einer zur Auseinandersetzung-anregenden Analyse („Was können wir lernen, wenn wir dieses Problem angemessen betrachten?“ *ibid.* S. 346) besteht. GEERTZ selber hat nie eine dezidierte Anleitung veröffentlicht.

Die Darstellung ist ein „Schaustück“ (*ibid.* S. 347) der wahrgenommenen Realität, in welchem wesentliche Facetten kondensiert werden. Der Text soll dazu zum einen den Leser einbinden, dennoch aber die Situation authentisch wiedergeben, den Autor und dessen Standpunkt deutlich werden lassen und Anderen in geeigneter Form dargeboten werden.

Damit ist die dichte Beschreibung weniger Methode als vielmehr eine „besondere geistige Anstrengung“, auf die sich Autor und Leser einlassen müssen, um sich dem sozio-kulturellen Kontext anzunähern.

4.5.6 Das Experteninterview als Methode

Für die Forschungsfragen ist diese Methode nahe am Ideal, da sich durch die Strukturierung und den Ablauf der Gesprächsfokus in weiten Bereichen verschieben und verengen/erweitern lässt. So kann die Fragestellung sehr gut „ausgeleuchtet“ werden. Auch bietet die Auswertung über Transkripte vielfältige Methodenanschlüsse bei vergleichsweise akzeptabler Objektivität. Die Reliabilität ist insofern gegeben, als dass durch Rückfragen (von Seiten aller Beteiligten) Fehlinterpretationen reduziert werden können¹⁵⁷. Deshalb stellen die Interviews auch das „Herzstück“ meiner Auswertung dar.

Die Methode „Experteninterview“ (EI) gehört zum Obertyp der „Befragungen“ (BORTZ/DÖRING 2005: 237 f.) Sie können unterteilt werden entlang der Achsen „Standardisierung“, „Autoritätsanspruch Interviewer“, und „Gesprächssituation“ (direkt ... schriftlich). Weitere Unterscheidungen sind beispielsweise die Zahl der befragten Personen etc. Aufgrund dieser Vielfältigkeit gibt es DAS Experteninterview nicht (BOGNER/MENZ).

¹⁵⁷ Die Validität wird in der Auswertung (Kap. 5.2.2) mit betrachtet.

Als mögliche Zwecke von EI sind die Exploration, die Wissensaneignung, die Erkenntnissicherung, das Einholen einer Expertise sowie der beiderseitige Wissensabgleich. Meist dient das EI jedoch der Datengewinnung. Es kann aber auch zur Systematisierung oder Theoriegenerierung Anwendung finden.

Zur Forschungsmethode der Exploration passt eine geringe Standardisierung.

Wichtig ist die Beachtung der sog. Interviewereffekte durch die Person des Fragenden. Dabei ist eine möglichst natürliche, wertschätzende – hier auch professionelle – Atmosphäre wichtig. Dies kann auch helfen, Antwortverfälschungen („*self disclosure*“, Antizipation negativer Konsequenzen, „*sponsorship bias*“) zu verringern.

Die Besonderheit dieses Befragungstyps ist die Rollenzuweisung als „Experte“. BLÖBAUM/NÖLLEKE/SCHAU (2015) definieren dazu: „Experteninterviews sind leitfadengestützte Gespräche mit Leistungsrollenträgern in gesellschaftlichen Teilbereichen.“ In der Expertenrolle ist die Aufgabe impliziert, über die eigene Handlungslogik professionell zu reflektieren. Das Expertenwissen ist in mehreren Domänen angeordnet: „Externe Expertise“ als Theoriewissen, übergreifendes Kontextwissen und spezifisches Betriebswissen. So können beispielsweise implizite Rationalitäten in Organisationen über die reflektorische Verknüpfung dieser drei Ebenen erst aufgedeckt werden.

4.5.7 Beobachtungsraster „SL: wirksame Schule“

Im Theorieteil wurden verschiedene Tätigkeitsbereiche einer Schulleitung in der Literatur betrachtet und wichtige Handlungsdimensionen für eine wirksame Schule mit Indikatoren unterlegt (Beispiel: Merkmale transformationale Führung, YUKL). Diese werden in der folgenden Tabelle zur Auswertung aggregiert.

Nr.:	Schuldomäne bzw. Schulleitungshandlungsdomäne:	Code:
1	S. 6: Als Prädiktoren für eine gute Schule gelten vier Führungshandlungen:	
	1 Zielbezogene Führung	#T01.1
	2 Innovationsbereitschaft	#T01.2
	3 Organisationskompetenz	#T01.3
	4 Visibilität der Schulleitung (etwas weniger effektiv)	#T01.4

2	S. 6: Empfehlungen für eine gute schulentwicklungsbezogene Schulleitungspraxis (BONSEN)	
	1 Symbolische Führung und weitere Führungskonzepte als Ergänzung zum verbreiteten personalen und strukturellen Blickwinkel	#T02.1
	2 Schulprogrammarbeit mit Fokus auf das „Kerngeschäft“: Unterricht	#T02.2
	3 Etablierung eines Systems zur Delegation von Aufgaben	#T02.3
	4 Bei erfahrenen Schulleitungen ggf. mehr Innovationsförderung	#T02.4
	5 „Stippvisiten“ im Unterricht	#T02.5
	6 Stärkung der Kooperation der Lehrkräfte und ihres Selbstwirksamkeitsselbstbildes durch Einflussnahme auf das Organisationsklima und die Arbeitsatmosphäre	#T02.6

3	S. 89: MINTZBERG (2012): „Der Schlüssel zum strategischen Management ist daher meist, die Stabilität oder einen zumindest geringfügig anpassungsfähigen strategischen Wandel aufrechtzuerhalten, aber periodisch die Notwendigkeit maßgeblicher Transformationen zu erkennen, und die Fähigkeit, diesen Unterbrechungsprozess zu bewerkstelligen, ohne die Organisation zu zerstören.“	#T03
---	--	------

4	S. 7: Erfolgreiche Schulleitungen sind mitarbeiterorientiert und erzeugen Vertrauen (HARRISON/CHAPMAN 2002). Fünf Strategien sind dazu wesentlich:	
	1 Die Schulleitung lebt demokratische Führung vor, stärkt und motiviert die Lehrkräfte, sich für die gemeinsame Vision der Schule einzusetzen.	#T04.1
	2 Die Schulleitung delegiert Verantwortung und Entscheidungsmacht an Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder eines „mittleren Managements“ (z. B. eine Steuergruppe) und beteiligt und stärkt die Lehrkräfte darin, ebenfalls Führungsfunktionen zu übernehmen	#T04.2
	3 Die Schulleitung betreibt systematische Personalentwicklung	#T04.3

		und sieht hierin eine sinnvolle Investition in die Entwicklungskapazität der gesamten Schule.	
	4	Die Schulleitung entwickelt und pflegt die sozialen Beziehungen im Kollegium.	#T04.4
	5	Die Schulleitung versucht durch gemeinsamen Dialog und offene Diskussion das Kollegium zu einer schulweiten Lerngemeinschaft zu entwickeln.	#T04.5

5	S. 43: Empirisch ermittelte Mindestmerkmale einer „wirksamen Schule“ (BONSEN et. al. 2008)		
	1	Leistungsorientierung	#T05.1
	2	Professionelle Kooperation im Kollegium: Im Kollegium herrscht Konsens bezogen auf die Ziele der pädagogischen Arbeit...	#T05.2
	3	Pädagogische Führung: Die Schulleitung spielt eine zentrale Rolle in der Qualitätsentwicklung...	#T05.3
	4	Qualität des Curriculums: Der Abgleich zwischen...	#T05.4
	5	Geordnete Lernatmosphäre: Ein Gefühl der Sicherheit...	#T05.5
	6	Evaluation: Auf unterschiedlichen Ebenen...	#T05.6

6	S. 60: Wesentliche Führungshandlungen eines <i>transformational leaders</i> (YUKL 2010)		
	1	<i>articulating an appealing vision</i>	#T06.1
	2	<i>using strong, expressive forms of communication when articulating the vision</i>	#T06.2
	3	<i>taking personal risks and making self-sacrifices to attain the vision</i>	#T06.3
	4	<i>communicating high expectations</i>	#T06.4
	5	<i>expressing optimism and confidence in followers</i>	#T06.5
	6	<i>modeling behaviors consistent with the vision</i>	#T06.6
	7	<i>managing follower impressions of the leader</i>	#T06.7
	8	<i>building identification with the group or organization</i>	#T06.8
	9	<i>empowering followers</i>	#T06.9

7	S. 82: Wirkvektoren zur Qualitätsverbesserung im Unterricht (BONSEN 2009):		
	1	„zielgerichtete Führung“	#T07.1
	2	Aufmerksamkeit der Schulleitung auf den Unterricht	#T07.2
	3	Akzeptanz und Partizipation an Fragen des Unterrichts seitens der Schulleitung	#T07.3
	4	Förderung der Lehrerkooperation	#T07.4
	5	Förderung der Professionalisierung der Lehrer	#T07.5

8	S. 58: „Aufgabe der Manager ist nicht so sehr die Erfüllung der Interessen der einzelnen Stakeholder-Gruppen, sondern liegt mehr in der Vermittlung zwischen den einzelnen Anspruchsgruppen. Es soll ein Ausgleich der einzelnen Interessen hergestellt werden, so dass nicht bestimmte Stakeholder übermäßig zu Lasten der anderen partizipieren.“ (MATZLER et al. 2003)		#T08
---	---	--	------

9	S. 84: NPO-Führungsprinzipien		
	1	höherer Bedarf an Kommunikation (bzgl. Widersprüchlichkeit und Mission)	#T09.1
	2	Notwendigkeit einer Vision/einer „Mission“	#T09.2
	3	intensivere/persönlichere Beziehungen zu den Mitarbeitern sind nötig	#T09.3
10	S. 88: Fünf Strategien für die Entwicklung von <i>distributed leadership</i> an Schulen (BONSEN 2009)		
	1	SL lebt demokratische Führung vor, stärkt und motiviert die Lehrkräfte, sich für die gemeinsame Vision der Schule einzusetzen.	#T10.1
	2	SL delegiert Verantwortung und Entscheidungsmacht an Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder eines „mittleren Managements“ (z. B. eine Steuergruppe) und bestärkt die Lehrkräfte darin, ebenfalls Führungsfunktionen zu übernehmen.	#T10.2
	3	SL betreibt systematische Personalentwicklung und sieht hierin eine sinnvolle Investition in die Entwicklungskapazität der gesamten Schule.	#T10.3
	4	SL entwickelt und pflegt die sozialen Beziehungen im Kollegium.	#T10.4
	5	SL versucht durch gemeinsamen Dialog und offene Diskussion das Kollegium zu einer schulweiten Lerngemeinschaft zu entwickeln.	#T10.5
11	S. 6: Untersuchung zur Effektstärke von fünf Führungsdimensionen von ROBINSON et al. [2008]:		
	1	„aktive Förderung der Professionalisierung der Lehrkräfte“ (Personalentwicklung)	#T11.1
	2	„Formulieren von Zielen und Erwartungen“	#T11.2
	3	„Planung, Koordination und Evaluation von Unterricht und Curriculum“	#T11.3
12	S. 91: Besondere Kennzeichen der SE (ROLFF): „Schulentwicklung, die Qualitätsverbesserung im Sinn hat, muß mindestens fünf Felder im Auge haben:“		
	1	den Unterricht	#T12.1
	2	den Lebensraum Klasse und Schule	#T12.2
	3	die Umfeldbeziehungen und Partnerschaften (vgl. MAAG MERKI)	#T12.3
	4	das Schulmanagement	#T12.4
	5	die Personalentwicklung	#T12.5
13	S. 102: BRYK et al. („ <i>Baking a cake</i> “)		
	1	<i>instructional guidance: curricular alignment</i>	#T13.1
	2	<i>efforts to build professional capacity</i>	#T13.2
	3	<i>parent-community-school ties are essential</i>	#T13.3
	4	<i>school learning climate</i>	#T13.4
	5	<i>catalyst: school leadership w. form of distributed leadership</i>	#T13.5

Tab. 13: Übersicht empfehlenswerter Schulleitungshandlungen für eine wirksame Schule

5. Darstellung der Untersuchung und der Datenaufbereitung

Das Thema dieser Arbeit ergab sich einerseits aus meinem Interesse an gezielter Schulentwicklung und andererseits aus der Chance, Einblicke in eine „engagierte“ Schule zu erhalten. Kritisch war insbesondere die Zeitkomponente, da der Feldzugang zeitlich begrenzt war. Deshalb wurde der theoretische Rahmen teilweise noch während der Feldphase überarbeitet.

Die grundsätzliche Annahme der Untersuchung ist, dass ein neuer Schulleiter – motiviert und mit einer akademischen Zusatzausbildung – auf eine „alte“ Organisation trifft, die sich in einer doppelt problematischen Situation befindet. Zum einen ist die Ausgangssituation (das Image der Schule, die Klientel etc.) schwierig, zum anderen müssen neue Herausforderungen im Zuge der Einführung des NSM bewältigt werden. Auf diese Trigger muss der Schulleiter reagieren und mit geeigneten Methoden seine Organisation anpassen. Die nachfolgende Abbildung 21 zeigt horizontal die von mir angenommenen Auslöser und vertikal den erwarteten Wirkmechanismus der Interventionen des Schulleiters.

Die folgende Datenaufbereitung sucht für jeden dieser Auslöser trianguliert nach Anzeichen für eine Intervention, beobachtbaren Wirkungen und nach eventuellen Reaktionen des Akteurs „Schule“.

Die jeweiligen Ergebnisse der Methoden werden am Ende der jeweiligen Datenaufbereitung zusammen gefasst und diese Zwischenergebnisse im Anschluss aggregiert zu einer Gesamtanalyse.

Aufbau der Untersuchung und deren Ergebnisse

	reale Umwelt der Schule ↓							
	Segmentierung nach FEND ↓							
1. Ort der Impulse:	Meso- & Mikroebene ↓		lokale Exo-Ebene		Gesellschaft (inkl. Profession)		Kultusbehörde	
2. Anamnese Schule:	Einbezug des Organisationsgedächtnisses (#AN)							
3. Konkrete Impulse:	A. Gewaltvorfälle ↓	B. besserer Unterricht nötig	C. schlechter Ruf der Schule	D. mehr Übergänge in Sek-II	E. geringe Akzeptanz ISS	F. Schüler als Mandanten	G. NPM: „Veränderungen“	H. NPM: SL als Vorgesetzter
4. Erwartete Reaktion der Schulleitung:	Erziehung stärken	UE: Fortbildung	Erfolge zeigen	SE: Prozesse anpassen	Beteiligung erhöhen	Kulturmanagm. & Schulwirksamkeit	OE & Kulturwandel	- PE: Führung & - PE: Mittl. Managm. & - OE: Kulturwandel
5. Schulleitungshandeln im MLS:	Optimierung: Prozesse	Optimierung: Prozesse	Optimierung: Prozesse	Optimierung: Prozesse	Optimierung: Kultur	Innovation: Kultur & Prozesse	Innovation: Kultur & Prozesse	Innovation: Kultur & Prozesse
6. Indikator(en):	Konferenzen	Fortbildungen	„Reklame“ & „Erfolgsmanagm.“	Adaptionen in 11. Klasse	„Zugehen“ auf Stakeholder	„Zugehen“ & Konferenzen	„Auftauen“ der Organisation	Führung & symb. Führung
7. erwarteter Fit zur OK:	sehr gut	eher gering	gut	gut	Ablehnung	Ablehnung	Widerstand	Widerstand
8. Beobachtete Handlung Schulltg.:	Struktur- anpassung	wie erwartet (1 Zyklus)	wie erwartet	keine	wie erwartet	?	wie erwartet	- wie erwartet & - nur Beteiligung & - ?
9. Beobachtet Fit zur OK:	sehr schlecht	?	?	-	?	-	gut	- Anfangs Widerstand - gering - ?

?: Keine Beobachtung bzw. keine Aussage möglich

&: Mehrere Einträge in der Zelle

Übersicht über die verwendeten Untersuchungsmethoden in den vermuteten Veränderungsbe-
reichen, differenziert nach den Stakeholdern – inklusive der Schule als eigenständigem Akteur:

Triangulierendes Beobachtungsraster für die untersuchten Veränderungsbereiche

OE Bereich:	Schule	Schüler	Stakeholder allg.	NSM
U-Methode ↓ OE Ziel:	Kulturwandel	Schulwirksamkeit	mehr Beteiligung	akt. Rollenverständnis
Gruppendiskussion	x	-	-	x
Experteninterview	x	-	(x)	x
Konferenzprotokolle	(nur indirekt: Reaktionen)	-	x	x
Teiln. Beobachtung	(x)	-	-	x
Interview FL Mathematik	x	x	x	x
Interview Schulleiter	x	x	x	x
Codes:	#KT:R/S/M/P	#SW	#SB	#RT:A/N

Legende: x wird beobachtet - wird nicht beobachtet

(x) Beobachtung nur, wenn auffällig

#KT =Kulturtyp: R = Rolle (Bürokratie) S = Support M = Macht/Power P = Profess./achievement

#RT = Rollentyp: A = alte, trad. Rolle N = neue Rolle im NSM

Abb. 22: Triangulierendes Beobachtungsraster

5.1.1 Auswertung der Gruppendiskussionen nach J. MARTIN

Die Transkripte der Gruppendiskussionen (GD) wurden ausgewertet nach Aussagen, bei denen Konsens, Differenzen oder eine tief gehende Fragmentierung über schulische „Themen“ auftreten. Diese Themen sollten anschließend gruppiert werden, um die thematisierten Kulturbereiche möglichst identifizieren zu können. In den Diskussionen wurde dazu bewusst thematischer Freiraum gelassen, da die Annahme bestand, dass das Bedürfnis bestehen würde, sich insbesondere über mögliche Differenzen zu verständigen. Die Anregungsimpulse wurden deshalb bewusst zu Beginn diffus gesetzt, indem stakkatoartig Beispiele genannt wurden.

Beobachtungsziele waren Veränderungen im Rollenverständnis, den kulturellen Annahmen und parallel und immanent der Suche nach aufschlussreichen Aussagen zur Schulentwicklung (vgl. Beobachtungsraster).

Da in beiden Diskussionen jedoch große Übereinstimmung zu Tage trat – keine Fragmentierung, keine echte Differenzierung, sondern gegenseitige Präzisierungen –, wurde der Bereich „Themen“/„Kulturbereiche“ hier nicht weiter ausgewertet; eine tiefergehende hermeneutische Inhaltsanalyse erschien nicht nötig. Deutlich wurde aber auch, dass der Informationsstand auffällig unterschiedlich war.

Aufgrund meiner ethischen Nähe war die Interpretation kein Problem.

In den beiden Transkripten (s. Materialienband I, Seite 2 f. und Seite 15 f.) sind Aussagen, die in Bezug zu den Beobachtungsbereichen stehen, farblich hinterlegt und rechts daneben mit Auswertungscodes – eingeleitet mit einem Doppelkreuz bzw. „Hashtag“ zur besseren maschinellen Bearbeitbarkeit – versehen¹⁵⁸. Wenn die Aussage als hinreichend eindeutig eingestuft wurde, so wurde der Kulturtyp nach HARRISON/STOKES (Code „#KT: x“) oder der Rollentyp (Code „#RT: y“) ergänzt.

¹⁵⁸ Die ursprünglich verfolgte Idee, die Aussagen auf einer Nominalskala zu gruppieren, wurde nicht weiter verfolgt. Die zugehörigen Codes sind jedoch noch enthalten. Sie beginnen jeweils mit einem Unterstrich „_“.

5.1.2 Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Während der Diskussionen, die aufgezeichnet wurden, ergab sich der Eindruck, dass entsprechende Gespräche aktiv gewünscht werden. Entsprechend lebendig war der Ablauf. Ich gehe daher davon aus, dass die Beiträge nicht „geschönt“ im Sinne der sozialen Erwünschtheit sind, sondern weitgehend authentisch blieben. Dafür spricht auch, dass gebeten wurde, einen Teil nicht in das Transkript zu übernehmen. Deshalb war die Moderationsrolle auch leicht auszuüben. Kritisch bleibt aber anzumerken, dass der lebendige Gesprächsverlauf mir so viel Konzentration abverlangte, dass ich nicht zu jeder Zeit die vollständige Kontrolle über beide Rollen innehatte.

Ergebnis der Gruppendiskussion „Lehrkräfte Mathematik“

In der ersten GD der Mathematiklehrer finden sich vor allem Codes für ein Verständnis als Fachlehrkräfte, die von den anderen Fächern separiert sind. Dabei ist man jedoch stark Schüler-orientiert. Hier ist eine gewisse Professionalisierung spürbar, die auch in der Kooperation bei der Erstellung von Arbeitsmaterialien deutlich wird. (Hinweis: Das Fach Mathematik hat an der untersuchten Schule dabei eine Vorreiterrolle.) Zum Ausdruck kommt jedoch eine Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch, sich um die Schüler zu kümmern, und den organisationslastigen Inhalten der schulweiten, offiziellen Kommunikation. Dies wird insbesondere in den ironischen Passagen deutlich. Hier spielt das gefühlte Organisationsdefizit eine große Rolle und bindet offenbar viele Ressourcen. Eine Veränderungsbereitschaft wird jedoch nicht artikuliert. Das Schulklima wird als überdurchschnittlich gut eingestuft. Der FL ist die wichtige Informationsquelle, ansonsten funktioniert die Kommunikation über das Fach hinaus eher schlecht. Die Arbeitsbelastung ist hoch.

Die Teilnehmer der Diskussion zeigen große Einigkeit über alle Themen hinweg. Probleme werden benannt, Ursachen erkannt, aber es wird keine Eigeninitiative ergriffen. Es gibt wenig Bewusstsein für aktuelle Veränderungen in der Umwelt.

Wichtige Zitate aus der Gruppendiskussion „Lehrkräfte Mathematik“

Zur Rolle als Lehrer: „...das ist eigentlich fachspezifisch nicht üblich“, „nicht der Job des Fachlehrers“.

Zum Klima: „... egal wen du fragst, du kriegst eigentlich immer irgendwie jemand der, der dir antwortet. Also das ist eigentlich so das Verständnis untereinander, diese Hilfsbereitschaft untereinander, unter den Kollegen“, „Aber das liegt aber vor allem am Kollegium, weil es ein sehr angenehmes Kollegium ist.“

Zur Professionalität/SuS-Orientierung: Keine Vorabinfos über SuS, „Unglaublich. Denn da würde wirklich über Schüler gesprochen“, „Und meine Kommunikation über Schüler ist nur das Ausfüllen von Fehlzetteln, die ich irgendwo in einen anonymen Kasten werfe. Das war's“, „Das hat eine Riesenkraft, wenn man das plötzlich mal hört über einen Schüler“

Zur Kooperation der Lehrkräfte: „Da kommt es ganz doll darauf an, wie der Jahrgang funktioniert“, „Man begegnet nur seinen Fachkollegen an dieser Schule, weil die Lehrerzimmer nach Fächern aufgeteilt sind“, „Und diese Unterhaltung zum Beispiel über Schüler läuft bei uns im 9. Jahrgang tatsächlich viel im Lehrerzimmer“

Zum Informationsdefizit: „...irgendwo zu liegen und können uns informieren“, „... nicht gewusst, dass ich danach fragen muss“, „Kommunikation bedeutet, jeder wirft seine Information in Papierform irgendwie ab und denkt, damit habe ich die anderen informiert.“, „Kommunikationsstrukturen, Kommunikationswege, Organisationsform, Kommunikation an der Schule, wo ich vorher war, UM LÄNGEN (betont) besser.“

Zum Ressourcendefizit: „Da wirst du dann noch mal richtig zur Kasse gebeten.“

Zur Schulleitung: „Also das G6-Protokoll, das können wir ja nicht lesen, wenn man nicht weiß, was da besprochen wurde, also da stehen nur Abkürzungen drinnen. Ich habe es auch nur bekommen und nie verstanden, was das bedeutet.“, „... wo die Schulleitung dann mal ein bisschen länger sagt, wo es so lang geht. Und wenn man ein bisschen ein Gespür hat, dann kriegt man schon mit, wo die hinwollen“

Ergebnis der Gruppendiskussion „Jahrgangsteiler“

Die zweite GD der Jahrgangsteiler Mittelstufe (S. 15 f.) zeigt einen leicht veränderten Schwerpunkt. Die Fachperspektive fehlt hier völlig. Dafür tritt eine stärker pädagogische und organisatorische Ausrichtung in den Vordergrund. Damit verbunden ist auch ein gewisser Blick in die Umwelt, wobei diese fast ausschließlich aus den Eltern besteht. Ausbildungsbetriebe o. ä. spielen keine Rolle. Insofern wird eine andere Rolle deutlich, wobei die in GD eins beobachtete Schülerorientierung auch hier ausgesprochen stark ist. Das Informations- und Organisationsdefizit wird auch hier wieder intensiv thematisiert. Die Veränderungen im Bereich der Jahrgänge spielen eine große Rolle, andere Neuerungen werden scheinbar kaum wahrgenommen. Der Blick auf das Kollegium zeigt wieder das angenehme Betriebsklima, aber auch die lose Kopplung in Form von mangelnden proaktiven Handlungen – es muss aktiv um Kooperation gebeten werden. Stärker als in der ersten GD wird die hohe Arbeitsbelastung thematisiert. Wie auch in der ersten GD wird der Schulleiter als weiter entfernt wahrgenommen, obwohl er regelmäßig an den Sitzungen teilnimmt. Als Indikator kann die Anrede mit „Herr“ dienen, während sonst überwiegend die Kollegen über den Vornamen identifiziert werden. Es wird auch deutlich, dass dieser als alleiniger Treiber für Veränderungen gesehen wird. Eine deutliche Professionalisierung im Bereich der aktiven Prozessgestaltung der Jahrgänge verbindet die Jahrgangsteiler. Wiederum ist jedoch die eigene Bereitschaft zur Übernahme einer aktiven Rolle für Veränderungen gering und der Blick ins Innere der Organisation gerichtet. Dies wird deutlich im Schlussteil der Diskussion: Man will den Kindern etwas Gutes tun, indem man sie gut betreut („Mit denen wegfahren.“ Z. 1185). Die berufliche Perspektive spielt keine Rolle. Die Handlungsrationitäten liegen offenbar im organisierten Careing – jedoch ohne Zielperspektive.

Die JGL sind sich also weitgehend einig, kooperieren sehr gut und arbeiten professionell. Sie haben eine starke Schülerorientierung und organisieren den Betriebsablauf nach Möglichkeit in deren Sinn. Es gibt einen Blick auf die Eltern, jedoch nicht auf die weitere Umwelt. Die verabredeten Schulent-

wicklungsthemen sind fast unbekannt. An derartigen Themen scheint auch kein Interesse zu bestehen, wie man an der Darstellung der Netzwerkarbeit sieht (Z. 1172 f.). Größere Veränderungen scheinen von ihnen aber nicht auszugehen.

Wichtige Ausschnitte aus der Gruppendiskussion „Jahrgangleiter_Innen“

Zur Rolle der Lehrer: „Ist ja für einen Fachlehrer auch ok.“

Zum Klima: „... da stößt man nie auf taube Ohren. Also habe ich zumindest nicht erlebt. Egal, um welche Sachen es da ging.“

Zur Professionalität/SuS-Orientierung: „Und darüber spricht man dann mit den Schülern schon einmal“, „Und diese Schüler werden dann angesprochen, ob sie nicht Interesse haben, einen anderen Weg zu gehen? Der wird ihnen vorgestellt, in verschiedenen Möglichkeiten.“, „Dann hat man wirklich eine persönliche Beziehung, die man aufbauen kann.“

Zur Kooperation Lehrkräfte: „Mit den Klassenlehrern auf verschiedenen Sitzungen, in persönlichen Gesprächen.“, „Es wird nicht drauf geschaut.“, „Er kann uns fragen.“

Zum Informationsdefizit: „Die waren plötzlich einfach da“, „einerseits wird nicht draufgeschaut. Es wird aber auch nicht alles hingehängt.“ „das wird so langsam.“, „Ich weiß das gar nicht!“, „Manchmal wird auch gesprochen.“

Zum Ressourcendefizit: „und einfach auch so eingespannt sind, dass sie gar keine Chance haben, irgendwie da anders viel zu agieren.“, „Dann hat die Erzieherin den Job der Sekretärin, (Hintergrund: Ja!)“

Zur Schulleitung: „Ich sage Frau Mittelstufenleitung Bescheid, wenn es um Sachen geht, die uns alle betreffen.“, „Wir haben auch schon mal in informellen Gesprächen mal darüber nachgedacht, was das eigentlich für einen Sinn machen könnte.“

Zum Fachlehrerzimmerprinzip: „Es ist ausgehebelt – eigentlich. In vielen Bereichen, Musik, sind wir vielleicht noch zusammen...“, „Ein schönes, großes Lehrerzimmer im Fachbereich, was vielleicht auch noch einfach ein Grund ist, dass die Leute da auch ganz gerne hinkommen. Es ist irgendwo auch so von der Atmosphäre her ein ganz Angenehmes ist.“, „Ich denke, das hat sich drastisch verschlechtert. Wenn ich zurück gucke: Vor 10, 15 Jahren hat man doch mehr Kollegen getroffen in den einzelnen Fachbereichen, mit denen auch zusammengesessen und Informationen ausgetauscht.“

Zur Überlastung: „Es ändert sich auch ständig etwas.“, „oft ist das Tagesgeschäft so hektisch“, „Wir schaffen das ja alles nicht.“

Zur Steuergruppe: „Weil, die beschäftigen sich eher so mit dem Schulprogramm allgemein, nicht mit solchen konkreten Situationen.“

Fazit der beiden Gruppendiskussionen

Beide GD zeigen, dass die Teilnehmer sich auffällig einig sind in der Bewertung aller besprochenen Themen (s. Interviewleitfaden im Anhang). In beiden Diskussionen war eine hohe Schülerorientierung zu bemerken. Auch die Eltern wurden mit bedacht. Die weitere Umwelt wurde nicht thematisiert. Bei den Rollen ist ein Wechsel zwischen Tradition („Fachlehrer“, „Einzelkämpfer“) und neuer Professionalität („Kooperation“) zu beobachten. Für die vielen Veränderungsmaßnahmen des Schulleiters ist wenig Aufmerksamkeit zu spüren. Organisatorische Defizite stehen im Vordergrund. Die Schulleitung spielt sonst eine nachgeordnete Rolle (s. GD1, Zeile 496 f.), Veränderungen werden hauptsächlich im Rahmen des eigenen Fachhorizontes bzw. im Bereich des Jahrgangsprinzips erkannt. Diese Veränderungen werden als erste Anfänge eingestuft. Das Schulklima wird einheitlich als gut eingestuft, nicht jedoch der Informationsfluss und die Organisationsstrukturen. Dass diese mit der allgemeinen Passivität (z. B. GD2, Z. 518 und Z. 700: „Man kann uns fragen.“) und einer möglichen losen Kopplung zusammen hängen, wird scheinbar nicht erkannt. Die Ressourcenarmut spielt eine deutliche Rolle.

Die gemeinsame Mission scheint zu lauten: „Niemanden zurück lassen“.

5.2.1 Experteninterviews: Kulturbestimmung nach HARRISON und STOKES

HARRISON und STOKES geben zur Bestimmung des Typs 15 Fragen (s. Anhang) mit jeweils vier möglichen Antworten vor, wobei jede der möglichen Antworten einer der obigen Kulturdimensionen zugeordnet ist. Die Fragen wurden von mir sinngemäß übersetzt.

In den Gruppendiskussionen wurde der Kulturtyp codiert (#KT: x), in den Interviews wurde der Indikator für den Kulturtyp als Codeersatz ergänzt (Beispiel: #Ethos), da dies half, die Übergangsbereiche zwischen den Kulturtypen besser zu bestimmen. Die Interpretation gestaltete sich jedoch nicht schwierig, da der Kontext meist eindeutig war.

Insgesamt ergibt sich folgendes Bild: Alle Lehrkräfte nennen viele Bezüge im Bereich der Support-Kultur („Careing“ für die Schüler, Konsensorientierung bei den Lehrkräften), nachgeordnet finden sich Kriterien einer professionellen Orientierung – insbesondere als Wünsche (passend zu MINTZBERG). Die Wahrnehmung der Rolle des Schulleiters als „Chef“ (Macht-Kultur) wird zwar deutlich, aber auch deren partielle Ablehnung und der Abstand zu ihm. Bürokratische Kultur-elemente spielen fast keine Rolle. Einige Lehrkräfte – die Mittelstufenleiterin und die Fachleiterin Arbeitslehre – zeigen Anzeichen für den Wunsch, Professionalität über die „Wohlfühlkultur“ zu stellen.

Im Bereich der Schulleitung wird gegenüber dem Kollegium die Support-Orientierung gegen die Macht-Orientierung getauscht – beim Fachleiter Mathematik noch sehr viel deutlicher als beim Schulleiter. Hier stellt sich die Frage nach dem gegenseitigen Vertrauen.

5.2.2 Experteninterviews: Die eigene Rolle und die des Schulleiters

Hinweis: Einige Interviews wurde zu Beginn umfassender ausgewertet, da ursprünglich weitere Konzepte einfließen sollten. Dabei zeigte sich jedoch, dass – auch indirekt – viele Trigger der Umwelt für eine OE organisationsintern nicht wahrgenommen wurden. Ein schneller Scan der übrigen Protokolle ergab, dass dieses Bild sich fortsetzte. Da eine quasi leere Auswertetabelle keinen weiteren Erkenntnisgewinn bringen würde, wurde die weitere dahingehende Auswertung unterbrochen. Die bereits eingefügten Codes blieben jedoch erhalten.

Für die Experteninterviews bin ich von folgender Überlegung ausgegangen: Die Lehrkraft arbeitet primär alleine und hat wenig Interesse an der Umwelt (Exo- und Makroebene). Sie ist eingebunden in die Kultur des (Fach-) Kollegiums und bezieht wesentliche Umweltinformationen vorrangig über die Schulleitung. Diese Domänen werden als vergleichsweise unabhängig voneinander gesehen. Sie überlagern jedoch die Informationen aus den unterrichteten Fachwissenschaften sowie der Erziehungswissenschaft.

Die Durchführung wurde in Anlehnung an CORNELIA HELFFERICH geplant (2010: 167 f.). Der daraus abgeleitete Interviewleitfaden, die Datenschutzerklärung sowie der Protokollbogen befinden sich im Anhang. Der Ablauf war zweiphasig („hybrid“) geplant: In der ersten, offenen Phase sollte die Lehrkraft sich und ihre aktuellen Tätigkeiten auf eine Sondierungsfrage hin frei vorstellen (narrativer Teil). Sollten wesentliche Punkte des Forschungsinteresses darin nicht angesprochen worden sein, so wurden diese in der zweiten Phase, dem Leitfadeninterview, explizit angesprochen (siehe Anhang).

Um die Validität zu erhöhen wurden die folgenden Effekte bei der Leitfadenkonstruktion beachtet: Akquieszenz (Gegenmaßnahme: offene Fragen, Narration), Hawthorne-Effekt (Gegenmaßnahme: Expertenform), Pretest-Verzerrung (Gegenmaßnahme: diffuser Fokus). Dem ROSENTHAL-Effekt konnte ich hingegen wenig entgegenzusetzen, da ich mein Interesse an den „positiven Entwicklungen“ stets herausgestellt hatte. Entsprechende Verzerrungen für das Gesamtergebnis sollen jedoch durch den gewählten Methodenmix – insbesondere die Protokollauswertungen – möglichst im Nachgang reduziert werden.

Die Interviews unterteilen sich in drei Hierarchiegruppen: Interviews mit Lehrkräften ohne weitere Funktion, solche mit dem „mittleren Management“ und schließlich mit der Schulleitung – wobei ich den Fachleiter Mathematik aufgrund seiner engen Zusammenarbeit mit dem Schulleiter sachlogisch mit zur Schulleitung zähle. Weiterhin wurden zwei Gruppendiskussionen geführt. Diese wurden inhaltsgleich geleitet, jedoch wurde dort primär der Grad an Übereinstimmung (die drei Perspektiven von J. MARTIN) zu den Forschungsfragekomplexen abgeschätzt.

Die wesentliche Forschungsfrage in den Interviews war die Kenntnis der Trigger für OE sowie der Reaktionen der Schule (z. B. Rollenveränderungen, Vertrauensverlust etc.) darauf. Dabei sollten nach Möglichkeit nur schulindividuelle Auslöser benannt werden. Da diese aber auch Teil der Diskussion in der Fachpresse und ggf. im öffentlichen Raum waren, wurde im Interview nur indirekt nach ihnen

gefragt: So wurden zunächst in einem offenen Interviewteil die aktuellen Veränderungen erfragt (Phase 3b im Interviewleitfaden; s. Anhang), um erst im Anschluss darüber rationalisieren zu können. Damit diese Reflexion aus der – stark kulturell bedingten – Ich-Perspektive heraus stattfinden konnte, wurde in vorgeschalteten Einleitungsphasen (Phasen 2 und 3a) nach dem persönlichen Werdegang und den aktuellen Tätigkeiten gefragt. Dies hatte auch den Zweck, etwas über die Organisationsgeschichte und eventuelle Kulturunterschiede beim Eintritt des Interviewpartners in die untersuchte Schule zu erfahren („Priming“). Die aktuellen Tätigkeiten waren als Überleitung zu den (vermuteten) Gründen für die Veränderungen gedacht. Um die Ich-Perspektive zu verlassen, wurde danach in zwei weiteren, offenen Interviewphasen nach der eigenen Vorbereitung auf den Unterricht (Stichwort: institutionalisierte Kooperation der Lehrkräfte), der Schulorganisation (Stichwort: Organisierter Informationsaustausch) und dem kollegialen (informellen und ggf. professionellen) Informationsaustausch gefragt. Im Anschluss begann der halb-offene Teil, in welchem nach den Auslösern für die schulinternen Veränderungen gefragt wurde (Fragen #FR04 bis #FR09). Den Abschluss bildeten zwei Fragen: In #FR10 wurde nach den konkreten Schuljahresentwicklungsvorhaben, welche mehrfach kommuniziert worden sind, gefragt. Damit wurde einerseits deren Kenntnis und damit deren Wertschätzung erfragt, andererseits zielt die Frage indirekt auf das Führungsverhalten des Schulleiters sowie die Reaktionen des Kollegiums darauf. In Frage #FR11 wurden schließlich das professionelle Selbstverständnis bzw. die individuellen Motive erfragt, indem eigene Veränderungswünsche angesprochen wurden. Als Ausklang bekamen alle Lehrkräfte noch einmal explizit die Möglichkeit, sich zu dem Interview zu äußern, eigene Aussagen zu revidieren oder Nachfragen zu stellen.

Es stand zu erwarten, dass die Lehrkräfte sich in einem solchen Informationsaustausch, einem halb-offenen Experteninterview, leichter öffnen und Probleme thematisieren würden, die sie in anderen Formen vielleicht lieber überspielen würden. Die Reihenfolge hatte zudem den Vorteil, dass sie als Experten ihre Darstellung aus dem ersten Teil reflektieren und vergessene Details ergänzen konnten¹⁵⁹. Um zu verhindern, dass die Kollegen sich speziell auf das Interview vorbereiteten, wurde im Vorgespräch der zentrale Aspekt nicht herausgestellt. Jedoch wurde bereits angekündigt, dass es ggf. Fragen zu speziellen Aspekten geben würde. So sollte eine Verstimmung über die „Überumpelungstaktik“ vermieden werden. In einem einleitenden Gespräch direkt vor dem Interviewbeginn wurden die Interviewpartner dann jedoch über dieses Detail informiert.

Als ein weiteres mögliches Problem wurde die Sorge vor einer Reaktion des Dienstvorgesetzten antizipiert. Deshalb wurde mit den Kollegen die Anonymisierung abgesprochen. Das fertige Transkript wurde allen Interviewpartnern zeitnah zur Verfügung gestellt. Keine Person hatte Einwände dagegen oder wünschte Änderungen.

Das erste Interview diente zugleich als Pretest. Auf dessen Grundlage wurde der Interviewleitfaden partiell überarbeitet.

Die Interviews wurden überwiegend innerhalb von wenigen Wochen an oder in der Nähe der Schule durchgeführt. Meist stand ein eigener Raum zur Verfügung, der für ein Interview geeignet war. Die Interviews dauerten rund 45 Minuten inklusive Vor- und Nachgesprächen und wurden elektronisch aufgezeichnet. Lediglich das abschließende Interview mit dem Schulleiter wurde zu einem deutlich

¹⁵⁹ „Entscheidendes Merkmal qualitativer Forschung ist ..., daß die vorhandenen Erwartungen und theoretischen Überzeugungen nach Möglichkeit offenen Charakter haben sollen. Sie sollen - idealiter - in einem steten Austauschprozeß zwischen qualitativ erhobenem Material und zunächst noch wenig bestimmtem theoretischen Vorverständnis präzisiert, modifiziert oder revidiert werden.“ HOPF (1979: 16)

späteren Zeitpunkt durchgeführt. Die Gesprächssituation war stets entspannt. Allerdings waren auch Ermüdungserscheinungen zu beobachten, da das Schuljahr bereits zu Ende ging.

Das Interview mit dem Schulleiter differierte stark: Er stellte seine Sicht des Entwicklungsprozesses der Schule während seiner Leitungszeit dar und das Interview wurde nach Auslösern für OE, Methoden zur Umsetzung und Reaktionen seitens der Organisation durchsucht.

Ursprünglich waren sowohl Experten- als auch weitere Gruppendiskussionen geplant. Durch Verzögerungen im Ablauf der Untersuchung und unvorhergesehene Belastungen der Kolleginnen und Kollegen an der Schule kamen jedoch die beiden zum Abschluss geplanten Gruppendiskussionen, auf welchen die Ergebnisse der Experteninterviews gemeinsam besprochen werden sollten, nicht mehr zustande. Da zu diesem Zeitpunkt aber bereits deutlich¹⁶⁰ wurde, dass der Mehrzahl der Lehrkräfte die Ziele für die Veränderungen nicht in dem antizipierten Umfang bekannt waren, war die geplante Kokonstruktion der schulinternen Annahmen nicht mehr unabdingbar.

Das Gruppeninterview mit den beiden Erziehern trägt fast nichts zu den Fragestellungen bei. Es wurde deshalb nicht weiter nach der Transkription ausgewertet. Der Vollständigkeit halber und für eventuell anschließende Untersuchungen wurde das Transkript dennoch beigelegt.

Die Auswertung erfolgte nach dem Vorgehen, wie es von PHILIPP MAYRING für problemzentrierte Interviews (2002: 67 f.) vorgeschlagen wurde. Er differenziert in die folgenden vier Bereiche für eine erfolgreiche Inhaltsanalyse:

- Einordnung in ein Kommunikationsmodell: Da es sich um ein Experteninterview zu einem meist wenig emotionalen Thema handelt, wurde vereinfachend davon ausgegangen, dass überwiegend Informationen ausgetauscht werden („Vorstellung von Kommunikation als Austausch von Informationen“).
- Die anzustrebenden Gütekriterien betrachte ich als erfüllt, als dass das Verfahren prinzipiell nachvollziehbar ist. Weiterhin überprüfte eine weitere Person zusätzlich die Transkription. Eine weitere Person prüfte für die (anonymisierten) Transkripte die Codierung.
- Zentrale Kategorien: Die ausgewählten Elemente wurden im Theorieteil herausgearbeitet und sind Bestandteil des Interview- und des Codierleitfadens geworden.
- Inhaltsanalytische Ablaufregeln: In der Transkription wurde das gesamte Interview verschriftlicht. Dabei wurden idiomatische Details, Selbstverbesserungen und kleinere grammatische Fehler etc. bereinigt, sodass ein besser lesbares Dokument entstand.

¹⁶⁰ Ich gehe davon aus, dass, wenn dem „mittleren Management“ der Schule die Auslöser nicht bekannt sind, diese auch der „normalen Lehrkraft“ unbekannt sind.

Ergebnisse der Experteninterviews

Die Interviews mit dem „mittleren Management“ zeigen ein Bild, das dem aus den Gruppendiskussionen gewonnenen auffällig ähnelt. Es gibt ein stark ausgeprägtes Ethos im Hinblick auf die Schüler. Dieses ist je nach Fach unterschiedlich ausgerichtet, jedoch stets professionell. Es ist getragen von einem starken, aktiven Engagement. Allerdings bezieht sich der wahrgenommene eigene Wirkungsbereich auch stets fast ausschließlich auf das eigene Fach. Die Ausnahme bildet das Fach Deutsch mit einem Bezug zur Mathematik. Dennoch gibt es auch eine Perspektive auf die ganze Schule.

Die Belange des einzelnen Schülers werden gesehen, jedoch überwiegt die Fachperspektive/eigene Rolle, d. h. Probleme werden nicht im Gesamtzusammenhang gesehen. Dies trifft auch auf die Eltern zu, die jeweils individuell gedanklich dem Schüler zugeordnet werden und nicht als Gruppe gesehen werden. Dabei haben die Experten häufig eine Defizitorientierung gegenüber Schülern und Eltern und eine eher negative Grundeinstellung.

Die Veränderungen durch den Schulleiter werden stärker als in den Gruppendiskussionen thematisiert, aber die Fächer sind davon auch stärker betroffen, da ihre „Macht“ dabei beschnitten wurde. Der Aufmerksamkeitsfokus liegt fast immer im Inneren der Organisation. Die Ausnahme bildet die Fachleiterin Arbeitslehre/WAT, die jedoch fachspezifisch auch mit der Organisation der Betriebspraktika in der Umwelt befasst ist.

Die Kooperation mit der Schulleitung wird als ambivalent dargestellt: Die Rolle des Schulleiters wird akzeptiert und seine Tätigkeiten werden als „hilfreich“ eingestuft. Andererseits wird auch eine Distanz deutlich. So wird indirekt das Machtgefälle mehrfach thematisiert (am deutlichsten im Interview mit dem FBL NaWi). Es drängt sich der Eindruck einer professionellen Kooperation auf, bei der beide Seiten unterschiedliche Ziele verfolgen und dazu aufeinander angewiesen sind. Die eigene Rolle ist dabei weniger die eines Entscheiders, als die eines Beraters und Kommunikators. Allerdings wird kein Gesamtziel angedeutet, stets werden Einzelmaßnahmen genannt. Dazu gehört auch ein Informationsdefizit gegenüber der Schulleitung.

Aufschlussreich ist die wiederholte Darstellung einiger Kollegen als träge, passiv und unkooperativ. Andererseits wird allgemein das unterstützende Klima gelobt. Dennoch wird immer wieder eine gewisse Angst vor dem Kollegium thematisiert, wenn es um die Implementierung von Änderungen geht.

Obwohl nicht im Fokus meiner Untersuchung, wird ein mikropolitische Mechanismus deutlich: Immer wieder werden informelle Vorabsprachen erwähnt, in denen vermutlich auch Verhandlungen stattfinden. Die offiziellen Konferenzen dienen dann nur noch zur formalen Legitimation der vorher getroffenen Absprachen. Dies spricht für eine schlecht ausgeprägte Diskussionskultur auf Konferenzen – und somit für Unprofessionalität. Die Erklärung dafür findet sich in der Vermutung des Schulleiters, dass das „mittlere Management“ eine Schutzfunktion seitens des Kollegiums gegenüber der Schulleitung wahrnimmt.

Fazit der Interviews mit der Schulleitung

Die Befunde befinden sich im Kapitel 6.

5.3 Analyse der Protokolle: OE-Themen, Umweltbezug und Professionalisierung

Für das Thema dieser Arbeit ist einerseits wichtig, welche Themen seitens der Schulleitung mit dem MM bearbeitet wurden und ggf. welche Auslassungen es gegeben hat. Andererseits müssen diese Themen durch das MM in die Fachkonferenzen transportiert und dort aktiv bearbeitet werden. Die Protokolle sollen diese beiden Ebenen getrennt objektivieren: 1. Welche Themen werden behandelt? 2. Wie wird aktiv mit den Themen weiter verfahren?

Dahinter steht die Annahme, dass ein echtes „mittleres Management“ die Rationalitäten der Schulleitung aus dem NSM übernommen haben sollte und die Entwicklungen dann situativ angepasst in den eignen Fachkonferenzen aktiv weiter voran bringen sollte. Bei der Einnahme einer traditionellen Rolle würde hingegen die „Fachlogik“ in den Konferenzen überwiegen und die zentralen Themen nur eine Pro-forma-Stellung einnehmen. Zudem würde ein professionelles Kollegium *bottom-up* Impulse an die Schulleitung richten.

Die qualitative Dokumentenanalyse soll gemäß MAYRING in vier Stufen („Ablaufschritten“) verlaufen: 1. Formulierung der Fragestellung an die Dokumente, 2. Definition geeigneter Dokumente, 3. Quellenkritik sowie 4. die abschließende Interpretation.

Der Punkte 1 bis 3 wurden bereits in den vorangehenden Teilen thematisiert.

Von den Protokollen (Materialienband II) wurden dazu diejenigen des „mittlere Management“, der Konferenzen G6/k6, exemplarisch für die Fachkonferenzen diejenigen der Naturwissenschaften sowie für den innovativen Kern der Organisation die der Steuergruppe ausgewertet.

Die Protokolle der Gesamtkonferenz bilden dazu einen Kontrapunkt, da ich vermutete, dass sich dort der „Akteur Organisation“ am ehesten in Form von unerwarteten Vorkommnissen manifestieren würde.

Anhand der Protokollthemen versuchte ich zu rekonstruieren, welche Informationen an das Kollegium weitergegeben wurden, wie dieses darauf reagierte und welche Impulse von den Lehrkräften selber ausgingen.

Für die Einschätzung der Nachhaltigkeit der Entwicklungsthemen – und die Rollenrationalitäten – halte ich die Beteiligung der Lehrkräfte für aufschlussreich. Deshalb wurde ein halbquantitativer Ansatz der DA gewählt: Schlüsselbegriffe und Personen wurden quantitativ erfasst und gruppiert. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass als wesentlich bewertete Neuerungen einen hohen Zeit- und Aktivitätsanteil zugemessen bekommen, während eher als nebensächlich eingeschätzt Themen *en passant* abgearbeitet werden. Eine hohe Aktivität der „einfachen Lehrkräfte“ wird dabei als Indikator für Interesse und Umsetzungsbereitschaft gewertet.

Die Protokolle wurden konkret genutzt, um den 1. Fluss der Informationen, 2. die behandelten Themen sowie 3. aktive Personen zu ermitteln. Dabei gehe ich davon aus, dass sich häufig wiederholende Muster für eine etablierte kulturelle Annahme stehen und das Auslassen eigentlich selbstverständlicher Gedanken für ein unbewusstes Tabu steht.

Die Protokolle entstammen dem Zeitraum von ca. 2012 bis ca. Mitte 2015. Zu diesem Zeitpunkt wechselte die Schulleitung und damit endete auch die Feldphase. Leider konnten nicht alle Protokolle ausgewertet werden, da einige an der Schule nicht archiviert worden sind. Trotzdem liegen so viele Protokolle vor, dass die Annahme, dass wesentliche Gedanken und das generelle Setting der Konferenzen mit recht hoher Wahrscheinlichkeit erfasst werden konnten, mir gerechtfertigt erscheint. Selbstverständlich besteht jedoch die Möglichkeit, dass beispielsweise zufällig ein bestimmtes Thema nur in den nicht vorliegenden Protokollen behandelt wurde. Die Auswertung der Ergebnisse erscheint mir jedoch in sich so schlüssig, dass ich davon ausgehe, dass die betrachteten Merkmale der Schule im Wesentlichen erfasst worden sind.

Auswertung der Protokolle G6, k6 und „didaktische Konferenz“

Von den vorliegenden 26 Protokollen der G6/k6 wurden 19 aus dem Zeitraum 2013 bis 2015 ausgewertet. Dabei wurden die behandelten Themen und die Akteure bestimmt. Den Codes lagen einerseits die mit der Schulleitung getroffenen Entwicklungszielabsprachen aus der Konferenz vom 14. Mai 2013 zugrunde. Andererseits wurde auf die Thematisierung der Umweltebenen und die Eigeninitiative der „mittleren Manager“ geachtet. Die gefundenen Codes wurden abschließend ausgezählt. Ich habe willkürlich festgelegt, dass, wenn ein Code mindestens drei Mal vorkommt, dieser als „wichtig“ für die Konferenz betrachtet werden kann. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass wichtige Themen abgestimmt, geplant/implementiert und schließlich evaluiert werden müssen. Diese Schritte können in den seltensten Fällen in nur zwei Konferenzen abgearbeitet werden. Bei einer geringeren Häufung bin ich daher davon ausgegangen, dass das Thema nur punktuell bearbeitet wurde und danach keine besondere Rolle mehr spielte.

Unter diesen Annahmen zeigt sich ein überraschend deutliches Bild (s. Tab. 20.x): 13-mal wurden in der G6/k6/didaktischen Konferenz Probleme thematisiert, fünf Mal wurde über Schüler allgemein gesprochen. In 23 Fällen wurden Informationen *top-down* bekannt gegeben, während nur drei Mal *bottom-up* berichtet wurde. In sieben Fällen wurden Informationen ausgetauscht, ohne dass eine Richtung bestimmt werden konnte. 13-mal wurde auf den Konferenzen organisiert, beispielsweise das Schulfest. Immerhin zehn Mal wurde diskutiert und acht Mal etwas erarbeitet. Besonders aktiv war der Schulleiter mit zwölf expliziten Nennungen, in 34 Fällen konnte die aktive Person nicht bestimmt werden. Es kann jedoch vermutet werden, dass dies oft der Schulleiter war. Lediglich vier Mal wird ein unspezifizierter Fach(bereichs-)leiter erwähnt. Noch deutlicher wird das Bild bei den Semi-aktiven und passiv Genannten: Keine einzige Person erhält mindestens fünf Nennungen.

Daraus schließe ich, dass das mittlere Management bisher die intendierten Führungsaufgaben nicht genügend aktiv wahrnimmt und sich eher als Manager für (zugewiesene) Fachprobleme versteht. Andernfalls müssten mehr Impulse von den Fach(bereichs)leitern ausgehen. Eine Klärung von unbedingt zu erwartenden Führungsproblemen lediglich auf der informellen Ebene außerhalb der Konferenzen halte ich aufgrund der Größe der Schule und der „Fachlehrerzimmer“ (vgl. Interviews) sowie der hohen Arbeitsbelastung für kaum vorstellbar.

Interessant ist das Fehlen der Themen „Unterricht“, „Unterrichtsqualität“, „gymnasiale Oberstufe“ und „SESB“, „Erziehung“ und „Effizienz“. In Anbetracht der Bedeutung dieser für die Schule, den de-

zidierten Aufgaben von Fach(bereichs)leitern und den aktuellen Herausforderungen an die Schule gerade in diesem Bereich stellt sich die Frage nach einer kulturellen „Blindheit“ oder einem „Tabu“.

Die Auswertung der Protokolle der G6/k6/didaktischen Konferenz unter überwiegender Leitung des Schulleiters zeigt eine klare Nutzung dieser Zusammenkünfte als Forum für Mitteilungen seitens der Schulleitung: Es geht ganz klar um *top-down*-Informationen zu schulorganisatorischen Themen. Die Kollegen werden dabei immer wieder zur Mitarbeit in diversen Arbeitsgruppen eingeladen (Vorbereitungsgruppe für den Studientag, AG Moderation, Planungsgruppe für das Schulfest), wobei ihnen Organisationsaufgaben, aber auch die inhaltliche Ausrichtung angeboten wird. Die Funktionsstelleninhaber (FL, FBL) werden regelmäßig in ihrer Rolle als Organisierende und Informierende in ihren jeweiligen Fachbereichen einbezogen; darüber hinaus verstehen sie sich aber nicht als „Mitgestalter“ fachübergreifender schulischer Entwicklungsvorhaben, die auch eigene Ideen einbringen. Man kann den Eindruck gewinnen, dass sich die Führungskräfte ihrer prinzipiellen Gestaltungsräume und Möglichkeiten nicht bewusst sind. Zu ihrer Professionalisierung wird eine Fortbildungsmaßnahme zentral für alle Schulen durch die lokale Schulaufsicht anberaumt (vgl. Führungskräfteseminar, erwähnt im Protokoll vom 20.01.2015).

Die Protokolle belegen ein deutliches Defizit im Bereich der Verwaltung/Organisation: Quasi selbstverständliche Aufgaben wie das korrekte Führen von Kursbüchern oder die Erfassung von Fehlzeiten werden immer wieder thematisiert. Gleichzeitig zeugt z. B. das Vorhandensein eines Protokollformulars und seine überwiegende Nutzung von einem Verständnis von der Vereinfachung wiederkehrender Abläufe durch bürokratische Hilfen. Es wird soll an der Schule ein „Handbuch Routinen“/„So machen wir das“ erstellt werden (vgl. Protokolle vom 01.08.2013 und 25.02.2014). Dies muss m. E. als Versuchs zur Koordination¹⁶¹ gedeutet werden.

Des Weiteren zeigt sich an verschiedenen Stellen, dass schulinterne Schwierigkeiten offen angesprochen werden können, was wiederum für ein gewisses Maß an Vertrauen spricht. Es findet vereinzelt ein Mitteilungsfluss von unten nach oben statt: Wenn Probleme *bottom-up* genannt werden (vgl. z. B. Protokolle vom 02.03.2015/03.12.2013/17.02.2015), handelt es sich um organisatorische Defizite, die bemängelt werden. Für ein Klima des Vertrauens im Gremium spricht auch der ironische Stil eines Protokollanten (vgl. Protokoll vom 01.08.13).

Die Verwendung des Wortes „wir“ im Protokoll vom 17.12.2013 ist auffällig und ein Indikator einerseits für das Wir-Gefühl in der Schule, andererseits eventuell auch wieder ein Vertrauensbeweis. Es kann aber auch eine unbewusste Abgrenzung darstellen („Clan-Kultur“).

Die detaillierte Ausarbeitung einer „Vorbereitung für die Moderator(innen)“ (vgl. Protokoll vom 09.04.2013) ist ein Beispiel für die Professionalisierung einzelner Kollegen im Sinne von Führungsarbeit, genauso wie die Anlage der BBR-Ergebnisse zum Protokoll vom 07.11.2013 als Symbol für deren Bedeutung für die Schule.

Dass am Studientag ein Thema von vier die „Arbeits- und Kommunikationsräume“ sind, kann als Hinweis auf die verstärkte Bedeutung der Kommunikation innerhalb der Schule gesehen werden (neue Rationalitäten).

¹⁶¹ Psychologisch ist es m. E. viel einfacher, auf ein Dokument zu verweisen, welches dauerhaft und ständig zugreifbar ist, als eine professionelle Handlung (hier: die Kenntnis der Vorschriften) von einem „Kollegen“ einzufordern, der seinen Pflichten nicht nachkommt.

Sonstige Besonderheiten:

- Das Thema „Mitbestimmung“ auf der Ebene der Schüler wird angesprochen (vgl. Protokoll vom 29.09.2015, Bildung eines Klassenrats).
- 29.09.2015: Ermäßigungsstunden für die Betreuung von Praktikanten werden nicht den Lehrern, sondern den Schülern angerechnet.

Analyse der Steuergruppenprotokolle

Die Durchsicht der Protokolle der Steuergruppe ist aufschlussreich: Primäres und dauerhaft verfolgtes Arbeitsziel ist die Erstellung des Schulprogramms. So werden zunächst Arbeitsgruppen (AGs) zu verschiedenen Entwicklungsvorhaben gebildet (Protokoll vom 23.09.2009), dann werden konkrete Ziele formuliert (Protokoll vom 4.11.2009). Dabei konzentriert man sich auf Unterrichtsvorhaben und die pädagogische Arbeit mit den Schülern, Schulorganisatorisches wird ebenfalls abgedeckt, ein Blick in die Umwelt unterbleibt jedoch.

Nach einem ambitionierten Start zeigen sich nach wenigen Wochen erste Probleme: Absprachen werden nicht eingehalten und Zuarbeiten erfolgen nicht im erforderlichen Maße (vgl. Protokolle 6.1.2010 und 3.5.2010). Es scheint so, als wäre eine schulkulturell verankerte Nachlässigkeit Ursache für die schwächelnde Zuarbeit. In Folge werden die Sitzungen organisationslastiger und neue Themen im Tagesgeschäft (Studientag, Schulinspektion, Schulpreisbewerbung) drängen die Arbeit am Schulprogramm in den Hintergrund; es bleibt aber als dauerhaftes Thema – an dem jedoch in dieser Zeit nur wenig Fortschritt zu beobachten ist – präsent. Dazu einige Zitate aus den ersten Protokollen: „leider erschien kein AG-Mitglied; bitte sucht den Kontakt mit uns“ sowie „[...] wäre es höflich, bei Verhinderung wenigstens eine Info zu geben“ (#SP03; 4. Nov. 2009) und „trotz bisher 3er Anschreiben ist der Rücklauf mager“ (#SP07; 24. April 2010). Deutlicher wird dies noch in #SP08: „Erfahrungen zeigen, dass bei uns oft nach gefassten Beschlüssen, die Umsetzung nicht in gewünschtem Maße gelingt.“ (1. Juni 2010) und auch „durchschnittlich fehlt in der SEK-I jeder 6. Schüler“. Dieser Punkt findet sich in keinem anderen Protokoll wieder. Es gibt auch Hinweise darauf, dass die basale Erziehung (Stichwort: Fehlzeiten) darunter leidet. Dazu passend lautet ein Entwicklungsthema für das MM „Verantwortung“ (vgl. Tabelle 19 „TH04“) und beinhaltet überwiegend die Kontrolle von eigentlich selbstverständlichen Tätigkeiten der Lehrkräfte. Dabei ist die Oberstufe überproportional vertreten. Dies stützt die Annahme, dass sich die Lehrkräfte der Oberstufe und der Mittelstufe als getrennt verstehen, weshalb die Oberstufe sonst auch fast nie thematisiert wird.

Die Einführung des Ergebnisprotokolls für alle Gremien verstärkt diesen Eindruck: Es wird mehr organisiert und weniger diskutiert; partiell erinnern die Protokolle inhaltlich sehr an die Protokolle der Gesamtkonferenzen (29.05.2013).

Die chronologische Übersicht zeigt einen deutlichen Bruch: Bis Ende 2012 finden sich fast keine Codes für Entwicklungsvorhaben. Stattdessen wird viel verwaltet und erarbeitet. Ab dem (fehlenden!) Protokoll vom 29. Nov. 2012 erscheinen erstmals die nun wichtigen, zentralen Entwicklungsthemen, jedoch scheinen diese von der Schulleitung vorgegeben worden zu sein. So wird in allen Protokollen nur ein einziges Mal abgestimmt. Entsprechend eng sind die bearbeiteten Bezüge: 33 Mal bezieht man sich auf die Schule insgesamt, 26 Mal auf den Kernbereich der Lehrkräfte, nur vier

Mal auf Schüler, drei Mal auf Elternvertreter. Die Senatsverwaltung als halb-externe Instanz wird ein einziges Mal angesprochen – andere Umweltbezüge fehlen vollständig.

Aufschlussreich sind auch die „Aktiven“: Nur sechs Personen scheinen sich mehr als drei Mal aktiv eingebracht zu haben – bei allerdings 52 nicht zuzuordnenden Impulsen.

Offenbar nutzt die stark belastete Schulleitung die Steuergruppe – die nicht gewählt worden ist, sondern sich aus wenigen Freiwilligen rekrutiert – als Stabsstelle für die Schulorganisation und nicht als *think tank*. Diese entwickelt Konzepte und Schulentwicklungsvorhaben, wie sie bei der Schulinspektion vorzulegen sind. Da es sich um notwendige Ausarbeitungen handelt, ist einerseits Termindruck spürbar, andererseits sind klare inhaltliche Ausrichtungen bereits vorgegeben. Eine „freie“ Zielfindung für die pädagogische Arbeit an der konkreten Schule ist nicht dokumentiert. Die Arbeit an den Schulentwicklungsvorhaben (19.11.2014) erscheint deshalb partiell problematisch, da eine klare, einheitliche Zielsetzung – auch im Einklang mit dem Schulprogramm – nicht ersichtlich ist. Auch werden offenbar die Entwicklungsziele in den seltensten Fällen evaluiert oder zumindest erneut aufgegriffen. Es entsteht der Eindruck einer Legitimationsfassade.

Dafür spricht auch, dass die Entwicklungsthemen im November 2012 „vom Himmel fallen“ und nicht umfänglich diskutiert werden. Dies gilt übrigens auch für das Schulmotto, für welches ich keine Diskussion und Abstimmung gefunden habe. Die Interviews geben Hinweise darauf, dass ein informelles Gremium existiert, in welchem die konzeptionellen Entwürfe vorbereitet wurden. Vielleicht auch deswegen spielt sie in der Gesamtkonferenz kaum eine Rolle.

Analyse der Gesamtkonferenzprotokolle

Die Durchsicht der Protokolle der Gesamtkonferenzen ergibt ein klares Bild: Die Gesamtkonferenz wird als Mitteilungsrunde verstanden, in der alle Kolleginnen und Kollegen erreicht werden. Als Protokollform ist das Ergebnisprotokoll gewählt, so dass es sich primär um eine chronologische Auflistung von Informationen ohne Bezugsrahmen handelt.

Durch die Anonymisierung ist zwar nicht ersichtlich, wer im Einzelnen die Mitteilungen verkündet, es wird aber deutlich, dass es sich um verschiedene Kollegen handelt, d. h. es wird *top-down* informiert, aber nicht ausschließlich durch den Schulleiter.

Die inhaltliche Arbeit im Gesamtfeld der Schule scheint überwiegend in projektbezogenen Arbeitsgruppen (in den Protokollen als AGs bezeichnet) geleistet zu werden; diese Arbeitsgruppen bilden sich aus der Situation heraus und werden getragen von engagierten Kollegen. Eine Teilnahme ist nicht verbindlich vorgesehen. So gibt es Arbeitsgruppen, die sich primär um Organisatorisches wie das Schulfest (vgl. Protokoll vom 25.02.15 u. a.) kümmern, der Studientag wird thematisch und organisatorisch von einer Arbeitsgruppe vorbereitet und durchgeführt, es wird aber auch pädagogisch z. B. im Bereich der Sprachförderung (vgl. Protokoll vom 13.11.2013) gearbeitet. All diese Gruppen informieren im Rahmen der Gesamtkonferenzen über ihren jeweiligen Arbeitsstand (beispielsweise das Protokoll vom 18.09.2013). Diskussionen dazu im Gremium sind nicht dokumentiert.

Zu den Themen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, gehören das Schulprogramm und der Evaluationsbericht. Die Schule hat sich u. a. dem Aspekt der Vielfalt verschrieben (vgl. Protokoll vom 13.11.2013), was sich nicht nur als inhaltliches und pädagogisches Motto verstehen lässt, sondern auch in der Breite der Arbeitsform im Kollegium widerspiegelt: Die Gesamtkonferenz ist zwar ein Abbild der Schule als Gesamtheit, am Schulleben aber wird von den Kollegen projektartig in AGs gearbeitet – die Unterrichtsform wird auf die Lehrerebene übertragen. Dies kann zugleich als Vertrauensbeweis der Schulleitung gegenüber der Lehrerschaft verstanden werden. Es werden Freiräume eingeräumt, die offensichtlich durch das freiwillige Engagement Verschiedener gefüllt werden.

Die Protokolle dokumentieren auch ein deutliches Defizit im Bereich der formalen Selbstverständlichkeiten: Klassenbücher werden nicht ordentlich geführt (vgl. Protokoll vom 25.03.2015), Termine nicht eingehalten (vgl. Protokoll vom 12.03.2014). Dazu erfolgen jedoch nicht nur Appelle, sondern es resultieren auch Handlungen: So bildet sich beispielsweise aus der Situation heraus eine Arbeitsgruppe, die verbesserte Klassenbücher entwickelt, die zukünftig benutzt und später evaluiert werden sollen (vgl. Protokoll vom 10.06.2015).

Es entsteht der Eindruck, dass situativ viel geschieht, aber ohne eine klare Zielsetzung für die ganze Schule. Wofür die einzelnen Projekte im Sinne der Entwicklung der Schule dienen sollen, wird offenbar nicht in der Gesamtkonferenz thematisiert.

Die Tabelle mit den Fundorten der Codes befindet sich im Anhang A6.

Analyse der Protokolle der FK Naturwissenschaften (Bio, Ch, zeitweise Phy)

Ich habe exemplarisch die Protokolle der Fachkonferenz Naturwissenschaften ausgewählt. Der zuständige Fachbereichsleiter ist sehr aktiv (jedes Jahr Teilnahme am Wettbewerb „Jugend forscht“; Etablierung des MINT-Profiles an der Schule etc.) und es ist anzunehmen, dass er seinen Freiraum gestalterisch nutzt.

Bei den Protokollen der Fachkonferenz Naturwissenschaften handelt es sich ausnahmslos um sehr ausführliche Verlaufsprotokolle. Sie informieren u. a. detailliert über Vorgehensweisen, Absprachen, Diskussionsverläufe und Zielsetzungen. Dabei steht die Arbeit in den naturwissenschaftlichen Fächern stets im Mittelpunkt, zentrales Vorhaben ist aktuell die Bewerbung als MINT-freundliche Schule. Die zwölf vorliegenden Fachkonferenzprotokolle aus den Jahren 2012 bis 2015 wurden mit den gleichen Codes wie die übrigen Protokolle ausgewertet. Aufgrund der geringeren Anzahl an Protokollen wurde die willkürlich von mir gewählte Signifikanzschwelle auf zwei Nennungen reduziert (Band II). Es ergibt sich ein durchaus unterschiedliches Bild: Die meisten Nennungen – sieben – bekommt das Thema „Unterrichtsqualität“, gefolgt von der Thematisierung von „Schülerinnen und Schülern“ sowie der „schulinternen Curricula“ (je sechs Nennungen), je fünf Mal werden Erfolge (der Fachkonferenz) und der SESB-Schulteil genannt. Vier Nennungen betreffen die gymnasiale Oberstufe (Einführung zentrale Abituraufgaben). Jedoch werden 15 (!) der zentralen, vorgegebenen Themen in dem ausgewerteten Zeitraum nicht besprochen. Auch stehen schulweite Themen meist erst weiter hinten auf der Tagesordnung.

Die Tätigkeiten sind zu denen der Konferenzen des MM vergleichbar: In zwanzig Fällen werden Informationen *top-down* weitergegeben, 19-mal wird bürokratisch verwaltet, neun Mal wird etwas erarbeitet, in sieben Fällen wird abgestimmt – jedoch nicht über das MINT-Profil¹⁶² –, fünf Mal etwas organisiert. In immerhin vier Fällen werden Informationen *bottom-up* weiter gegeben, wobei in weiteren vier Fällen die Kommunikationsrichtung nicht bestimmt werden konnte. Aktiv ist in 41 Fällen der Fachbereichsleiter selber, in vier Fällen die gesamte Fachkonferenz. Erst bei den passiven Nennungen werden immerhin sechs Lehrkräfte signifikant erwähnt. Die Fachkonferenz umfasst insgesamt jedoch circa 25 Personen.

Interessant ist das Führungsverhalten: Vier Appelle werden in den Protokollen verzeichnet, wobei diese stets vom Fachbereichsleiter selber verfasst werden. Dies weist auf eine vergleichsweise lose Anknüpfung der Fachkollegen hin. Hier ist eine deutliche Analogie zu den Appellen der Steuergruppe an das ganze Kollegium offensichtlich. Der Informationsfluss *top-down* zu überfachlichen Schulvorhaben wie Studientagen (vgl. Protokoll vom 28.8.2012) oder der Schulpreisbewerbung (vgl. Protokoll vom 30.01.2013) bedingt einen Blick auch über den Fachbereich hinaus. Fachunabhängige Belange wie Vandalismusevorfälle (vgl. Protokoll vom 28.08.2012/17.04.2013) oder neue organisatorische Maßnahmen wie das Führen der Klassenbücher und die Erfassung von Fehlzeiten (vgl. Protokoll vom 22.08.2014), aber auch Unterrichtsbesuche (vgl. Protokoll vom 02.08.2013) werden beispielsweise aus der didaktischen Konferenz in die Fachkonferenz getragen und behandelt.

Es besteht ein deutlicher Bezug zu den Schülern; Erfolge seitens der Schüler finden Würdigung. Ein Schlaglicht liefert jedoch folgendes Zitat (#PN09; 8. Januar 2014): „Die Sorge, dass unser Klientel mit der Nutzung der Geräte überfordert sein könnte, kann [der FBL (der Autor)] zerstreuen, da explizit eine ISS als Modellschule gesucht wird und daher zu erwarten ist, dass man sich in der Projektleitung mit dieser Problematik bereits auseinandergesetzt hat.“ Diese Einschätzung seitens der Lehrkräfte kann für folgenden, regelmäßigen Tatbestand eine Erklärung liefern (#PN12; 15. April 2015): „Eltern- und Schülervereine lassen sich alle entschuldigen“.

Bemerkenswert ist der Blick der FK auf den SESB-Teil (vgl. #PN10): „[...] mit der SESB-Schulleitung [...]“. Darin wird m. E. deutlich, dass die zugehörigen Klassen als eigenständiger Teil mit eigenem Leiter verstanden werden, obwohl dies formal nicht der Fall ist und auch nicht intendiert ist. Eine weitere Segmentierung sehe ich im folgenden Zitat (#PN12) begründet: „Koordination und Absprache des Zentralabiturs unter den **beteiligten** Koll.“ Offenbar wird es nicht als nötig erachtet, die Lehrkräfte, welche „nur“ in der Sek-I unterrichten, mit zu informieren!

Interessant ist auch die Abspaltung der Fachkonferenz Physik, die zu keinem Zeitpunkt in den Protokollen thematisiert wird; scheinbar ein Tabu. So gibt es auch getrennte Weihnachtsfeiern. Zu der Feier der Biochemiker kommen einige pensionierte Fachlehrer aus der Biologie oder Chemie dazu. Das Betriebsklima ist also eigentlich gut: So wird die neue Kaffeemaschine und ihre Bedienung thematisiert.

Auffällig ist die starke Ausrichtung an überschulischen naturwissenschaftlichen Projekten und Wettbewerben sowie die Kooperation mit Universitäten. Die zeitweilige Betreuung von Studierenden kann zu einer weiteren Öffnung des Blicks über die eigene Schule hinaus beitragen und zeugt von der Bereitschaft, Einblicke zuzulassen.

¹⁶² Das Handlungsmuster zur Einführung essenzieller Themen entspricht damit dem des Schulleiters.

Es ergibt sich das Bild einer durchaus aktiven Fachschaft, die jedoch einerseits stark gelenkt wird, in der andererseits jedoch die Fachlehrkräfte auch selbst entscheiden, welche Tätigkeiten sie ausführen wollen, und dabei selbstzufrieden sind. Die zentralen Themen werden nur teilweise vermittelt und in erheblichem Umfang nicht bearbeitet. Damit ist die Fachkonferenz von den Entwicklungsthemen entkoppelt und orientiert sich überwiegend an der Verwaltung von eigenen Fachthemen.

Fazit Dokumentenanalyse

Aus den Protokollen des „mittleren Managements“ wird deutlich, dass die bearbeiteten Themen *top-down* vorgegeben worden sind. Die meisten dieser Themen finden sich auch in der Gesamtkonferenz wieder. Die exemplarische Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften zeigt dann ein deutlich differentes Bild bei der Umsetzung: Nur einige Themen werden dort bearbeitet. Oft stehen die Themen auch auf den hinteren Plätzen der Tagesordnung. Hier enden offenbar die Auswirkungen der neuen Rationalitäten und die traditionelle Fachkultur wird handlungsleitend. Dies zeigt sich auch im Umweltbezug in den Protokollen: Eltern und Schüler als Gremienmitglieder haben eine Pro-forma-Funktion, falls sie anwesend sind. Umweltbezüge sind fast keine feststellbar, sofern es nicht um Exkursionen etc. geht.

Dieser Eindruck verfestigt sich, wenn man die Häufigkeit der Bearbeitung der Themen ansieht: Viele Themen werden nur ein einziges Mal – trotz ihrer Neuheit – besprochen. Für eine Veränderung der Rationalitäten durch die Durchdringung des Konzepts hinter den Themen wird dieser Aufwand vermutlich nur in den seltensten Fällen ausreichen.

Dieser Befund wird weiter gestützt durch die Beteiligung des Kollegiums: Zählt man die Anzahl der Personen, die sich aktiv in den Konferenzen einbringen, so zeigt sich, dass die meisten passiv dem Schauspiel folgen. Je konkreter und fachbezogener hingegen die Arbeit wird, desto höher wird auch die Beteiligung – durchaus also ein engagiertes Kollegium.

Die Trennung zwischen Kollegium und Schulleitung wird auch in der Zahl der Impulse *top-down* und *vice versa* ersichtlich: Die Gesamtkonferenz ist ein „Verkündungsgremium“ seitens der Schulleitung unter starker Einbindung des „mittleren Managements“.

Der „Akteur Organisation“ wird in der DA insbesondere an drei Stellen sichtbar:

Auf der letzten Gesamtkonferenz unter dem Vorsitz des scheidenden Schulleiters wird plötzlich gefordert, dass die Ermäßigungsstunden offen gelegt werden. (Details dazu im Interview mit dem Schulleiter.) Dieser Forderung schließen sich auch die Fach(bereichs)leiter an. Ich interpretiere dies als Zeichen der Überlastung des kollektiven „Akteurs“, da das Thema Effizienz (und Professionalität bezüglich von Arbeitszeit) nie thematisiert wurde und sich hier quasi über Neid seine Bahn bricht: Obwohl bürokratische Kulturelemente fast nie auftreten, spielen sie hier als gefühlte Verteilungsgerechtigkeit plötzlich eine Rolle. In dieser Situation fällt das „mittlere Management“ in die alten Rollen zurück und stellt sich einseitig (und ohne Nutzen) auf die Seite des Kollegiums.

Trotz diverser Anlässe wird die zweite Säule des Lehrerberufes, die Erziehungsaufgabe, quasi auf keiner Konferenz thematisiert. Insbesondere in Anbetracht der hohen Fehlzeiten (vergleiche die

ersten Protokolle der Steuergruppe) ist dies bemerkenswert. Erziehung auf der Gesamtkonferenz mündet in einzelnen Beschlüssen, auf die nicht wieder Bezug genommen wird.

Die dritte Stelle ist das spontane Auftreten von Initiativen einzelner Lehrkräfte auf der Gesamtkonferenz. Die kreative Energie des Kollegiums manifestiert sich m. E. hier in einzelnen Projekten, die meist auch genehmigt werden. Eine Evaluation unterbleibt jedoch später.

5.4 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung: Rollenübernahme und Führung

„[...] also ich bestehe aus Unterricht, Organisation – und aus Konferenzen.“

Zitat Interview Mittelstufenleiterin Timecode: 00:56:31

Im diesem Zitat wird deutlich, welchen hohen zeitlichen Stellenwert Konferenzen an der untersuchten Schule haben. Jedoch transportieren diese nicht nur bloße Inhalte – die über die Protokolle recht gut zugänglich sind –, sondern auch Kultur. Diese wird teilweise symbolisch vermittelt und wird wechselseitig von den Teilnehmern interpretiert. Entsprechend schwer ist die Beschreibung dieses Prozesses, da er stets neu gedeutet werden muss.

Der formale Zugang war kein Problem: Ich nahm einfach meine Rolle als Oberstufenkoordinator ein und stellte unter diesem Gesichtspunkt Fragen. Mein Eindruck war, dass ich so nicht störte und in gewisser Sicht integriert war. Methodisch war der Zugang zugleich schwieriger: Ich verfasste Stichwortprotokolle der Inhalte – auch, damit sich die Teilnehmer nicht zu sehr beobachtet fühlten – und notierte mir mögliche Besonderheiten. Erst nach vergleichsweise langer Zeit wurde mir dann bewusst, dass das Besondere an den Konferenzen das Setting einer Unterrichtsstunde mit den damit verbundenen Rollen ist. Dies lässt sich jedoch aus den Stichwortprotokollen so nicht entnehmen. Deshalb sind diese nicht mit beigefügt.

Dichte Beschreibung des Ablaufs einer G6- bzw. k6-Sitzung

Z.#	Beschreibung	erkannte Symbole und mögl. Bedeutung
	Teil I: Problemfragestellung (gemäß S. WOLFF)	
1	Konferenzen von Lehrern unterscheiden sich von Besprechungen	
2	in der Wirtschaft, da die Lehrkräfte einerseits relativ un-	
3	abhängig von der Schulleitung bzw. den Fachleitungen sind –	
4	und diese dies oft auch spüren lassen –, andererseits aber	
5	auch Teamarbeit in gleichberechtigter Form oft nicht erlebt	
6	haben. Auch sind die Auswirkungen von Konferenzen auf den	
7	eigenen Unterricht zumeist gering. Dies hat Auswirkungen auf	
8	den Gestaltungs- und Partizipationswillen der Teilnehmer.	
9	Dabei spielen sicherlich auch gruppenspezifische Effekte	
10	großer Konferenzen eine Rolle. Weiterhin dienen Konferenzen	
11	oft zur bloßen Information über oder zur Abstimmung von	
12	Formalia durch die Schulleitung, die nicht selten gering ge-	
13	schätzt werden oder in der täglichen Praxis gar ignoriert	
14	werden.	
15	Um dieser Problematik zu begegnen (vgl. Interview Schulleiter	
16	ab Min. 46), wurde die sogenannte „didaktische Konferenz“	
17	aller Fach(bereichs)leiter und Jahrgangsteiler – quasi das ge-	
18	samte mittlere Management der Schule – aufgespalten in drei	
19	kleinere Konferenzen: die der „großen Sechs“ (G6 = De, En,	
20	Esp, Ma, Bio/Ch, GeWi), der „kleinen Sechs“ (k6 = Ku, Mu,	
21	Sport, BoP/WAT, Ph und Ethik) sowie die der Jahrgangsteiler	
22	mit wesentlich höherer Tagungsfrequenz als vordem (vgl.	
23	Organigramm). Die Jahrgangsteiler treffen sich wöchentlich,	
24	um „alle Entwicklungsprozesse unter dem Aspekt der Um-	
25	setzung im Alltag mit Schülerinnen und Schülern zu betrach-	
26	ten“ (Quelle: Schulprogramm). Die G6 und k6 tagen wöchent-	
27	lich alternierend. (~SY00)	
28	„Didaktische Konferenzen“ (an anderen Schulen auch Fach-	
29	leitertagung „FLT“ genannt) tagen sonst meist nur wenige	
30	Male im Jahr. Dies ist mit zwei bis drei regulären Sitzungen im	
31	Jahr beibehalten worden. Die G6 und k6 haben teilweise	
32	unterschiedliche Aufgaben: Neben den gemeinsamen Themen	
33	achtet die k6 vor allem auf „Fragen der Schulkultur, Projekt-	
34	und Berufsorientierung“, während die G6 für „Fragen der Dif-	
35	ferenzierung, Leistungsbewertung, Beratung und Unterrichts-	
36	qualität“ (lt. Schulprogramm) zuständig ist.	
37		
38	Teil II: „Ethnographische“ Darstellung:	
39	Die Konferenz beginnt offiziell gegen 15:15 Uhr. Da meist zu-	

~SY00: Wertschätzung: Die Häufigkeit, der Kontakt zum Schulleiter, Mitbestimmungsmöglichkeiten und „Insiderinformationen“ stellen eine Aufwertung des mittleren Managements dar. Die nicht sachlogische Aufteilung und die Themengenerierung konterkarieren diese Einschätzung.

40	vor eine andere Konferenz – die sog. Schulleitungsrunde –	~SY01: Macht
41	tagt, die oft etwas überzieht, sammeln sich einige pünktliche	
42	Kolleginnen und Kollegen vor dem Schulleiterzimmer (~SY01).	
43	Andere Kollegen sehen kurz nach, ob die Konferenz bereits	
44	begonnen hat, und erledigen, falls sich der Beginn verzögert,	
45	noch andere Dinge – meist gehen sie in den sog. LK-Raum,	
46	welcher die Postfächer und Aushänge etc. bereit stellt, oder	~SY02: Interesse an der Organisation; Profession- alität ~SY03: Familiarität
47	kopieren noch etwas. Wieder andere versuchen in das zu	
48	dieser Zeit verschlossene Sekretariat zu kommen – und schei- tern dabei meistens.	
49	Zwischen den auf dem Flur Wartenden entspinnt sich schnell	
50	ein entspanntes Gespräch. Dabei geht es in den meisten	
51	Fällen um schulische Dinge, seltener um private Erlebnisse	
52	(~SY02). Gerne werden jedoch Anekdoten erzählt und mit	~SY04: Egalität & Fami- liarität ~SY05: Abgrenzung der Organisation
53	lautem Lachen honoriert. Die Begrüßung ist auffallend herz- lich – auch mir gegenüber (~SY03). Die Teilnehmer unter- halten sich in ständig veränderter Zusammensetzung, meist	
54	jedoch zu zweit und nur selten zu dritt.	
55	Der Flur ist während dieser Zeit sonst überwiegend men- schenleer: Nur noch wenige Lehrer kommen vorbei.	
56	Schüler sind dort keine mehr zu sehen.	
57	Ist das Sekretariat hingegen offen, so wird die Sekretärin	
58	selbstverständlich in die Gespräche mit einbezogen (~SY04).	~SY06: Egalität ~SY07: Abgrenzung, evtl. Macht ~SY08: Offenheit; keine
59	Diese bietet gerne Getränke an. Insgesamt ist die Atmosphäre	
60	sehr entspannt. „Kunden“ werden in dieser Zeit toleriert, je- doch werden die Gespräche in dieser Zeit nicht für sie unter- brochen (~SY05).	
61	Schließlich öffnet sich die Tür zum Schulleiterzimmer und die	
62	Mitglieder der Schulleitungsrunde verlassen den Raum. Die	
63	Teilnehmerzahl variiert dabei, nur die Mittelstufenleiterin ist	
64	fast jedes Mal dabei und hält stets den Neuankömmlingen die	~SY07: Abgrenzung, evtl. Macht
65	Tür auf (~SY06).	
66	Die verlassenden und eintretenden Personen begrüßen sich	
67	dabei kurz, aber freundlich. Manchmal werden dabei gleich	
68	Besprechungen vereinbart.	
69	Die Kleidung aller Teilnehmer ist leger – auch die des Schul- leiters. Nur ein Fachbereichsleiter kommt stets im Anzug	
70	(~SY07). Dieser benutzt auch als einziger, neben dem Schul- leiter, stets einen Laptop. Ein weiterer Kollege hat ein Tablet	~SY08: Offenheit; keine
71	dabei, welches er aber nur sporadisch nutzt. Die übrigen	
72	machen sich je nach Bedarf handschriftliche Aufzeichnungen.	
73	Die Konferierenden setzen sich an einen großen, quadrati- schen Tisch, wobei es keine feste Sitzordnung gibt. Die meis- ten bevorzugen eine Tischseite, jedoch werden die Plätze	
74	öfter gewechselt (~SY08). Während weitere Kollegen ein-	
75		

86	treten, werden kurz Informationen untereinander ausgetauscht und auch wieder Verabredungen getroffen. Dabei	festen Rollen
87	wird auch etwas getratscht. Wenn dabei über Schüler gesprochen wird, dann meist über Dinge, die nicht geklappt haben:	
88	„Die Prols aus der letzten Reihe“ (Zitat) (~SY09). Öfter werden auch kurz Erfolge von Lehrern berichtet und es wird kurz Anerkennung gezollt. Es wird munter durcheinander geredet, jedoch zunehmend weniger gelacht (~SY10).	
89		~SY09: Defizitorientierung bei Schülern
90		~SY10: Schulstunde
91		
92	Während die Kollegen sich fast ausnahmslos duzen (~SY11),	~SY11: Egalität & Familiarität
93	wird der Schulleiter „gesiezt“. In der Öffentlichkeit siezt er alle Kollegen, während er in vertrautem Umfeld einige Kollegen duzt (~SY12). Er räumt meist zwischen den Konferenzen einige Dinge weg, während die Lehrer sich setzen. Oft wird ein vorbereitetes Handout ausgeteilt. Sobald der Schulleiter sich gesetzt hat, wird berichtet, welche Kollegin bzw. welcher Kollege aus welchem Grund nicht teilnehmen kann (~SY13). Nur selten sind alle Teilnehmer anwesend. Fließend beginnt dann die Konferenz, nachdem der Schulleiter oder der Vorsitzende lauter spricht (~SY14). Damit endet die Übergangsphase nach rund fünf Minuten, obwohl dann fast nie schon alle Teilnehmer anwesend sind (~SY15).	~SY12: professionelle Abgrenzung & „innerer Kreis“
94		~SY13: Macht → Rechtfertigungsgrund nötig
95		~SY14: Macht
96		~SY15: Unabhängigkeit
97		
98	Das Schulleiterzimmer liegt im Hauptgebäude an der Straße in der ersten von fünf Etagen. Es wird dominiert von der durchgehenden, raumhohen Glasfassade, die den Blick auf die Straßebäume und die gegenüberliegenden Altbaufassaden frei gibt. Der Raum ist etwa doppelt so breit wie tief, hell und modern eingerichtet, ohne dabei modisch zu sein. Die Einrichtung macht einen preiswerten Eindruck (~SY16). Optisch ist er in zwei Zonen aufgeteilt: In der rechten Hälfte befindet sich der Schreibtisch des Schulleiters vor einer modernen Schrankwand im Holzdesign mit einer größeren freien Fläche davor. In der Mitte des Schrankes befindet sich eine Glastür, die den Blick auf die Regalböden darin frei gibt. Die Böden sind fast leer. Nur das Schulakronym aus ca. 6 cm hohen Holzbuchstaben ist deutlich zu sehen.	~SY16: professionelle Distanz zum Arbeitsplatz in der Bürokratie; teilweise unpersönlich
99	Der Schulleiter sitzt am Schreibtisch mit dem Rücken zur Verglasung und blickt auf die drei Türen seines Zimmers. Der Schreibtisch ist stets mit unerledigten Materialien bedeckt, ohne dass diese sich aber stapeln. Ein Flachbildschirm mittlerer Größe und eine Tastatur sind – neben dem Telefon – die einzigen sichtbaren Arbeitswerkzeuge. Davor liegt ein kleiner, runder Teppich mit der Aufschrift „Standpunkt“. Links neben dem Schreibtisch steht ein kleines Trennwandelement mit einem Metallwagen daneben, auf dem sich Pappkartons mit Unterrichtsmaterialien befinden (~SY17).	
100	Die Fensterfläche zieht sich weiter nach links bis zu einer	
101		
102		
103		
104		
105		
106		
107		
108		
109		
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		
117		
118		
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		
129		
130		
131		
		~SY17: „Mein Arbeitsbereich“ – beschäftigt, aber

<p>132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168</p>	<p>Stellwand mit A3-Postern der Schule in der linken Raumecke. Unter der Stellwand befinden sich zwei Kunststoffkisten mit Moderationsmaterialien (~SY18). Dahinter versteckt sich eine leere Staffelei. Davor befindet sich ein quadratischer Tisch für maximal neun Personen, an dem die Konferenzteilnehmer sitzen. Öfter stellt der Schulleiter kleinere Süßigkeiten, Obst und – häufiger – Tee, Kaffee und Mineralwasser bereit (~SY19). Der Tisch selber ist schmucklos: Blumen, Tischdecken und andere Dekoration fehlen gänzlich. Stets liegen jedoch einige, wenige Arbeitsmaterialien, meist Zusammenfassungen von Zwischenergebnissen, auf dem Tisch. Nur selten bringen die Lehrer selber etwas zu essen mit (~SY20). An der linken Wand befindet sich eine niedrige Kommode mit einem Bild von JACKSON POLLOCK darüber. Vor der Kommode ist der Durchgang zum Zimmer des stellvertretenden Schulleiters. Sie ist zumeist geschlossen (~SY21). Vor dem Tisch in der linken, vorderen Raumecke befindet sich ein Flipchart, auf dem sich häufig noch die Agenda der Schulleitungsrunde befindet (~SY22). Relativ bald wird jedoch vom Schulleiter umgeblättert auf die von ihm bereits vorbereitete Tagesordnung (~SY23). Diese kann zu Beginn ergänzt werden und verbleibt während des ganzen Schuljahres dort (~SY24). Neben dem Standort des Flipcharts befinden sich direkt nebeneinander zwei Türen: Eine in den Flur, durch den die Teilnehmer eintreten, und fast in der Mitte der Wand eine zweite Tür in das Sekretariat. Die Türen sind während der Konferenzen geschlossen, wobei die Sekretärin manchmal etwas herein bringt oder zuweilen jemand zu ihr geht, um etwas zu erfragen. Der Umgang mit ihr ist sehr freundlich und es wird häufig gescherzt (~SY25). Zwischen der Sekretariatstür, gegenüber der Fensterfront, und der Schrankwand rechts befindet sich ein weiteres Bild von POLLOCK (~SY26). Offensichtliche persönliche Erinnerungsstücke sind nicht zu sehen. Insgesamt hat sich der Raum in den eineinhalb Jahren meiner Besuche nicht nennenswert verändert (~SY27).</p>	<p>nicht überfordert ~SY18: Moderation statt Fachinhalte ~SY19: „Konferenzbereich“ – man ist willkommen, aber prof. Distanz ~SY20: Distanz zur Konferenz ~SY21: Distanz ~SY22: Transparenz & Wertschätzung ~SY23: Professionalität & Macht ~SY24: prof. Kontinuität & Transparenz ~SY25: Egalität ~SY26: POLLOCK gilt als innovativ und wild, jedoch auch demokratisch. ~SY27: Kontinuität; evtl. auch Ermüdung/Abstand</p>
<p>169 170 171 172 173 174 175 176 177</p>	<p>Nach den wenigen Minuten Übergangszeit beginnt die Konferenz. Der Schulleiter sitzt dabei meist mit dem Rücken zum Fenster mit seinem Laptop vor sich (und dem Stromanschluss neben sich) (~SY28). Ist er anwesend, so ergänzt er die Tagesordnung mit weiteren Themen. Andernfalls wird gemeinsam die Agenda rekapituliert. Nicht immer sind dabei die Themen allen bekannt bzw. vorbereitet. Die grobe Agenda wird halbjahresweise festgelegt, jedoch wird neuerdings häufiger davon abgewichen (~SY29).</p>	<p>~SY28: Kontinuität, Macht, Professionalität ~SY29: Transparenz, Konti-</p>

178	Sind nicht alle Anwesenden auf dem letzten Stand, werden	nuität, Ermüdung
179	notwendige Informationen durch den Schulleiter kurz bekannt	
180	gegeben (~SY30). Dies geschieht informell und die Anwesen-	~SY30: Informationsmacht
181	den ergänzen Details, jedoch nie eigene Punkte (~SY31).	~SY31: Hierarchie
182	Während im ersten Schuljahr meiner Besuche stets ein spezi-	
183	elles Kurzprotokollformular mit rotierenden Rollen (Zeit-	
184	nehmer, Treiber etc.) (~SY32) verwendet wurde, wird nun	~SY32: prof. Bürokratie
185	davon abgewichen.	
186	Dadurch erscheint die Konferenz einerseits flüssiger, anderer-	
187	seits nehmen die Teilnehmer überwiegend die gleichen, selbst	
188	gewählten – meist passiven – Rollen ein (~SY33), während	~SY33: Erstarrung
189	zuvor die abwechselnde Übernahme einer vordefinierten	
190	Konferenzrolle (Zeitnehmer etc.) obligatorisch war (~SY34).	
191	Dabei übernimmt auch der Schulleiter alle Rollen mit (~SY35).	~SY34: Rollenspiel?
192	Während der Konferenz kommen dann oft weitere Kollegen	~SY35: Prof. Egalität
193	hinzu. Sind Gäste als Fachreferenten eingeladen, so beginnt	
194	die Konferenz mit ihnen. Dies ist recht häufig der Fall (~SY36).	
195	Typische Fälle sind Elternvertreter, die beispielsweise über	~SY36: Professionalität &
196	den Bücherfonds berichten, oder ein sog. „Kulturagent“, der	„offenes System“
197	über seine Arbeit in der Schule berichtet. Die Gäste werden	
198	freundlich begrüßt und sitzen stets dem Schulleiter gegenüber	
199	(~SY37) in der Nähe der Ausgangstür. Nach ihrem Tages-	~SY37: Macht
200	ordnungspunkt verlassen sie umgehend den Raum und man	
201	beginnt den nächsten Punkt.	
202		
203	Zu Beginn informiert der Schulleiter oft über aktuelle Vor-	
204	kommnisse. Dieser TOP benötigt circa 10 – 15 Minuten, wäh-	
205	rend dessen schweigen die anderen Teilnehmer. (~SY38)	~SY38: frontaler Unter-
206	Die offiziellen Tagesordnungspunkte werden im Anschluss be-	richtet?
207	arbeitet und beziehen sich zumeist auf demnächst an-	
208	stehende größere Schulareignisse wie Fortbildungen oder Ver-	
209	waltungsarbeiten sowie einzureichende Konzepte (~SY39).	~SY39: Organisation, nicht
210	Der Schulleiter bettet diese Punkte zumeist in einen über-	aber Konzeptionalisierung
211	geordneten Rahmen ein und hebt mögliche Konsequenzen für	(= Macht)
212	die Schule hervor (~SY40).	~SY40: Informationsmacht
213		& Wertschätzung
214	Bisweilen führt dies zu einem Informationsteil des Schulleiters	
215	über externe Vorgänge, die die Schule aktuell beeinflussen	
216	oder es demnächst tun werden, jedoch aktuell keinen Bezug	
217	zur Konferenzagenda haben (~SY41).	~SY41: Wertschätzung &
218		„offenes System“
219	Die gemeinsamen Themen der G6/k6 sind organisationsbe-	~SY42: „Wir und ‚unsere‘
220	zogen (~SY42) und vermittelt-unterrichtsbezogen (~SY43). Im	Organisation“
221	Schuljahr 2012/2013 waren dies: Differenzierungskonzept,	~SY43: nicht konkret/fall-
222	Homepage-Überarbeitung, Bewerbung Dt. Schulpreis, trans-	bezogen = nicht eingrei-
223	parente Stundenplanung, durchgängige Sprachbildung,	fend (Autonomie-Para-

224	Studientage, Terminkalender, Beratungskonzept, Schulprogramm, BoP-Konzeption, Bücherbeschaffung, Unterrichtsbesuche der SL, Förderverein/Geld sowie die Weihnachtsfeier des Kollegiums.	digma)
225		
226		
227		
228	Die Themen werden zielorientiert und auf hohem Niveau bearbeitet (~SY44). Weder illusorische noch triviale Ziele werden angestrebt (~SY45).	~SY44: Professionell & zielorientiert
229		
230		
231	Am Ende des Schuljahres bewerten die Kollegen durch Aufkleben eines Punktes in einer Bewertungstabelle (~SY46), ob das Thema ihrer Meinung nach fertig abgeschlossen ist, im Wesentlichen abgehandelt ist oder noch offen ist. Dabei ist der Konsens relativ groß – diametrale Meinungen sind selten (~SY47).	~SY45: klare Zielfokussierung ~SY46: Beteiligung, Konstanz, Transparenz ~SY47: gemeinsame Rationalitäten
232		
233		
234		
235		
236		
237		
238	Realer Unterricht und konkrete Schüler spielen in den Konferenzen keine Rolle. Jedoch wird bisweilen über Dummheiten einzelner, namentlich bekannter, Schüler berichtet (~SY48) – selten hingegen über deren Erfolge.	~SY48: Defizitorientierung bei Schülern (Nachwirken Schulruf & altes Selbstverständnis)
239		
240		
241		
242	Über den Unterricht von Kollegen wird meist nicht gesprochen, jedoch werden bisweilen Andeutungen besonders positiver wie negativer Art gemacht (~SY49). Auch hier werden Namen genannt (~SY50). Der Redestil wird dann „flapsig“ (~SY51).	~SY49: Verletzung des Autonomie-Paradigmas ~SY50: Vertrauen ~SY51: Innerer Widerstand gegen den Regelbruch – Rollenwechsel?
243		
244		
245		
246		
247		
248	Anträge von Schülern oder „normalen“ Lehrern lagen nie vor (~SY52). Der Schulleiter weist jedoch auf deren Interessen zu gegebener Zeit hin (~SY53).	~SY52: Differenzierung Kollegium vs. mittleres Management
249		
250		
251	Anträge von Kollegen werden offenbar im Vorfeld mit der Schulleitung abgestimmt und in die Agenda integriert. Größere Abweichungen zur Tagesordnung gab es nicht (~SY54).	~SY53: „Ich (Wir?) kümmer mich!“ ~SY54: Akzeptanz der Führungsperson(en)
252		
253		
254		
255		
256	Unterschiede G6 zu k6: Obwohl Entwicklungsthemen auf beiden Konferenzen angesprochen werden, gibt es feine Unterschiede. So erscheint die G6 selbstbewusster, die k6 formaler (~SY55).	~SY55: Formalität = Rollensicherheit
257		
258		
259		
260		
261	Ist der Schulleiter einmal nicht anwesend, übernimmt der stellvertretende Schulleiter oder der FL Mathematik die Leitung (~SY56). Diese Rolle war bisher stets im Vorfeld vorbestimmt. Eine Ad-hoc-Abstimmung dazu unter den Anwesenden findet nicht statt. Wesentliche Auswirkungen auf den Ablauf hat seine Abwesenheit nicht (~SY57), jedoch ist der Verlauf dann weniger zielorientiert.	~SY56: Macht ~SY57: Kontinuität
262		
263		
264		
265		
266		
267		
268		
269	An einem Termin spät im Schuljahr konnte der Schulleiter ein-	

270	mal kurzfristig nicht teilnehmen. Es wurde dann zu Beginn	
271	über die Notwendigkeit der Sitzung kurz gesprochen. Dabei	
272	wurde deutlich, dass die Teilnehmer weitgehend unvorbereit-	~SY58: Hausaufgaben/ Unterrichtssituation
273	et waren und die – per E-Mail am Abend vorher zugegange-	
274	nen Hinweise – nicht gelesen worden waren (~SY58). Die	
275	Konferenz wurde dann jedoch vollumfänglich durchgeführt	
276	und vom stellvertretenden Schulleiter moderiert.	
277		
278	Die einzelnen Tagesordnungspunkte werden nach einem	~SY59: Ritual/Unterricht
279	festen Schema bearbeitet: Der Vorsitzende führt in die Proble-	
280	matik ein. Danach tauschen sich die betroffenen Kollegen	~SY60: Informationsfluss <i>bottom-up</i> (nur hier sicht- bar!)
281	dazu aus. Kollegen, die nicht betroffen sind oder deren ge-	
282	wählte Rolle eher passiv ist, bleiben im Hintergrund (~SY59).	
283	Die Fach(bereichs-)leiter berichten dabei über die Meinungen	~SY61: Führungsanspruch
284	und Befindlichkeiten der Fachkollegen und möglichen Wider-	
285	stand (~SY60).	
286	Dabei bleibt die Atmosphäre entspannt, aber überwiegend	~SY62: Wohlfühlkultur ~SY63: kein Streit (Tabu? Bezug zur Vergangenheit?)
287	arbeitsorientiert. Verschiedene Teilnehmer tragen etwas bei	
288	oder fragen nach. Die Antworten sind teils humorvoll, bis-	
289	weilen aber auch ein wenig harsch. Es darf und wird aber auch	
290	gelacht. Unterschiedliche Prioritäten treten zu Tage, werden	
291	aber kaum nachdrücklich vertreten. Ziel ist dabei der Konsens.	
292	Dabei hat die Konferenzleitung (der Schulleiter, sein Stell-	
293	vertreter oder der Fachleiter Mathematik) jedoch das letzte	
294	Wort: Sind die Argumente und Standpunkte ausgetauscht, so	
295	fasst der Vorsitzende die Argumente zu einem Konsensvor-	
296	schlag zusammen oder bringt Gesichtspunkte ein, die in seiner	
297	Wahrnehmung bisher zu wenig Beachtung fanden (~SY61).	
298	Gibt es keine Anmerkungen mehr, so gilt der Punkt als abge-	
299	handelt. Eine formale Abstimmung unterbleibt – es gilt der	
300	Konsensvorschlag (~SY62). Einen offenen Dissens danach	
301	konnte ich nie beobachten (~SY63). Das Ergebnis wird dann im	
302	Protokoll vermerkt und danach wird zum nächsten Tages-	
303	ordnungspunkt übergegangen.	
304		
305	Der Grad an aktiver Teilnahme unterscheidet sich nach Thema	
306	und Person: Einige Personen bringen sich bei allgemeinen und	
307	besonders bei für sie (fach-)spezifischen Themen ein.	
308	Andere Personen halten sich generell eher im Hintergrund.	
309	Höchst selten wird jemand zu einem Beitrag aufgefordert.	
310		
311	Einige Kollegen – nur Männer – widersetzen sich diesem Ab-	~SY64: nonverbaler Wider-
312	laufschema durch Nebentätigkeiten: Bei einem klingelt	
313	wiederholt in Konferenzen das Handy, ein anderer zeichnet	
314	gut sichtbar vielfarbige Comicfiguren und bringt dazu extra	
315	einen Satz Buntstifte mit (~SY64). Dies bleibt jedoch unkom-	

316	mentiert (~SY65).	stand: „Das hier ist nicht
317	Nur zwei Mal wurde in den eineinhalb Jahren offen eine stark	wichtig/fordert mich
318	abweichende Meinung geäußert und dann auch diskutiert.	nicht.“
319	Dabei wird eine gewisse intellektuelle Rivalität offenbar, die	~SY65: Akzeptanz?
320	sich in einem schnellen Argumentationsaustausch auf gehobenem sprachlichen Niveau äußert (~SY66).	~SY66: Rivalitäten sind selten
322		
323	Es kommt auch schon vor, dass der Schulleiter geht, während	
324	die Kollegen noch Details aus der Konferenz weiter besprechen (~SY67).	~SY67: Professionalität/Vertrauen
326		
327	Nach circa 90 Minuten endet die Konferenz nach dem letzten	~SY68: Ausklangsritual 1:
328	Tagesordnungspunkt und es werden noch Fragen, die nicht	Kein „erzwungenes“ Ende:
329	zur Tagesordnung passen, besprochen. Wie der Beginn erfolgt	Möglichkeit zum Fragen
330	das Ende fließend (~SY68) und informell: Es wird gescherzt,	stellen = Beteiligungsmöglichkeit
331	gelacht und einzelne Teilnehmer besprechen sich untereinander (~SY69).	~SY69: Ausklangsritual 2:
332		Familiarität, Rollenwechsel
333		
334	Bisweilen bleibt eine Person zurück, um mit dem Schulleiter	~SY70: „Der Streber“
335	persönlich zu sprechen (~SY70).	
336		
337	Manchmal findet im Anschluss eine Sitzung der Steuergruppe	
338	statt. Einige der Teilnehmer bleiben dann am Tisch sitzen,	
339	während die noch abwesenden Mitglieder per Handy über	
340	den baldigen Beginn informiert werden.	
341		
342	Auf dem Flur sprechen einige Kollegen weiter miteinander,	
343	andere gehen zu ihren Arbeitsplätzen innerhalb des Schulgebäudes (~SY71). Die Mehrheit der Konferenzteilnehmer	~SY71: „Wir sind eine
344	geht jedoch offensichtlich direkt nach Hause.	Ganztagsschule“
345		
346		
347		
<p>Stories</p> <p>Die folgenden beiden Geschichten wurden öfter wiederholt:</p> <p>1. Der Besuch des Fachseminarleiter</p> <p>Während des Unterrichtsbesuchs eines Fachseminarleiters stürmt eine Gruppe schulfremder Personen den Unterricht und möchte mit einem Schüler eine Schlägerei beginnen. Die anwesenden Lehrkräfte müssen mit Körpereinsatz dazwischen gehen und die Störenfriede aus der Schule drängen. Einige Zeit später – vielleicht 3 Jahre – ist derselbe Fachleiter wieder in der Schule und ist begeistert, wie die Schule sich zum Positiven entwickelt hat.</p> <p>2. Gymnasien</p>		

	<p>Die Konkurrenz wird stets negativ dargestellt: Am Gymnasium wird abgeschoben, nicht auf die Schüler eingegangen, die Strukturen sind rückständig etc. Lediglich bei konkretem Bezug, beispielsweise wenn Schüler ausgetauscht werden, wird auf die Gleichartigkeit hingewiesen.</p>
	<p>Teil III: Verknüpfende Analyse</p> <p>Die sich darbietende Situation zeugt von einer angenehmen Betriebsklima: Man scherzt, um dann gleitend und sich gegenseitig wertschätzend in die professionelle Bearbeitung der geplanten Themen überzugehen (z. B. ~SY01 bis ~SY04). Jedoch wird nicht gemeinsam gelacht, sondern meist scherzt man nur mit dem Nachbarn – und schließt den Schulleiter dabei aus. Positiv ist der Eindruck der Arbeitssituation: professionell, transparent, verteilt und kontinuierlich (z. B. ~SY02, ~SY18, ~SY36 etc.). Wie selbstverständlich werden die Rollen (~SY06) gewechselt und man arbeitet auch ohne die Anwesenheit des Schulleiters. Der modern eingerichtete Raum, die Kunst (POLLOCK) und die Laptops/Tablets unterstreichen m. E. den Eindruck (~SY18, auch: ~SY17). Schließlich unterstützen die Rituale (Beginn und Ende der Konferenz) den Eindruck des gut-organisierten Meetings (~SY45). Die Akzeptanz des devianten Verhaltens seitens eines Mitglieds, welches währenddessen zeichnet, kann als Zeichen der gegenseitigen Akzeptanz verstanden werden. Andererseits werfen gerade diese Rituale Fragen auf. Warum wird davon nie abgewichen? Gibt es keine aktuellen Dinge, die unbedingt jetzt besprochen werden müssen? Warum gibt es keine Anträge zur Änderung der Tagesordnung? Auf den zweiten Blick werden Machtstrukturen sichtbar: Die Themen sind vorgegeben, über andere Kollegen wird abfällig gesprochen – hier tagt ein Machtgremium. Schließlich organisiert der Schulleiter kleine Speisen und Getränke. Seitens der Teilnehmer unterbleibt dies jedoch stets.</p> <p>Hinweis: Die Agenda weist zwar das hehren Ziel der Schulentwicklung aus. Die Protokolle weisen aber oft darauf hin, dass hauptsächlich organisiert wird und dort die Arbeiten verteilt werden. Deshalb werden auch selten Arbeitsergebnisse vorgestellt. Und wenn, dann vom Schulleiter oder dem FL Mathematik.</p> <p>Der Bezug zwischen den einzelnen Sitzungen ist nicht gegeben, kann nicht gegeben sein, da die Themen ja vorab bestimmt worden sind – unabhängig vom realen Arbeitsfortschritt. Das mag eine mögliche Erklärung sein für obiges deviantes Verhalten (~SY64): Die Inhalte interessieren nicht, da man sie nicht mitbestimmen konnte. Der Führungsanspruch des Agendasetzers wird symbolisch nicht anerkannt.</p> <p>Das wirft die Frage auf, warum kein Widerstand entsteht. Geht man davon aus, dass langjährige Lehrer mit Kollegen in einer Konferenz sitzen: Welche Erfahrungen verbinden diese? Die des erlebten Unterrichts. Dort bestimmt der Lehrer die Agenda und wer welche Arbeiten zu erfüllen hat. Die Ergebnisse haben für die weitere Arbeit einen eher geringen Wert. Und nur „Streber“ beteiligen sich intensiv. Der Rest hält den Anschein aufrecht. Das Ganze kann jedoch nur solange funktionieren, wie keine als wirklich wichtig bzw. problematisch erachteten Themen behandelt werden. (~SY10, ~SY34, ~SY37)</p> <p>Und an dieser Stelle fällt auf, welche Themen von allen Beteiligten ausgeklammert werden: realer Unterricht, Erziehung, Fehlverhalten seitens der Lehrkräfte, Ungleichheiten, aber auch Erfolge, die einzelnen Personen zugeordnet werden können, individuelle Ziele und Visionen. Warum? Allen diesen Themen ist gemein, dass man sich über sie streiten kann und sollte und die „Wohlfühlkultur“ (~SY03, ~SY04, ~SY11, ~SY62). Jedoch war nie ein Streit oder eine</p>

zumindest emotionale Auseinandersetzung zu beobachten (~SY63). Eine mögliche Erklärung kann daher sein, dass es eine Metaregel gibt, welche besagt, dass problematische Themen nicht behandelt werden sollen.

Dies stärkt die Gemeinschaft und vermeidet „unnötige Reibung“ – alle müssen ja so viel arbeiten. Besteht dieser Prozess über einen längeren Zeitraum, so kann angenommen werden, dass eine Art Korpsgeist entsteht. Dieser bildet eine Metaregel, die wie ein Filter funktioniert und problematische Themen aussortiert. Verstößt eine Person dagegen, so wird diese an den Rand gedrängt oder gar ausgegrenzt. Aufschlussreich ist dazu das Interview mit der Leiterin BoP: „Man hält mich da raus.“ [Zeitmarke 40:09]

Hinweis: Dennoch werden auch unbequeme Themen besprochen, wie beispielsweise Unterrichtsbesuche. Werden diese jedoch nicht durchgeführt, „vergessen“ oder nicht in ihren Wirkungen untersucht, so hat dies einen dreifachen Effekt:

1. „Wir haben darüber gesprochen“ als eine Art Outsourcing des eigenen Gewissens,
2. man tut niemandem weh (Autonomie-Paritäts-Metaregel) und
3. eine Fassade nach außen kann aufrecht erhalten werden.

Je länger jedoch die reinigende Wirkung des Streits über richtige Ziele und Wege unterbleibt, desto mehr Themen müssen „um des lieben Friedens willen“ ausgeklammert werden – keine Weiterentwicklung gebiert zusätzlichen Stillstand.

Erklärungsansatz 1: Differenzierungsperspektive: Bei dem Versuch, aktuelle Entwicklungsthemen zu bearbeiten, kämpft die Organisation mit tradierten Metaregeln zu Unterricht und zu kollegialem Verhalten. Dies führt zu den beobachteten Inkonsistenzen bei den Symbolen und zur Rollenunsicherheit bei den Fach(bereichs)leitern.

Erklärungsansatz 2: Integrationsperspektive mittleres Management: Das Engagement der Beteiligten – Schulleiter wie Fach(bereichs)leiter – führt dennoch zu (kleinen) Fortschritten: Unter dem Deckmantel von Humor/Ironie können beispielsweise die Teilnehmer bereits über gravierendes Fehlverhalten anderer Lehrkräfte ansatzweise sprechen und nennen dabei auch Namen, eigentlich ein Tabubruch ersten Ranges für die Wohlfühlkultur. Da dies offenbar zu keinen – für die „Humoristen“ – negativen Konsequenzen geführt hat, wird gegenseitiges Vertrauen aufgebaut. Dies wiederum ermöglicht eine immer weitere Abweichung vom Korpsgeist hin zu problematischen Themen.

Erklärungsansatz 3: Fragmentierungsperspektive: Die „modernen Symbole“ Laptop etc. stehen für einen prestigeträchtigen Professionalitätsanspruch, der dazu führt, dass entsprechende Themen und Methoden (z. B. ~SY18: Moderation statt Fachinhalte) aufgegriffen werden. Durch diesen *trickle-in* kommen Evaluation, Controlling und gutes Führungsverhalten in die Organisation – durch Nachahmung. Je nach Affinität zu diesen Symbolen ergeben sich stark unterschiedliche „Adoptionsgeschwindigkeiten“.

	<p>Erklärungsansatz 4: Differenzierungsperspektive Schulleitung – „mittleres Management“: Das Symbol ~SY29 (Flexibilität und Ermüdung) lässt sich damit erklären, dass der Schulleiter erkannt hat, dass er die traditionellen Verhaltensweisen nicht in kurzer Zeit ändern kann. Daher ändert er die Taktik und wechselt vom Rollenspiel zur Bearbeitung relevanter Themen, da er hofft, diese so mittelfristig etablieren zu können.</p> <p>Erklärungsansatz 5: Fragmentierungsperspektive zwischen den Fachbereichen: Aufgrund der Erfahrungen mit dem Widerstand bei der Umstellung auf das Jahrgangsraumprinzip, bei der die Fachbereichsleiter offenbar die Stimmung nicht in die gewünschte Richtung verschieben konnten, und der Gefahr der „Balkanisierung“ der Fachbereiche wählt die Schulleitung bewusst diesen Weg, um nicht zu viel Macht auf einmal zu delegieren. Dafür spricht die nicht sachlogische Trennung in G6 und k6 und die Trennung von den Jahrgangleitern, welche informell über viel Macht verfügen.</p> <p>Fazit: Der Schulleiter nutzt die Symbole der Macht und der Professionalität, das „mittlere Management“ zeigt zu Beginn und am Ende Zeichen einer „Wohlfühlkultur“. Das Setting ähnelt einer Unterrichtsstunde.</p>
--	--

Tab. 14: Dichte Beschreibung der Konferenzen G6/k6

Fazit: Meine Wahrnehmung der Konferenzen G6/k6 unterscheidet sich eklatant von der des Schulleiters im Protokoll. Es ist jedoch zu bedenken, dass ich informelle Absprachen, die sich zeitnah um die Konferenzen herum gruppiert haben, nicht beobachten konnte. Dennoch ist das Rollenverhalten in der Konferenz klar nicht das eines „mittleren Managements“, auch, wenn es sich im Vergleich zu einer früheren Zeit deutlich weiterentwickelt haben kann.

5.5 Ergebnisse zum Beobachtungsraster „SL: wirksame Schule“ mit Hinweisen

Nicht-beobachtetes Schulleitungshandeln nach dem Raster „SL: wirksame Schule“

Nr.	Nicht im vollen Umfang beobachtete Schulleitungshandlungen	Hinweise zur Auswertung
1	Organisationskompetenz (#T01.3)	Das Problem der verbesserungsfähigen Organisation ist ubiquitär. Viel Zeit wird zur Kompensation aufgewendet.
	Schulmanagement (#T12.4)	
2	Etablierung eines Systems zur Delegation von Aufgaben (#T02.3)	Eine Verantwortungsdelegation über kleinere Verwaltungsprojekte hinaus findet fast nicht statt, ein MM wird nicht aufgebaut bzw. nimmt die Rolle nicht an. Die Steuergruppe ist eine Organisationsstabsstelle. Die FBL und JGL bilden jedoch eine „Informationsbrücke“ zwischen Schulleitung und Kollegium. Ein Fortbildungszyklus für ein MM kam aus dem Bezirk für alle Schulen.
	Die Schulleitung delegiert Verantwortung und Entscheidungsmacht an Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder eines „mittleren Managements“ (z. B. eine Steuergruppe) und beteiligt und stärkt die Lehrkräfte darin, ebenfalls Führungsfunktionen zu übernehmen (#T04.2) = (#10.2)	
	<i>catalyst: school leadership w. form of distributed leadership</i> (#T13.5)	
3	Die Schulleitung betreibt systematische Personalentwicklung und sieht hierin eine sinnvolle Investition in die Entwicklungskapazität der gesamten Schule. (#T04.3) = (#10.3)	Der Fortbildungsinitiative liegt ganz bei den Kollegen. Die Teilnahme wird jedoch fast immer genehmigt.
	Personalentwicklung (#T12.5)	
4	Förderung der Professionalisierung der Lehrer (#T07.5)	Es fehlen Professionalisierungsziele und zugehörige Fortbildungen. Der durchgeführte Zyklus war den neuen Rahmenplänen geschuldet.
	„aktive Förderung der Professionalisierung der Lehrkräfte“ (Personalentwicklung) (#T11.1)	
	<i>efforts to build professional capacity</i> (#T13.2)	
5	Professionelle Kooperation im Kollegium: Im Kollegium herrscht Konsens bezogen auf die Ziele der pädagogischen Arbeit... (#T05.2)	Es fehlen kommunizierte Ziele. Die vorhandene, emergente Kooperation bezieht sich lediglich auf die Stoffverteilung. Eine Ausnahme bildet die Fachschaft „Mathematik“.
	Notwendigkeit einer Vision/einer „Mission“ (#T09.2)	
	„Formulieren von Zielen und Erwartungen“ (#T11.2)	

6	Qualität des Curriculums: Der Abgleich zwischen... (#T05.4)	Konnte von mir nicht beobachtet werden.
	„Planung, Koordination und Evaluation von Unterricht und Curriculum“ (#T11.3)	
	<i>instructional guidance: curricular alignment</i> (#T13.1)	
7	Die Schulleitung entwickelt und pflegt die sozialen Beziehungen im Kollegium. (#T04.4)	Beobachtet wurde ein freundliches, aber auch etwas distanzierter Umgangston. Vielleicht ist dies im informellen täglichen Umgang anders.
	intensivere/persönlichere Beziehungen zu den Mitarbeitern sind nötig (#T09.3)	
8	„Stippvisiten“ im Unterricht (#T02.5)	Geplante Unterrichtsbesuche fanden nach Möglichkeit statt, jedoch fehlte Zeit (Ressourcenarmut).

Tab. 15: Nicht-beobachtetes Schulleitungshandeln nach dem Raster „SL: wirksame Schule“

Obige Nicht-Beobachtungen lassen sich teilweise nur schlecht belegen und noch schlechter quantifizieren, da sie zumeist gerade nicht dokumentiert sind und/oder nicht eindeutig definiert sind. Auch habe ich die Organisation nur an einigen Punkten untersucht. Dennoch handelt es sich um starke Hinweise auf ein Fehlen dieser Aspekte, da ich auch in der mehrfachen, bewussten Retrospektive kaum Bezüge zu diesen Aspekten gefunden habe.

6. Rekonstruktion der Schulleiterhandlungen

Die folgende Darstellung dient der summarischen Betrachtung der Handlungen des Schulleiters, ohne den „inneren Fit“ zu beachten.

6.1 Aggregation Leitungshandeln nach dem MLS

Zum Einwirken des Schulleiters auf den Kernleistungsprozess „Unterricht“: Viele der Handlungskriterien für die Entwicklung einer wirksamen Schule (Tab. 12) konnten beobachtet werden. In diesem Bereich ist eindeutig ein Handlungsschwerpunkt gesetzt. Aber auch die Struktur der Prozesse wurde verändert: Zunächst durch das Abschaffen des Sitzenbleibens (vor der gesetzlichen Regelung), dann durch die Einführung der „Abschluss-orientierten Kurse“ (AoK) zur zieldifferenten Vorbereitung auf den MSA oder das Abitur sowie den „BoP-Kursen“ – den Berufs-orientierten Projekten. Dies wurde flankiert durch die Entwicklung eines eigenen Benotungsschemas.

Für den anderen Kernprozess „Erziehung“ wird ein unerwarteter Weg eingeschlagen: Statt konkreter Handlungsabsprachen wird die Aufbaustruktur der Organisation verändert und eine Matrixstruktur aufgebaut durch die Einführung des Jahrgangsprinzips (statt dem Fachraumprinzip).

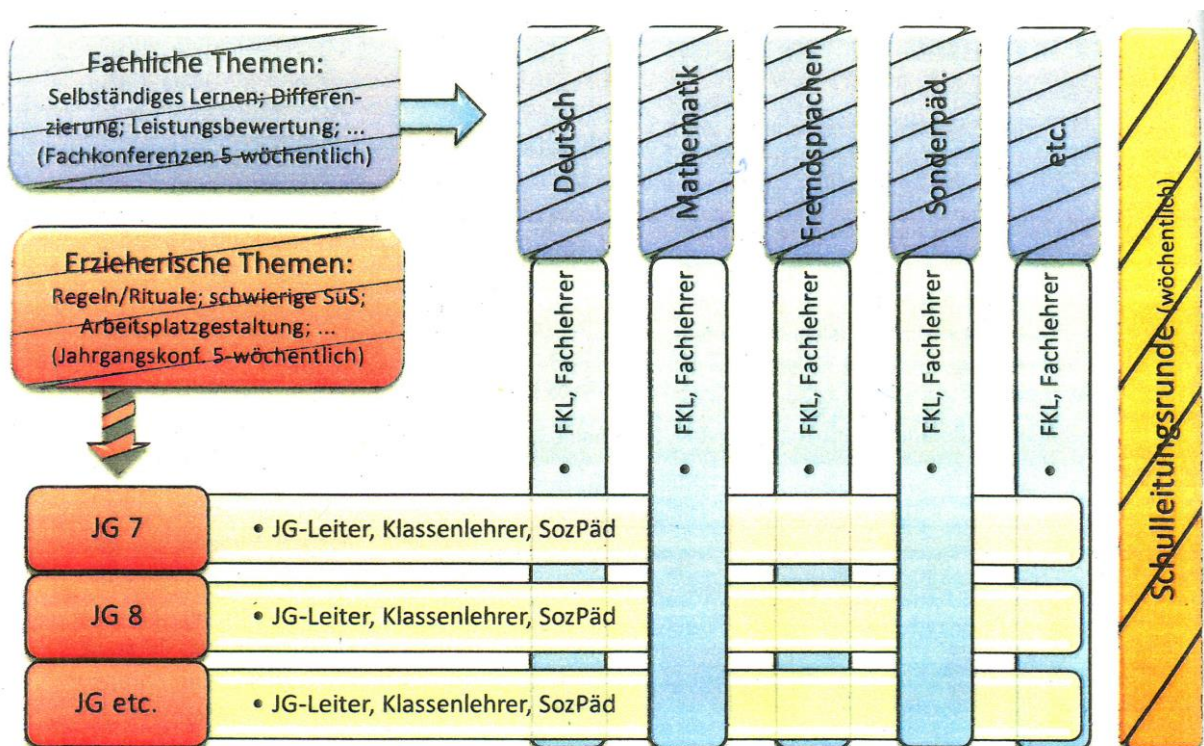


Abb. 23: Matrixstruktur Fächer und Erziehung (Quelle: Schulinterne Veröffentlichung)

Die Jahrgangleiter und Oberstufenkoordinatoren verfügen über vergleichsweise viel Macht und sind stark organisatorisch involviert. Im Bereich der Managementprozesse, insbesondere bezüglich des

„Organisationsdefizits“, konnten nur wenige Handlungen beobachtet werden. Hier sind vor allem die Handbücher („Abitur-Leitfaden“, „So machen wir das“) als Koordinationsinstrumente zu sehen. Die Unterstützungsprozesse wurden nur am Rande betrachtet. Es findet jedoch unerwartet wenig zentral organisierte Personalentwicklung statt.

Die Aufbaustruktur ist ebenso von Interesse: Die Oberstufenkoordinatoren sind auf einer Höhe mit dem stellvertretenden Schulleiter dargestellt. Informell sind sie dem Schulleitungsteam unterstellt.

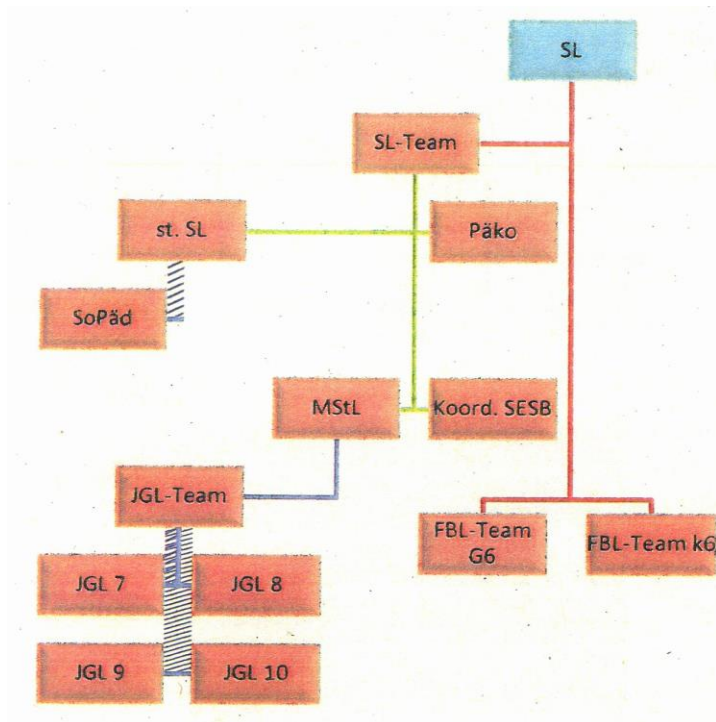


Abb. 24: Organigramm/Aufbaustruktur (Quelle s. Abb. 23)

Die Mittelstufenleitung, von der Stellenbeschreibung eine Führungsposition wie die Oberstufenkoordinatoren, ist hingegen nachgeordnet. Hier muss von mikropolitischen Gegebenheiten ausgegangen werden.

Die inoffizielle Stelle einer „Koord. SESB“ ist schulspezifisch.

Nicht aufgeführt im Organigramm ist die Steuergruppe, die jedoch faktisch eine Stabsstelle für Organisatorisches der Schulleitung bildet.

Weiterhin fehlt die in den Interviews mehrfach angedeutete Stabsstelle „Strategiegenerierung“ mit dem herausgehobenen Fachleiter.

Die Schulfachgremien sind leicht unterhalb des Jahrgangsteams angesiedelt, obwohl formal deutlich höher gestellt.

Interessant ist das Fehlen der Gesamtkonferenz sowie der Schulkonferenz in obigem Diagramm. Auch fehlen die Schüler- und Elterngremien.

Angestrebt auf der Führungsebene ist die nebenstehende Aufgabenteilung. Diese findet sich jedoch in der Praxis in den Konferenzprotokollen nicht wieder. Dort haben die Konferenzen G6 und k6 meist die gleichen Themen. Am ehesten kommt dabei das Jahrgangsteam den angestrebten Aufgaben nahe.

In allen Fällen nimmt das Organisieren einen erheblichen Raum ein.

Die Konferenzthemen des Schulleitungsteams standen mir nicht zur Verfügung.

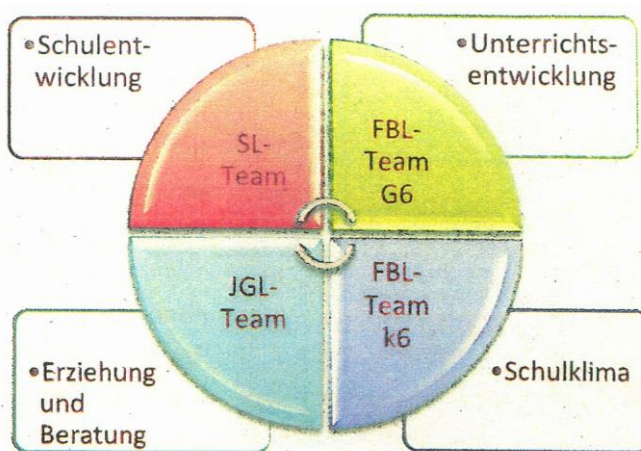


Abb. 25: Aufgaben weiterer Konferenzen (Quelle s. o.)

Im Bereich des „Kulturmanagements“ sind zwei Beobachtungen evident: Das Pädagogische erhält eine Aufwertung durch die Aufbauorganisation. Die traditionellen Fachprozesse sollen dahinter zurück treten.

Die gesamte Struktur der Organisation scheint dabei auf Kommunikation ausgerichtet zu sein. (Dies spiegelt sich auch in den Interviews wieder.) Die Kommunikationsstruktur wird wiederum durch die Ablaufstruktur der Konferenzen deutlich:



Hier wird die Bearbeitung von Entwicklungsthemen in einem festen Zeitrhythmus über verschiedene Gremien hinweg deutlich. Auf diesem Weg können auch Informationen auf mehreren Wegen parallel zu den Lehrkräften hin transportiert werden. Die Redundanz schützt vor dem partiellen Funktionsversagen einer Konferenz, beispielsweise einer Fachkonferenz.

Abb. 26: Ablaufstruktur Konferenzen (Quelle wie Abb. 23)

Damit wird offenbar, dass die Schulleitung aktiv Ablaufstrukturen etablieren konnte, die das hohe Kommunikationsbedürfnis befriedigen. Eine weitere Prozessadaption findet sich in der Verstärkung der Kernfächer in der 11. Klasse um eine Wochenstunde. Ansonsten ist die Oberstufe traditionell aufgebaut. Dies kann auch als mimetische Anlehnung an die benachbarten Gymnasien verstanden werden.

Die Strategie passt zu obigen strukturellen Entscheidungen: 1. Entwicklung durch Kommunikation (vgl. „Kommunikation ist die Alternative zur Hierarchie“, S. 83) für die Mikroebene des Kollegiums. 2. Das Auftauen der Organisation (LEWIN) durch die Enkulturation in die neuen Rationalitäten des NSM im Bereich der Kultusbürokratie sowie 3. das Aufzeigen der Möglichkeit, Dinge zu verändern, durch die vielen Projekte engagierter Lehrkräfte auf der schulischen Mesoebene. Parallel dazu 4. eine verstärkte Einbindung der Stakeholder Eltern, der Exoebene, und – noch nicht so stark – der Schülerinnen und Schüler. (Der Prozess wurde nach Ende der Untersuchung intensiv weiter verfolgt.) Insofern handelt es sich eindeutig um eine Stakeholder-Strategie. Dafür spricht auch 5. die hohe Außenwirksamkeit des Schulleiters in der Exoebene und 6. die (zurückliegende) Akquise des SESB-Teils. Die Interessen der Lehrkräfte werden evtl. etwas (zu) wenig berücksichtigt: Spezielle Anreize über die allgemeine Verbesserung hinaus sowie die Beteiligungsangebote habe ich nicht beobachten können.

Die Interaktionsthemen „Normen und Werte“ zwischen Schule und Exoebene konnte ich forschungsmethodisch begründet nicht beobachten. Es ist aber für mich überraschend, dass kein Konzept entwickelt wurde. Lediglich auf der symbolischen Ebene der Führung waren Normen und Werte deutlich und konfluent erkennbar. Auch wurde die Kernaussage des Schulprogramms offenbar nicht gemeinsam erarbeitet.

Übersicht über die beobachteten Reaktionen des Schulleiters:

Rkt.#	Erwartete Reaktionen des SL:	Beobachtete Reaktionen des SL (s. MLS):
#R01	Struktur-/Prozessveränderungen	Ja: diverse
#R02	Stärkung der Lehrerkooperation	Ja: Konferenzstruktur
#R03	Fortbildung der Lehrkräfte: Unterrichtsprozesse	Nein: Keine gezielte Fortbildung für das Kollegium Ja: Netzwerke über Schule hinaus anstreben
#R04	Verringerung der Führungsspanne für SL	Partiell: Nur wenige echte Delegationen konnten beobachtet werden – Rollenkonflikte?
#R05	Effizienzsteigerungen (oder „Weglassen“)	Nein: Kein Thematisierung von Effizienz und Ressourcen
#R06	Öffentlichkeitsarbeit allg.	Ja: Große Medienpräsenz des Schulleiters
#R07	Erfolge darstellen	Ja: vgl. Abbildung 27.2 S. 183
#R08	Mehr Beteiligungsangebote	Ja, jedoch scheinbar ohne direkte Ansprache
#R09	Einführung von Controlling/ „best practices“	Partiell: Nur wenige offizielle Besprechungen dazu
#R10	Fortbildungen zur HATTIE-Studie	Nein
#R11	Veränderung der Strukturen in der Sek-II	Nein
#R12	Veränderung der Prozesse (z. B. Beratungen in Klasse 11)	Teilweise: Unterrichtsverstärkung in Klasse 11
#R13	Stärkung der bürokratischen Basis	Nur verbal bzw. indirekt durch Handbücher etc.; keine sichtbaren Konsequenzen beobachtet
#R14	Aufgabendelegation durch SL	Nein – die strategische Spitze handelt selber
#R15	Professionalisierung der Lehrkräfte	Nur sehr behutsam; wenig Symbole auf Konferenzen
#R16	„Leerstellen“	<ul style="list-style-type: none"> • Vermutet: Strategische Frühaufklärung auf der politischen Ebene – proaktives Handeln • Versuch, ein eigenes Messinstrument für Schulwirksamkeit zu entwickeln (vgl. Interviews)

Tab. 16: Erwartete, beobachtbare Anpassungsleistungen der Organisation

Die obigen Beobachtungen stützen dieses Bild: Bis auf die Werbung in der Exosphäre liegt der Schwerpunkt der Handlungen im inneren Bereich der Schule, jedoch nicht auf den fachlichen Unterrichtsprozessen.

Das Interaktionsthema „Ressourcen“ spielte nur indirekt eine Rolle: Eine Überlastung der Organisation wird an vielen Stellen deutlich, aber man kann sich scheinbar nicht entscheiden, Dinge weg zu lassen oder dies zumindest zu diskutieren.

Die zur freien Verfügung stehenden Stunden werden offenbar vorrangig situativ eingesetzt, insbesondere auch zur Kalmierung aufgebracht Lehrkräfte. Ein übergreifendes Konzept war nicht zu beobachten und Fragen danach von meiner Seite wurden mit Unverständnis aufgenommen. Es kann vermutet werden, dass das Organisationsdefizit dazu geführt hat, dass auf der Grundlage von Erfahrungswerten operiert wird und diese nicht hinterfragt werden.

Dennoch hat die Schulleitung sehr wohl einen Blick auf die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen und deren Einsatz, wie der Aussage des Fachleiters Mathematik, Z. 1148 sehr deutlich zum Ausdruck kommt. Hier kann vermutet werden, dass sich ein Bewusstsein dafür bildet. Weiterhin werden diese Zeiten bereits punktuell zur Verstärkung verwendet.

Die Umweltsphären inklusive der Profession spielen fast gar keine Rolle, lediglich die lokale Schulaufsicht spielt eine – eher unrühmliche – Rolle. Interessant dabei ist, dass der Schulleiter dieser gegenüber ein großes Selbstbewusstsein im Sinne des NSM zeigt, trotz der vergleichsweise kurzen Zeit seit der Aufwertung der Schulleiterrolle.

Zum Entwicklungsmodus: Diesen stufe ich als Optimierung ein, da keine Änderung über die ganze Schule hinweg eingeführt wurde. Die vielen einzelnen Maßnahmen hatten zwar teilweise tief greifende Auswirkungen, dennoch blieben jeweils andere Bereiche unangetastet. Vor dem Hintergrund der – in Schulmaßstäben – erst kürzlichen SESB-Akquise und der offensichtlichen Separierung der erst vor ca. 15 Jahren aufgebauten Oberstufe erscheint dies jedoch klug. Auch stellt die Integration der großen SESB eine herausragende Leistung dar, die entsprechend viele Ressourcen gebunden hat.

Dies kann auch als Stakeholder-Strategie gegenüber den Lehrkräften verstanden werden: Ständig ändert sich etwas, jedoch kann man sich, sofern man die Umstellung nicht mittragen kann oder will, in die verbleibenden „Altstrukturen“ zurückziehen. Das beste Beispiel dafür ist die Beibehaltung der Fachlehrerzimmer, obwohl diese dem Jahrgangsprinzip zuwider laufen. Unter dieser Blickrichtung kann auch die Nicht-Evaluation, also das Nicht-Hinsehen seitens der Schulleitung, auf die Entwicklungsfortschritte gedeutet werden. Die Engagierten werden dies eh tun, die Desinteressierten und Desillusionierten werden sich eh verweigern. Da zwischen beiden Gruppen scheinbar ein Altersgradient besteht, ist mittelfristig eine Homogenisierung des Kollegiums zu erwarten – sofern die Organisation nicht wieder in alte Denkstrukturen zurück fällt.

Fazit: Die Schulleitung verfügt über ein profundes Repertoire an Handlungsoptionen und setzt diese situativ geschickt ein. Die vermuteten Ziele erscheinen aufeinander abgestimmt. Fast alle Bereiche des MLS werden tangiert. Diejenigen Teile, bei denen keine Handlungen zu beobachten waren, spielen in der aktuellen Situation auch keine wesentliche Rolle. Vor dem Hintergrund der überbordenden Aufgaben eines Schulleiters ist eine entsprechende Fokussierung verständlich und notwendig.

6.2 Relatives Führungshandeln („organisationaler Fit“)

Das Führungshandeln konnte aktiv nur über einen Zeitraum von 1½ Jahren und nur in den Gremien G6/k6 verfolgt werden. Die Beobachtungen decken sich jedoch mit den indirekten Hinweisen aus den Protokollen. Die wichtige informelle Ebene der persönlichen Absprachen¹⁶³ blieb mir leider unzugänglich. Auf der formalen Ebene ergibt sich folgendes Bild: Bis zur Festlegung der Einführung des Jahrgangsprinzips versuchte der Schulleiter offenbar, Organisationsentwicklung zu betreiben – vermutlich verbunden mit transaktionalem Führungsstil. Dies hatte jedoch nur begrenzten Erfolg, wie aus den Kampfmetaphern im Interview deutlich wird. So zog sich der wiederholte Abstimmungsprozess zur Einführung des Jahrgangsprinzips über drei Jahre hin und endete stets in einer Patt-Situation. Hieran ist bemerkenswert, dass immer wieder genau ein Patt auftrat. Dies führte zu einer Veränderung der Schulleiterrolle¹⁶⁴: Schließlich ordnete er die Strukturänderung an. Für zumindest einen Teil des Kollegiums war dies traumatisch. In informellen Gesprächen wurde der – schon Jahre zurück liegende – Vorgang immer wieder thematisiert, wobei nicht der argumentative Prozessablauf im Mittelpunkt stand, sondern der Umstand, dass er dies trotz des Widerstandes getan hatte: „Dann hätte er es doch gleich anordnen können!“. Offenbar hat – nur in dieser Konstellation? – letztlich bürokratische Macht Priorität: Die Machtausübung des Schulleiters wird akzeptiert gegen die Interessen der Lehrkräfte, die jedoch wiederum wichtiger sein sollen als die Interessen der Schüler.

Führung und „mittleres Management“

Zum Zeitpunkt meiner Untersuchung waren die Rollen stabil: Der Schulleiter gibt die Themen den FL/FBL vor, diese dürfen kommentieren und geringfügig modifizieren. Meist unterlassen sie dies jedoch und tragen die Inhalte in die Fachkonferenzen. Formal sind sie damit an der Entscheidungsfindung beteiligt, jedoch treiben sie die Ziele inhaltlich nicht aktiv voran. Dies ähnelt dem vermuteten Mechanismus der Machtübertragung von den „einfachen“ Lehrkräften auf die F(B)L (s. weiter oben) – eine transaktionale Führung. In den Worten des Schulleiters:

„Also wir bringen das auf ein gutes Niveau schon und damit gehen die Fachbereichsleiter dann in die Fachbereiche und diskutieren das dort. Kommen dann eventuell noch einmal zurück und sagen: ‘Geht bei uns gar nicht.’ Was selten passiert. Das Interessante ist: Weil kein Machtkampf mehr drin ist, ist auch ein großes Vertrauen da: ‘Wenn DIE das sagen, dann wird das schon in Ordnung sein.’ Weil dann auch die traditionelle Rolle der Fachbereichsleiter war immer so die Interessenvertreter ihrer Klientel. Und das ist eigentlich noch geblieben: Also wenn die

¹⁶³ Meines Erachtens eine interessante Forschungsfrage: In welchem Umfang wird eine Schule im Bereich OE/CM durch informelle Vorab-Absprachen – auch unter dem Gesichtspunkt der Mikropolitik – gesteuert?

¹⁶⁴ BÜHRMANN/KÖNIG (2007: 144) zu den sich im Laufe der Zeit (weiter-) entwickelnden Kompetenzen eines Schulleiters: „Im Alltag wird Systemkompetenz weniger durch gezielte Qualifizierungs- oder Bildungsmaßnahmen gelernt, sondern primär durch praktische Erfahrungen erworben: Eine neue Führungskraft lernt durch intuitives Beobachten und das Erleben im neuen System womit sie Erfolg hat, aber auch wo sie aneckt, auf Widerstand stößt und was sie beachten muss. Neben [...] ist hier insbesondere eine bestimmte Einstellung notwendig wie z. B. Sensibilität für das soziale System oder die Bereitschaft, tatsächlich die Verantwortung für die Steuerung des sozialen Systems zu übernehmen oder - bezogen auf das Beispiel der Regelkreise - tatsächlich etwas anderes zu tun.“

sich schon geeinigt haben mit der Schulleitung, dann wird das wohl in Ordnung sein. (Interview SL, Zeile 868 f.)

Abweichend von obiger Darstellung konnte ich jedoch eine echte Diskussion über wichtige Ziele nie beobachten – lediglich um deren organisatorische Ausgestaltung. Eine Delegation oder auch aktive Rollenübernahme über den Fachbereich hinaus bei wesentlichen Neuerungen konnte ich auch in keinem Fall studieren und auch nicht aus den Protokollen herauslesen. Daher muss ich der Darstellung des Schulleiters zur aktiven Übernahme von Verantwortung an den von mir untersuchten Stellen widersprechen: Seine Führung ist klar transaktional und ebenensituativ auch autoritär: Richtungsentscheidungen werden faktisch vorgegeben, während die Umsetzung und kleinere Modifikationen den F(B)L zur Beratung angeboten werden¹⁶⁵. Dazu muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass seitens der F(B)L auch kein Führungsspielraum eingefordert wurde. Entsprechend der Kontingenztheorie der Führung¹⁶⁶ haben diese eventuell noch nicht die notwendige Reife für eine transformationale Führung erreicht bzw. wollen die damit verbundene Rolle nicht annehmen.

Wenig Einflussnahme seitens der Schulleitung auf die Fächer ist zu bemerken. Da die Ergebnisse der Leistungsvergleiche positiv sind, scheint Vertrauen gegenüber den Fähigkeiten der F(B)L zu bestehen. Ich vermute jedoch stark, dass Probleme in diesem Bereich informell besprochen werden.

Symbolische Führung

Das Konferenzsetting der von mir besuchten G6/k6-Konferenzen ähnelt stark moderat-modernem Unterricht: Lehrerzentriert am runden Tisch (alternativ: „Stuhlkreis“) mit großem Beteiligungsspielraum. (Die von mir eingesehenen Unterrichtsräume haben hingegen noch fast alle die klassische Frontalausrichtung in Reihen.) Der Ablauf erfolgt nach stets dem gleichen Schema. Diese Uniformität der Situation kann selber als Symbol der Vertrauensbildung verstanden werden. Dass hingegen Projekte individuell vorbereitet und vorgestellt werden, ist die absolute Ausnahme und dann auch personengebunden.

Sieht man die Informationen der Schulleitung als Symbole an, so werden zwei Schwerpunkte deutlich: Am häufigsten werden Informationen aus der direkten Umwelt (Nachbarschulen, Berlin-weite Entwicklungen etc.) wiedergegeben. Erst danach werden Symbole aus der professionellen Sphäre benutzt: Zeitschriftenartikel, Statistiken etc. Diese dann auch nur sublim, während die Exoebene aktiv verbal thematisiert wird. Die Beschreibung von Projekten und Erfolgen kann als Symbol der Veränderungen verstanden werden.

Auch die vorgegebenen Themen für die Gesamtkonferenz (Beispiel: „lernende Schule“) ohne längerfristige Bearbeitung sehe ich auch als symbolische Führung an.

¹⁶⁵ Siehe dazu: Führungskontinuum (TANNENBAUM/SCHMIDT 1958);

¹⁶⁶ Zum Beispiel das Reifegradmodell (HERSEY/BLANCHARD 1977): Darin haben die F(B)L den Reifegrad 2 („nicht fähig, aber willig“) oder 3 („fähig, aber nicht willig“). Der zugehörige Führungsstil lautet „Überzeugen“ (Grad 2) bzw. „Partizipieren lassen“ (Grad 3).

Bewerbung auf den Deutschen Schulpreis

Leider war ich bei der Abstimmung zur Teilnahme und den Vorbereitungsmaßnahmen noch nicht an der Schule. Will man die Bewerbung als Symbol¹⁶⁷ an das Kollegium verstehen – wofür vieles spricht, denn die Bewerbung wurde in den Interviews und auf der informellen Ebene seitens des Kollegiums mehrfach als Hybris eingestuft –, so kann sie als Selbstvergewisserung des Erreichten und des Selbstbildes (s. Einordnung der Organisationskultur weiter unten) verstanden werden. Da die Auswahlkriterien sich an Schulwirksamkeit orientieren, kann dies auch als eine indirekte Art von „Management by Objectives“ verstanden werden.

Sonstiges

Eine Besonderheit stellt die Honorierung von Einzelengagement dar: (Einzel-) Projekte werden direkt an den Schulleiter heran getragen und sind – soweit ich dies nachvollziehen konnte – in jedem Fall unterstützt worden. Jedoch wurde nicht darauf gedrungen, diese in eine Gesamtstrategie einzu-
passen.

Auffällig ist, dass kein Ziel/Mission/Vision seitens der Schulleitung konkret kommuniziert wird. Auch ist der Kontakt zu den anderen Personen kollegial, aber auch etwas distanziert. Vom Kollegium wird dies auch moniert: Man wünscht sich „stets offene Türen“ und „mehr Anwesenheit der Schulleitung“. Dabei spielt aber vermutlich der Service-Gedanke (der Schulleiter als Manager der ungeliebten Organisationsaufgaben und Schiedsrichter bei Meinungsverschiedenheiten) eine Rolle. Dazu passt das Zitat der Fachbereichsleiterin Deutsch (Zitat #45): „Also die Schulleitung möchte jetzt nur noch auf wirklich gravierende Probleme angesprochen werden.“

Zusammenfassung

WINDLINGER/HOSTETTLER (2014: 74) schreiben:

„Die Zusammenhänge sind stark: In Schulen, in denen die Schulleitung stärker transformational führend eingeschätzt wird, zeigt das Kollegium gleichzeitig ein stärkeres *Organizational Citizenship Behavior*, ein professionelleres Lehrpersonverhalten [...] und höhere Kollektive Selbstwirksamkeit. Da es sich um korrelative Zusammenhänge handelt, sind keine Rückschlüsse auf eine Ursache-Wirkungs-Beziehung möglich.“ (Auszeichnung und Fehler im Original)

Für die untersuchte Schule lässt sich feststellen, dass sich der Führungsstil dem Kollegium angepasst hat. Aus einer professionellen OE-Führung wurde eine transaktionale Führung. Dies geschah vermutlich, um die Dinge erst einmal in Bewegung zu bekommen. In dieser Zeit entspricht die Organisation dem Typ „unternehmerisch“ bei MINTZBERG.

¹⁶⁷ In der Literatur beispielsweise: STRUNCK, SUSANNE. Schulentwicklung durch Wettbewerbe. Prozesse und Wirkungen der Teilnahme an Schulwettbewerben. Wiesbaden: VS (2011).

roten Faden der starken Entkopplung: Selbst dienstliche Pflichten werden teils nur schleppend oder auch gar nicht erledigt. Dies führt zum Eindruck eines Organisationsdefizits, das jedoch in Wahrheit ein (vermutlich tradiertes) Führungsdefizit ist. (Dieses wird jedoch seitens des Schulleiters nie thematisiert.) Dazu passt, dass die vielen Lehrerinitiativen stets lokal begrenzt sind und nicht das Kollegium als Ganzes betreffen. Verlässt das aktive Mitglied die Organisation, so wird die Initiative nicht fortgeführt. Diese Folgenlosigkeit kann man auch in den Protokollen ablesen: Komplexe Themen werden ein- oder zwei Mal vorgestellt, meist unterbleibt eine Diskussion, eine Evaluation erfolgt fast nie – und wenn, dann wird auf die Ergebnisse nicht zurück gegriffen. Es wird also geduldiges Papier gefüllt¹⁶⁹. Dies führt zum vierten und letzten Punkt: Die Schule ist primär mit sich selbst beschäftigt und schätzt größere Veränderungen nicht. Dies drückt der Schulleiter im Interview (Zeile 298 f.) zur Lageeinschätzung einiger Kollegen so aus: „Na ja gut, dass wir die Oberstufe haben, ist vielleicht ganz gut, aber brauchen wir die wirklich? Dass wir die SESB haben, aber brauchen wir die wirklich? Wir sind doch auch sonst ganz gut gefahren.“ Dabei haben diese beiden „Neuerwerbungen“ vermutlich die Schule „gerettet“. Damit schließt sich der Argumentationskreis, denn die Initiativen zur deren Akquise gingen in beiden Fällen nur von Teilen des Kollegiums aus.

Eine andere Facette der „gelebten Werte und Überzeugungen“ sind die Rollen. Hierzu finden sich zwei Aussagen im Interview des Schulleiters: Die Fach(bereichs-)leiter verstehen/verstanden sich quasi als Schutzpatrone der Kollegen (Z. 1041). Darin wird einerseits die Trennung zwischen tradiert bürokratischer Schulleitung und dem „pädagogischen“ Kollegium deutlich, andererseits die fachliche Segmentierung der Schule, bei der eine Machtübertragung von den Lehrkräften auf den Fach(bereichs)leiter weniger qua Amt (Funktionsstelle) und fachlichen¹⁷⁰ Fähigkeiten, sondern durch „Clanzugehörigkeit“ stattfindet: „Du vertrittst unsere Interesse gegenüber der Schulleitung und dafür darfst Du (ein bisschen?) über uns entscheiden.“

Die zweite Aussage ist insofern aufschlussreich, als dass sie überhaupt getätigt wurde:

„[...] der Anspruch der Schulleitung, die Richtlinien der Schule selber zu definieren. Selbst gegen den Willen des Kollegiums! [...] letztendlich hat das Kollegium das irgendwann hingenommen, weil sie den Zustand der ungeklärten Machtverhältnisse noch weniger ertragen konnten [...]“ (Z. 849 f.)

Hieraus lässt sich zweierlei ableiten: erstens die lose Kopplung an Veränderungen außerhalb der Schule. Der rechtlichen Stellung des Schulleiters – immerhin jetzt teilweise Dienstvorgesetzter – wird kollektiv die tradierte Schulleiterrolle als Manager ohne Richtlinienkompetenz entgegengesetzt. Zweitens, dass ein fragiler Kompromiss gefunden wurde („irgendwann hingenommen“), weil kollektive Angst vor einem Machtvakuum bestehend. Diese Angst lässt sich leicht erklären aus der Erinnerung an die „führungslose“ Zeit vor dem Amtsantritt, dem „Ausfall“ der Technostruktur „Schulaufsicht“ (Indikatoren: Personalüberhangsmanagement, Stellennichtbesetzung) und den damit verbundenen Problemen.

¹⁶⁹ Eine „unbewusste Grundannahme“ (SCHEIN) von Lehrkräften allgemein lautet m. E. „Was gelehrt wird, ist auch gelernt.“

¹⁷⁰ Diese Rolle der F(B)L konnte ich in 20 Jahren Tätigkeit an Gymnasien nie beobachten. Dort war stets die Fachkompetenz (und teilweise die mikropolitische Macht) rollenprägend.

6.2.2 Wechselbeziehung mit der Organisationskultur

„Es gab auch nicht DAS Kollegium. Es gab eine zersplitterte, z. T. resignierte Gruppe von Leuten. Und es gab einige wenige, die die Verantwortung getragen haben. [...] Und die Schulleitung wurschtelte sich durch.“

Zitat des Schulleiters im Interview zur Schulsituation bei seinem Antritt, Z. 184 f.

Ich vermute als Mission der Organisation eine Mischung aus „niemanden zurück lassen“ und einem starken Careing. Dieses Umsorgen betrifft auch die Kollegen untereinander in Form des allseits als angenehm dargestellten, unterstützenden Klimas. In beiden Fällen fehlt jedoch eine Ausrichtung dieses Aspekts auf ein Ziel: Die Potenziale der individuellen Schüler werden nur in Ausnahmefällen angesprochen, das professionelle Ethos wird zwar thematisiert, jedoch meist nicht gegenüber Kollegen vertreten. Die Ausnahmen sind die Mittelstufenleiterin und der Fachleiter Mathematik. Dies äußert sich insbesondere in den abfälligen Bemerkungen gegenüber „einigen Kollegen...“. Dieses fehlende Alignment zwischen Mission und Ziel kann eventuell darauf zurückgeführt werden, dass die Exosphäre für das Kollegium quasi keine Rolle spielt. Vielleicht ist dem auch geschuldet, dass die Eigeninteressen der Lehrkräfte mangels Vergleichsstandards (Ausbildungspraxis, Karriere etc.) vor die Schülerinteressen gestellt werden. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass die Schule sehr unter der Ressourcenarmut und ihrer Unfähigkeit, diese zu thematisieren, leidet.

Den „genius loci“ sehe ich somit in einer ausgesprochenen Supportorientierung der Kultur (HARRISON/STOKES). Dazu kommt ein großes Selbstbewusstsein, gepaart mit einem gewissen Anerkennungsbedürfnis, das immer wieder zu Tage tritt. Exemplarisch verweise ich hier auf die pauschale Abwertung der Gymnasien, obwohl deren reale Situation (in Berlin) den Interviewpartnern in weiten Teilen unbekannt ist. Dieses Selbstbewusstsein ist auch gegenüber der Schulleitung ausgeprägt.

Die Schulleitung interagiert vor allem an sechs Stellen mit dieser Kultur:

1. Die Durchsetzung der Führungsrolle wird als ständiger Kampf beschrieben. (Zitat Schulleiter Z. 1023 f.: „Was von dort kommt, muss ernst genommen werden und kann nicht einfach so mal bekämpft werden.“) Hier scheint jedoch ein stabiler *Status quo* gefunden worden zu sein, vermutlich, weil der Schulleiter Erfolge bzw. Verbesserungen erzielt hat.
2. Das Primat der Schülerinteressen gegenüber denen der Lehrkräfte. Dies wird im Trauma der Einführung des Jahrgangsprinzips deutlich. Nicht der Durchsetzungsprozess seitens des Schulleiters auf Machtbasis ist die Ursache, sondern die dahinter stehende Rationalität.
3. Damit hängt das Rollenverständnis der Lehrkräfte zusammen: Professionelle Kooperation und aktive Mitgestaltung der Schule sind in weiten Teilen nicht verbreitet. In diesem Bereich arbeitet der Schulleiter intensiv auf verschiedenen Ebenen und mit einem umfangreichen Methodenmix.
5. Die Umwelt spielt quasi keine Rolle – auch die Profession nicht. Hier arbeitet der Schulleiter symbolisch.

6. Der Widerspruch im Selbstbild: Den eigenen Anspruch kann die Organisation nicht erfüllen, da die Selbstwirksamkeit offenbar als gering eingeschätzt wird. Zum Untersuchungszeitpunkt hatte offenbar ein Strategieshift hin zu diesem Aspekt stattgefunden (s. Kap. 6.3).

6.2.3 **Einschätzung der Systemreaktionen nach LAUGHLIN**

In den Interviews und Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Umwelt für die untersuchte Schule fast keine Rolle spielt. Lediglich die Eltern werden thematisiert. Rein formal nimmt die Organisation somit kaum Umweltimpulse wahr und kann deshalb nicht darauf reagieren. Geht man jedoch davon aus, dass der Schulleiter die Umweltimpulse hineinträgt, so stellt sich die Frage, wie weit seine Macht reicht. In den Interviews wird deutlich, dass er eine kulturelle Differenz zum Rest der Organisation vertritt. Die von ihm im Interview genannten Ziele spielen bei den anderen Organisationsmitgliedern (Ausnahme: der Fachleiter Mathematik) so gut wie keine Rolle: Die Änderungen werden hingenommen, haben jedoch scheinbar kaum Auswirkungen. So funktioniert das Jahrgangsprinzip nur in einem von vier Jahrgängen. Die Ursache dafür kann jedoch nicht geklärt werden. Möglich ist auch eine zufällige, spontane „Sympathie“ zwischen den betroffenen Personen. Dies betrifft auch die neue Rolle des Schulleiters, dessen Akzeptanz vielleicht nur für den Moment gesichert ist, weil er Erfolge vorzuweisen hat. Stoppt der organisationale Aufwärtstrend, kann der Status quo wieder in Frage gestellt werden. Der Schulleiter selber übt sich dazu in Bescheidenheit: „Es gibt Regungen und die werden letztendlich im Moment noch von mir im stärksten Maß noch koordiniert über die Schulleitungsrunde und die G6 und k6.“ (Zitat 95, Band I, S. 285) Optimistischer ist das Zitat 96: „Aber es ist ein sehr fundamentaler Mentalitäts- und Stimmungswechsel in den vergangenen acht Jahren passiert.“ Dieser Wandel war nicht beobachtbar, da die Beobachtungszeitspanne dazu zu gering war. Aber eine positive Stimmung in Bezug auf die Entwicklung ist deutlich.

Der Fit zwischen den Handlungen des Schulleiters und der Organisation ist insgesamt gut, da er den Wandel nicht zu stark betrieben hat und offenbar meist nahe an den kulturellen Annahmen gelegen hat.

Fazit: Ich stufe die Veränderungen in der Summe in die Variante 2 „morphostatische Umorientierung“ (*Reorientation*) ein, da m. E. die meisten der alten Denkstrukturen beibehalten werden können, wie sich in den Interviews und den GD zeigt. Eine Änderung der Überzeugungen scheint jedoch noch möglich, da die von mir vermutete kulturelle Mission „niemanden zurück lassen“ vergleichsweise nahe an den Zielen „guter Schule“ liegt. Dazu müssen diese Ziele jedoch m. E. expliziert werden.

6.3 Rekonstruktion der Strategien

Folgt man der Idee des strategischen Managements, so sollte ein „Gesamtplan“ für die Organisation existieren, der ihr einen langfristigen Vorteil im Wettbewerb verschaffen soll. Das operative Management aller Ebenen wird dann auf dieses Ziel hin ausgerichtet. Jedoch entstehen laut MINTZBERG Strategien nur selten aufgrund guter Planung, sondern entwickeln sich in der Praxis oft aus Lernvorgängen und sich ergebenden Chancen heraus.

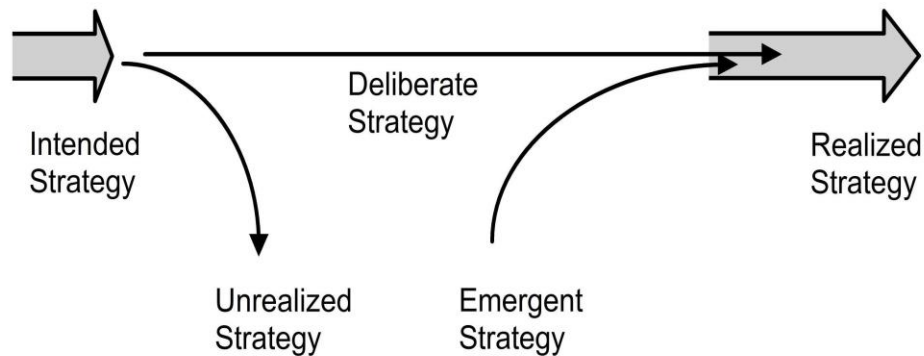


Abb. 28: *Types of strategies* (eigene Darstellung nach MINTZBERG/WATERS 1985: 258)

Von den drei in Kapitel 3.9 genannten Strategierichtungen (Fassadenstrategie, situative Strategie und „Mehrwertstrategie“) erscheint Letztere zur Beobachtungszeit zutreffend, da die Indikatoren eine Ausrichtung auf Schulwirksamkeit belegen. Die zuvor vermutlich verfolgte Strategie der Entwicklung von innen heraus wurde im Zuge der Einführung des Jahrgangsprinzips abgebrochen und durch ein schulleitungsgetriebenes Change-Management abgelöst. Dieses wurde begleitet durch ein ganzes Maßnahmenbündel, welches jedoch – wie die Protokolle zeigen – nicht dauerhaft verfolgt und evaluiert worden ist. Es kann vermutet werden, dass diese wiederum durch eine neue Strategie „Entwicklung durch Wettbewerbsteilnahme“ abgelöst wurde.

6.4 Formale Beantwortung der Forschungsfragen

Die an die Organisation angepassten Forschungsfragen lauteten (s. Kap. 4.4):

1. Welche Ziele wurden seit der Amtsübernahme angestrebt/propagiert – und welche wurden nicht weiter verfolgt? Auf welche Auslöser/Stakeholder (speziell in der Umwelt) wurde damit reagiert? Konnten die Ziele erreicht werden?
2. Mit welchen Methoden wird seitens des Schulleiters versucht, obige Ziele zu erreichen? Wie reagiert die Organisation darauf? Lassen sich diese Organisationsreaktionen mit den ausgewählten Organisationsmodellen erklären?
3. Werden Strategien erkennbar und passen diese zur Organisationssituation?

Hier nun zum Abschluss eine kurze Zusammenfassung der detaillierten Befunde aus den vorhergehenden Kapiteln:

Antwort zu Frage 1: Die vermuteten Ziele können in drei bzw. vier Phasen eingeteilt werden. Zunächst musste die SESB etabliert und integriert werden. Dies ist, wie die Interviews zeigen, sehr gut gelungen. Im Anschluss wurde die Organisation im Inneren insbesondere für die Schüler verbessert. Der Widerstand bei der Einführung des Jahrgangsprinzips führte zu einer Phase der Professionalisierung des Kollegiums während der Zeit meiner Untersuchung. Dieses Ziel wurde jedoch nur teilweise erreicht. Die meisten vermuteten Umweltimpulse wurden aufgegriffen.

Antwort zu Frage 2: Der Schulleiter setzt einen komplexen und situativen Methodenmix ein. Die Reaktionen der Organisation darauf lassen sich gut aus den Theorien und den erhobenen Daten ableiten.

Antwort zu Frage 3: Strategien werden erkennbar und haben stets einen Bezug zur konkreten Organisationssituation.

Weiterhin ist es dem Schulleiter gelungen, eine positive Veränderungsstimmung zu erzeugen – eine Starthilfe für die weitere Entwicklung der Schule.

6.5 Empfehlungen an die Organisation

„Research that produces nothing but books will not suffice.“

KURT LEWIN (1948: 35)

1. Für konkrete, messbare Ziele sorgen. Den Ressourceneinsatz dahingehend besprechen.
2. Verantwortung stärker delegieren.
3. Die Organisation durch bessere Prozesse entlasten.
4. Den Lehrkräften Entwicklungsmöglichkeiten bieten, z. B. durch Personalentwicklung.
5. Nicht-wesentliche Projekte beenden, da Ermüdungsentscheidungen deutlich werden.
6. Gezielte Enkulturation neuen Personals im Rahmen des laufenden Generationenwechsels.

7. Literaturverzeichnis

- ABELS, HEINZ. Einführung in die Soziologie: Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. VS. 4. Aufl. 2009.
- AMELN, VON, FALKO. Paradigmen der Organisationsberatung. In: Organisationsberatung. Wiesbaden, Springer Fachmedien 2015. S. 5-9.
- AMMANN, MARKUS. Stakeholderpartizipation in der Schule: ein Beitrag zu einer Organisationstheorie der Schule aus mikropolitischen Perspektive. Mering: Hampf, 2009.
- BARNARD, CHESTER I. *The Functions of the Executive*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1938.
- BASS, BERNARD M. *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision*, January 1990. *Organizational Dynamics*; Vol. 18 Issue 3, pp. 19 – 31.
- BEA, FRANZ XAVER /HAAS, JÜRGEN. Strategisches Management. 6. Aufl. UVK, 2013.
- BEA, FRANZ XAVER /GÖBEL, ELISABETH. Organisation. Theorie und Gestaltung. Stuttgart. UTB. 4. Aufl. 2010.
- BEA, FRANZ XAVER /GÖBEL, ELISABETH. Organisation, 3. Aufl. (2006), UTB, Stuttgart. 4. Aufl.
- BERGER, PETER L. /LUCKMANN, THOMAS. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer, 2012.
- BLEICHER, KNUT. Das Konzept Integriertes Management: Visionen - Missionen - Programme. 8. Aufl. Frankfurt/New York. Campus, 2011.
- BLÖBAUM, B./NÖLLEKE, D./SCHEU, A. M. Das Experteninterview in der Kommunikationswissenschaft. In: AVERBECK-LIETZ, S. /MEYEN, M. (Hrsg.) *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (2015). S. 1-13. Wiesbaden: Springer. Advance online publication.
- BLÖMEKE, SIGRID /HERZIG, BARDO. Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: BLÖMEKE, S., BOHL, THORSTEN /HAAG, L., LANG-WOJTASIK, G. & SACHER, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, 2009, S. 15-28.
- BOLDEN, RICHARD. *Distributed leadership in Organizations: A Review of Theory and Research*. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 13 (2011), pp. 251–269.
- BONSEN, MARTIN. Schulleitung und Führung in der Schule. In: ALTRICHTER, HERBERT /MAAG MERKI, KATHARINA (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2016, Springer. S. 301 f.
- BONSEN, MARTIN /FREY, KRISTINA A. Der Beitrag unterrichtsbezogener Lehrerkooperation Qualitätsentwicklung nach der Schulinspektion. In: Fischer, Christian (Hrsg.). *Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung*. Waxmann, 2014.
- BONSEN, MARTIN. Führung, Delegation und ‚distributed leadership‘ – Unterrichtswirksame Schulleitung in Zeiten der datengestützten Schulentwicklung. In: BOHL, THORSTEN /KIPER, HANNA (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, S. 267 f.

BONSEN, MARTIN /BOS, WILFRIED/ROLFF, HANS-GÜNTHER. Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: BOS, WILFRIED/HOLTAPPELS, HANS GÜNTER/ROLFF, HANS-GÜNTHER/SCHULZ-ZANDER, RENATE (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. (Bd. 15) Weinheim & München: Juventa, 2008, S. 16 f.

BONSEN, MARTIN. Schule, Führung, Organisation. Münster, NY, München, Bern: Waxmann, 2003.

BONSEN, MARTIN/VON DER GATHEN, J. & PFEIFFER, HERRMANN. Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: ROLFF, H.-G./HOLTAPPELS, H.G./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 12, Weinheim, München: Juventa, 2002b, S. 287-322.

BONSEN, MARTIN/VON DER GATHEN, J. & PFEIFFER, HERRMANN. Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns. Beltz Juventa, 2002a.

BORTZ, JÜRGEN/DÖRING, NICOLA. Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Verlag, 3. Auflage 2005.

BRAKE, MICHAEL. *The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures: Sex and Drugs and Rock 'n' Roll?* Routledge, 2013.

BREFKA, ULRICH. Die Schule in der Programmatik der Parteien. Eine Studie vor dem Hintergrund schultheoretischer Perspektiven. Dissertationsschrift Ruprecht-Karls-Universität zu Heidelberg, 2006.

BREWSTER, CORI/RAILSBACK, JENNIFER. *Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers*. By Request Series, 2003. online: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481987.pdf>>

BÖTTCHER, WOLFGANG /BROHM, MICHAELA. Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität. In: Die Deutsche Schule (DDS) 96.3 (2004): S. 268-278.

BRONFENBRENNER, URIE. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Klett-Cotta, 1981.

BRUNDTLAND, GRO HARLEM. *Report of the World Commission on environment and development: "our common future."* United Nations, 1987.

BRYK, ANTHONY S. et al. *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press, 2010.

BUDDEBERG, MAGALENA/GEBAUER, MIRIAM M. Der Beitrag von kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung und wahrgenommenem Schulleiterhandeln für Innovationsbereitschaft von Lehrkräften. In: SCHWIPPERT, K./BONSEN, M./BERKEMEYER, N. (Hrsg.) Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos. Waxmann 2013: 111-128.

BÜHRMANN, THORSTEN/KÖNIG, ECKARD: Führung in der Schule. Eine anthropologische Perspektive. In: Der pädagogische Blick 15 (2007) 3, S. 132-146. online <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9532/pdf/PaedBlick_2007_3_Buehrmann_Koenig_Fuehrung.pdf> [15. Sep. 2017]

BUHREN, CLAUS G./ROLFF, HANS-GÜNTHER (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz, 2012.

BURNS, JAMES M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.

CAMERON, KIM. *A study of organizational effectiveness and its predictors*. In: Management Science. Vol. 32 No. 1 January 1986, pp. 87 – 112.

CAPPAUL, ROMAN/SEITZ, HANS. *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. 3. Auflage. Bern: Haupt Verlag, 2011.

CHRISTENSEN, CLAYTON M./STEVENSON, HOWARD H./MARX, MATT. *Die richtigen Instrumente für den Wandel*. In: Harvard Business Manager. Sonderheft Change Management 2016. S. 60 f.

CLARK, DAMON/MARTORELL, PACO/ROCKOFF, JONAH. *School Principals and School Performance. Working Paper 38. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 2009*. Online: [http://www0.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/cmr_principals_calder_WP38.pdf]

CONDREY, STEPHEN E. [Ed.] *Handbook of Human Resource Management in Government*. Vol. 40. John Wiley & Sons, 2010.

CUBAN, LARRY. *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press. (1988)

DEDERING, KATHRIN. *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer VS 2012.

DIEDERICH, JÜRGEN/TENORTH, HEINZ-ELMAR. *Theorie der Schule: Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997.

DITTON, HARTMUT et. al. *Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven*. In: Unterrichtswissenschaft 30 (2002). Heft 3. Seite 197-212.

DOPPLER, KLAUS/LAUTERBURG, CHRISTOPH. *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. 12. Aufl. Campus, 2008.

DRESING, THORSTEN/PEHL, THORSTEN: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Marburg, 2015. S. 20 f.

Quelle: < <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> > (Datum des Downloads: 12.Aug.2017)

DRUCKER, PETER. *Beware Charisma*. In: DRUCKER, PETER: *The New Realities*. Transaction: New Brunswick, London. 1989. p. 100. (Reprint 2010)

DUBS, ROLF. *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Auflage: 2., überarb. Aufl. Franz Steiner Verlag, 2005.

DUBS, ROLF. *Schule und New Public Management*. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (1996) 3. S. 330 f. Online: <www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1996_3_330-337.pdf> (letzter Zugriff: 16. Mai 2017)

EN ISO 9000:2005 (D/E/F). *Qualitätsmanagementsysteme – Grundlagen und Begriffe*. Abschnitt 3.1.1. (ISBN 978-3-410-24503-2)

EDER, FERDINAND. *Schul- und Unterrichtsklima - Definition, Merkmale, Diagnose und Möglichkeiten der Klimaverbesserung in der Schule*. In: HUBER, STEPHAN GERHARD (Hrsg.) *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Wolters-Kluwe 2014. S. 76 f.

ESSLINGER-HINZ, ILONA. *Schlüsselkonzepte von Schulen: Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt forschung, 2010.

- FELDHOFF, TOBIAS. Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Springer-Verlag, 2011.
- FEND, HELMUT. Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- FEND, HELMUT. Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. VS, 2006.
- FREEMAN, R. EDWARD. *Strategic Management. A Stakeholder Approach*. Pitman Publishing, 1984.
- FUCHS, H.-W. Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratietheorie heute? In: BÖTTCHER, W./TERHART, E. (Hrsg.). Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. VS, 2004.
- FULLAN, MICHAEL. *The NEW meaning of educational change*. 5ed. Routledge, 2015.
- BEA, F. X./SCHWEITZER, M. (Hrsg.). Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Band 2: Führung, 10. Auflage, Stuttgart: 2011. UTB
- GRONN, PETER. *Distributed properties: a new architecture for leadership. Educational Management Administration Leadership July 2000* vol. 28 no. 3. pp. 317-338.
- GEERTZ, CLIFFORD. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books, 1983.
- HAENISCH, HANS. *Schools change slower than churches*. Pädagogik (Weinheim), 43 (1991) 5, S. 27-31.
- HANNAN, MICHAEL T./FREEMAN, JOHN. *Structural Inertia and Organizational Change*. In: *American Sociological Review*. Vol. 49, No. 2 (Apr., 1984), pp. 149-164. online: <https://www.researchgate.net/profile/Michael_Hannan2/publication/228314327_Structural_Inertia_and_Organizational_Change/links/0046352cee5622b2a6000000.pdf> [13.3.2016]
- HANSEN, KLAUS. Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Ein Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen. Unveröffentlichtes Manuskript. Online: <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/Endfassung_BY_HE_NW.PDF/@@download/file/Endfassung_BY_HE_NW.PDF>. Letzter Zugriff 16. Sep. 2017
- HARRISON, ROGER. *Diagnosing Organizational Culture. Trainer's Manual*. Pfeiffer. 1993.
- HARRISON, ROGER/STOKES, HERB. *Diagnosing Organizational Culture*. Jossey-Bass/Pfeiffer. 1992.
- HARRISON, ROGER. *Understanding Your Organization's Character*. *Harvard Business Review*. Vol 4 May-June. (1972) p. 119-129
- HASSELHORN, MARCUS/KÖLLER, OLAF/MAAZ, KAI/ZIMMER, KARIN. Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau* 65 (2014) 3, S. 140-149.
- HATTIE, JOHN A. C. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 19. November 2008.
- HARAZD, BEA/VAN OPHUYSEN, STEFANIE. Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multi-factor Leadership Questionnaire“. In: *Journal für Bildungsforschung Online*. Waxmann Vol. 3 (2011) 1, S. 141 – 167.

- HEINTZELER, ROLF. Strategische Frühaufklärung im Kontext effizienter Entscheidungsprozesse. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 2008.
- HEINZ, RAINER. Kommunales Management. Überlegungen zu einem KGSt-Ansatz. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2000.
- HEITMANN, KATJA. Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht. Wiesbaden: VS Springer-Verlag, 2013.
- HELFFERICH, CORNELIA. Die Qualität Qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4.Aufl. VS, 2010.
- HENTIG, HARTMUT VON. Bildung. Ein Essay. München Wien: Hanser Verlag, 1996. (Aktuell: 5. Auflage 2004)
- HESS, FREDERICK M./GIFT, THOMAS. *School Turnarounds: Resisting the Hype, Giving Them Hope*. Education Outlook No. 2. American Enterprise Institute for Public Policy Research 2009.
- HERZOG, WALTER. Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft. In: APPELSMEYER, GERTRUD/BILLMANN-MAHECHA, ELFRIEDE (Hrsg.). Kulturwissenschaft: Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis. Weilerswist: Velbrück 2001. S. 97-124.
- HIGGS, MACOLM /ROWLAND, DEBORAH. *Emperors with Clothes On: The Role of Self-Awareness in Developing Effective Change Leadership*. Journal of Change Management. Taylor & Francis. Vol. 10 (4) 2010. pp. 369 - 385.
- HILLMANN, KARL-HEINZ. Wörterbuch der Soziologie. 5. Auflage. Stuttgart: Kröner, 2007
- HOFSTEDE, GEERT/HOFSTEDE, GERT JAN. Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 5. Aufl. München: Beck, 2011.
- HÖLTERHOFF, MARCEL et al. Das mittlere Management: Die unsichtbaren Leistungsträger. Prognos 2011. online: <[http://www.juergen-meyer-stiftung.de/stiftung-ethik-pdf/DMM%20Die%20unsichtbaren %20Leistungstraeger.pdf](http://www.juergen-meyer-stiftung.de/stiftung-ethik-pdf/DMM%20Die%20unsichtbaren%20Leistungstraeger.pdf)> [22. Sep. 2017]
- HOFSTEDE, GEERT. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2ed. Sage Pubn, 2003.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER [Hrsg.] Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Waxmann, 2014.
- HOPF, CHRISTEL: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: HOPF, CHRISTEL; WEINGARTEN, ELMAR (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: 1979, S. 11 – 37.
- HOPF, DIETHER /JERUSALEM, MATTHIAS (Hrsg.) Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft. 2002 Beltz, Weinheim.
- HOY, WAYNE K./TSCHANNEN-MORAN, MEGAN. The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. The Omnibus T-Scale. In: HOY, WAYNE K./DIPAOLA, MICHAEL (Ed.s) Essential Ideas For The Reform of American Schools. Information Age Publishing, 2007. pp. 87 – 112.
- HUBER, STEPHAN GERHARD. Schulqualität und Schulentwicklung – ein Überblick. In: HUBER, S. G. (Hrsg.) Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Link-Luchterhand, 2009. S. 67-83.
- HUY, QUY NGUYEN. *Emotional Balancing of Organizational Continuity and Radical Change: The Contribution of Middle Managers*. In: Administrative Science Quarterly 2002 vol. 47 no. 1. pp. 31-69.

- JOHNSON, MICHAEL. *Change Management: What you Need to Know For IT Operations Management*. Emereo Publishing, 2012.
- KANTER, ROSABETH MOSS. *Ten Reasons People Resist Change*. HBR 25.09.2012. online: <<https://hbr.org/2012/09/ten-reasons-people-resist-chang>> letzter Abruf: 16. Sep. 2017.
- KAPLAN, ROBERT S./NORTON, DAVID P. *The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance*. In: Harvard Business Review. Sep/Oct. 1993, pp. 134 – 147.
- KENDRICK, ROSEMARY. *Turning Around America's Worst Schools*. The American, 2008, April 8. online <<http://www.aei.org/publication/turning-around-americas-worst-schools/>>.
- KETS DE VRIES, MANFRED F./MILLER, DANNY. *Neurotic style and organizational pathology*. Strategic management journal, (1984) 5(1), 35-55.
- KIESER, ALFRED. Der situative Ansatz. In: KIESER, A. (Hrsg.). *Organisationstheorien*, 6. Auflage, Stuttgart: 2006, S. 215 f.
- KIESER, ALFRED/WALGENBACH, PETER. *Organisation*. 6. Aufl. Schäffer-Poeschel, 2010.
- KOCHER, MIRJAM. *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität: Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen*. Waxmann 2014
- KOTTER, JOHN P. *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. Simon and Schuster, 2008.
- KÜHN, THOMAS/KOSCHEL, KAY-VOLKER. *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Springer 2011.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK). Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss vom 24.10.1997. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf> [6. Sep. 2017]
- KUPER, HARM/THIEL, FELICITAS. *Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 483-498.
- LAMNEK, SIEGFRIED. *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4., vollständig überarbeitete Auflage 2005. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- LANG, R. *Lehrbrief Führung*. TU Chemnitz. Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. 1998.
- LARKIN, T. J./LARKIN, SANDAR. *Reaching and Changing Frontline Employees*. Harvard Business Review, May/June 1996, pp. 95-104.
- LAUGHLIN, RICHARD C. *Environmental Disturbances and Organizational Transitions and Transformations: Some Alternative Models*. Organization Studies, Vol. 12, No. 2. 1991, pp. 209-232. online: <https://www.researchgate.net/profile/Richard_Laughlin2/publication/271143664_Environmental_Disturbances_and_Organizational_Transitions_Some_Alternative_Models/links/55b672bf08aed621de041baf.pdf> [25. März 2016]
- LEITHWOOD, K./SEASHORE LOUIS, K./ANDERSON, S./WAHLSTROM, K.: *How leadership influences student learning*. New York. The Wallace Foundation, 2004.
- LEITHWOOD, KENNETH A./STEINBACH, ROSANNE. *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*. State Univ. of New York. SUNY Series, Educational Leadership, 1994.

- LEWIN, KURT. *Problems of Research in Social Psychology*. In: *Field Theory in Social Science; Selected Theoretical Papers*, D. CARTWRIGHT (Hrsg.), Harper & Row, New York 1951. p. 169.
- LEWIN, KURT. *Action Research and Minority Problems*. In: *Resolving Social Conflicts; selected papers on group dynamics*, G. W. Lewin (Ed), Harper & Row, New York 1948, p. 34.
- LEWIN, KURT. *Frontiers of Group Dynamics*. In: *Human Relations*. Volume 1. 1947, pp. 5-41
- LUHMANN, NIKLAS. *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 4. Aufl. Stuttgart: Lucius und Lucius, 2000.
- LUHMANN, NIKLAS. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987.
- LOUIS, KAREN S. *Trust and improvement in schools*. *Journal of Educational Change*. March 2007, Volume 8, Issue 1, pp 1–24. online: <https://www.researchgate.net/publication/227274725_Trust_and_improvement_in_schools>
- MAAG MERKI, KATHARINA. Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. In: *Journal für Schulentwicklung*, 2(2), 2008. S. 22-30.
- MAIER, MAJA S. [Hrsg.] *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge*. Springer-Verlag, 2016.
- MALIK, FREDMUND. *Management: Das A und O des Handwerks*. Frankfurt: Campus-Verl., 2013.
- MANITIUS, VERONIKA/DOBBELSTEIN, PETER (Hrsg.). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster und New York: Waxman, 2017.
- MARTIN, JOANNE. *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. Oxford University Press, 1992.
- MARTIN, JOANNE. *Organizational culture: Mapping the terrain*. Sage, 2002.
- MASLOW, ABRAHAM H. *A Theory of Human Motivation*. Martino Fine Books, 2013. (Reprint of 1943)
- MATZLER, KURT/PECHLANER, HARALD/RENZL, BIRGIT (Hrsg.). *Werte schaffen: Perspektiven einer stakeholderorientierten Unternehmensführung*. Springer-Verlag, 2003.
- MAYRING, PHILIPP: *Qualitative Inhaltsanalyse*. *Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]* 1(2). Juni 2000. Online: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeinhaltsanalyse.pdf> [05.01.2016]
- MAYRING, PHILIPP. *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: 2002.
- MCGREGOR, DOUGLAS. *Human Side of Enterprise*. McGraw Hill, 1960.
- MERKENS, HANS. *Pädagogische Institutionen*. VS. 2006.
- MERKENS, HANS. *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2011.
- MEYER, HILBERT. *Schulpädagogik*. 2 Bde. Cornelsen Scriptor. 1997. Bd. 1.
- MINTZBERG, HENRY/AHLSTRAND, BRUCE/LAMPEL, JOSEPH. *Strategy Safari. Eine Reise durch die Wildnis des strategischen Managements*. München, FBV, 2. Auflage 2012.
- MINTZBERG, HENRY. *Den Staat besser managen - nur wie?* HBM 4/1996. S. 9 f.

- MINTZBERG, HENRY. *Mintzberg on Management*. Free Press, 1989. (Dt. Übersetzung: Mintzberg über Management. Führung und Organisation. Mythos und Realität. 1991. Gabler.)
- MINTZBERG, HENRY/WATERS, JAMES A. *Of Strategies, Deliberate and Emergent*. *Strategic Management Journal*, Vol. 6, No. 3 (Jul. - Sep., 1985), S. 257-272
- MINTZBERG, HENRY. *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Prentice Hall, 1979.
- MINTZBERG, HENRY. *Patterns in strategy formation*. *Management science* 24.9 (1978). p. 934-948. (online: <<http://www.uma.pt/filipejmsousa/ge/Mintzberg,%201978.pdf>> letzter Abruf:12. Sep. 2017)
- MINTZBERG, HENRY. *The Manager's Job: Folklore and Fact*. HBR July-August 1975. Reprint March-April 1990. (online:<<https://hbr.org/1990/03/the-managers-job-folklore-and-fact>> letzter Abruf: 12. Sep. 2017).
- MITCHELL, RONALD K./AGLE, BRADLEY R./WOOD, DONNA J. *Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts*. In: *Academy of Management Review*, 1997, vol. 22, no. 4, pp. 853-886.
- MOLDASCHL, MANFRED. *Strategisches Management : Ansätze, blinde Flecken, Alternativen*. In: GÖTZE, UWE/LANG, RAINHART. *Strategisches Management zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Gabler 2008. S. 11 – 39. Online: < https://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl9/forschung/fprojekte/reflex/instReflex/ergebnisse/download/Moldaschl_Weglaufen.pdf > [17. März 2016]
- MÖLLERING, GUIDO. *Grundlagen des Vertrauens: Wissenschaftliche Fundierung eines Alltagsproblems*. In: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (Hrsg.): *Jahrbuch 2007-2008*: 73-78.
- MORTIMORE, PETER/SAMMONS, PAMELA/STOLL, L., LEWIS, D., ECOB, R. *A study of effective junior schools*. *Internat. Journal of Educational Research*. Vol. 13. No. 7. 1989. pp. 753-768.
- MORTIMORE, PETER/SAMMONS, PAMELA/STOLL, L./LEWIS, D./ECOB, R. *School Matters. The Junior Years*. Somerset: Open Books, 1988.
- MUIJS, DANIEL. *Leadership and organisational performance: from research to prescription?* *International Journal of Educational Management*. 25.1 (2011). pp. 45-60.
- NICK, ALEXANDER. *Wirksamkeit Strategischer Frühaufklärung. Eine empirische Untersuchung*. Wiesbaden: Gabler, 2008.
- OECD. *Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*. 2009. online: <<http://www.oecd.org/berlin/43024880.pdf>>. [letzter Zugriff: 15. Aug. 2017]
- ORTON, J. DOUGLAS/WEICK, KARL E. *Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization*. *Academy of Management*. Vol. 15 no. 2. April 1, 1990, pp. 203-223.
- OUCHI, WILLIAM G. *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Perseus Books, 1981.
- PETERS, THOMAS J./WATERMAN, ROBERT M. (JR.) *In Search of Excellence: Lessons from America's best-run Companies*. Harper & Row: 1982.
- QUESEL, CARSTEN. Die „*Grammar of Schooling*“ als populistische Ressource. Zum Scheitern von zwei Bildungsreformen in Deutschland und der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 34 (2012) 1. S. 97-114.

- RAUCH, FRANZ/BIOTT, COLIN (Hrsg.). Schulleitung: Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikation aus internationaler Perspektive. Innsbruck: Studienverlag, 2003.
- ROLFF, HANS-GÜNTER. Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Beltz, 2007.
- ROLFF, HANS-GÜNTER/BUHREN, CLAUS G. et al. Manual Schulentwicklung - Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. 3. Auflage. Beltz Verlag, 2000.
- ROLFF, HANS-GÜNTER. Pädagogisches Qualitätsmanagement: Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung vor neuen Herausforderungen. In: RÖSNER, E. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. S. 15-34. Dortmund: IFS-Verlag, 1999.
- ROLFF, HANS-GÜNTER. Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. 10 (1998): S. 295-326.
- ROLFF, HANS-GÜNTER. Wandel durch Selbstorganisation. Beltz Juventa. 1993.
- ROLFF, HANS-GÜNTER. Die Schule als besondere soziale Organisation: eine komparative Analyse. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 12/4. 1992.
- RÜEGG-STÜRM, JOHANNES/SANDER, STEFAN. Controlling für Manager. Zürich: Campus, 2009.
- RÜEGG-STÜRM, JOHANNES. Das neue St. Galler Management-Modell. Haupt, 2003.
- RYAN, RYAN M./DECI, EDWARD L.: *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. In: American Psychologist, Vol. 55 (2000) No. 1, p. 68 – 78. online <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Letzter Zugriff 16. Sep. 2017
- SACKMANN, SONJA. Unternehmenskultur: Erkennen – Entwickeln – Verändern. Luchterhand, 2002.
- SADLER, JAMES R. *No School Left Uncorrupted: How Cheating, High-Stakes Testing, and Declining Budgets Affected Student Achievement in Philadelphia*. 2013. online: <<http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=curej>> [letzter Zugriff 27. Dez. 2015]
- SAMMONS, PAMELA. *School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Swets & Zeitlinger, 1999.
- SAVAGE, GRANT et al. *Strategies for Assessing and Managing Organizational Stakeholders*. In: *Academy of Management Executive*, 5. Jg., H. 2. 1991, pp. 61-75
- SCHEERENS, JAAP. *School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning*. In: *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 1, No. 1. 1990, pp. 61-80. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- SCHEIN, EDGAR H. Organisationskultur. »The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide« EHP, 3. Aufl. 2010.
- SCHEIN, EDGAR H. *Organizational Culture and Leadership*. Wiley, 4. Ed., 2010. (Die dritte Auflage 2004 ist online einsehbar unter http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf [25. Sep. 2017])
- SCHEIN, EDGAR H. *Organizational Culture*. American Psychologist. Vol. 45, No. 2. February 1990, pp. 109-119.

SCHEIN, EDGAR H. *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*. Sloan Management Review, 25:2 (1984: Winter) p.3

SCHLEE, JÖRG . Schulentwicklung gescheitert! Die falschen Versprechen der Bildungsreformer. W. Kohlhammer, 2014.

SCHLEICHER, ANDREAS. Bildung auf einen Blick 2016: Anmerkungen von Andreas Schleicher. online: <<http://www.oecd.org/berlin/presse/bildung-auf-einen-blick-2016-rede-schleicher.htm>> [19. Mai 2017]

SCHLEICHER, ANDREAS. *RESEARCH FINDINGS. Inclusive education. Seeing quality and equity of education systems through the prism of international comparisons*. 25. Nov. 2008.

Online <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Research_Findings_EN_Andreas_Schleicher_Nov08.pdf> [20. Sep. 2017]

SCHMERBAUCH, ANDREA. Schulleitung und Schulsteuerung: Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen. Springer VS, 2017.

SCHRATZ , MICHAEL/HARTMANN, MARTIN /SCHLEY, WILFRIED. Schule wirksam leiten: Analyse innovativer Führung in der Praxis. Waxmann 2010.

SCHREYÖGG, GEORG. Organisation. 5. Aufl. Gabler, 2008.

SCOTT, W. RICHARD. *Institutions and Organizations*. 4. Aufl., Thousand Oaks/CA: Sage, 2014.

SCOTT, W. RICHARD. Grundlagen der Organisationstheorie. Campus Verlag, 1986.

SEMMELOCK-PICEJ, MARIA TH./NOVAK, ALES (Hrsg.) ECMLG 2013. (2013). [ISBN 978-1-909507-86-9].

SENGE PETER M. Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Schäffer-Poeschel; 10. Auflage, 2008

SIEBENBROCK, HEINZ. Organisationsgestaltung und -entwicklung. Niederle. 5. Auflage 2014.

SIMSA, RUTH/PATAK, MICHAEL. Leadership in Nonprofit-Organisationen: Die Kunst der Führung ohne Profitdenken. Wien: Linde, 2008.

STANGL, W. Stichwort: 'Organisationspädagogik'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. (2017). <<http://lexikon.stangl.eu/14250/organisationspaedagogik/>> (letzter Zugriff 2017-09-02).

STRAUB, DIETMAR/KUHNECKE, FRANK/KIRCHMANN, TORSTEN. Change Management: Das Zugvogel-Prinzip. Notwendige Veränderungen erkennen und gemeinsam umsetzen. Gebundene Ausgabe. Hanser-Verlag, 2013.

TERHART, EWALD. Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: HELSPER, WERNER [Hrsg.]; TIPPELT, RUDOLF [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz, 2011, S. 202-224. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57).

TERHART, EWALD (Übers.). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. 41. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“. Beltz, 2000, S. 17 f.

Originalquelle: HARVEY, LEE/GREEN, DIANA. *Defining Quality*. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18/1. 1993, p. 9 f.

TERHART, EWALD. Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (2) 1986, 205-223.

TOLOFARI, SOWARIBI. *New public management and education*. In: *Policy futures in education*. 3. Jg., Nr. 1, 2005, S. 75-89.

online: < <http://firgoa.usc.es/drupal/files/tolofari.pdf> > [17. Dez. 2016].

TREBESCH, KARSTEN. Die Entwicklung der Organisationsentwicklung. In: TREBESCH, KARSTEN (HRSG). *Organisationsentwicklung: Konzepte, Strategien, Fallstudien*. Schäffer-Poeschel, 2008.

TYACK, DAVID/TOBIN, WILLIAM. *The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?*. *American Educational Research Journal* 31 Vol.3 (1994). pp. 453-479.

ULRICH, DAVE et. al. *Ergebnisorientierte Unternehmensführung: Von der Zielformulierung zu messbaren Erfolgen*. Campus 2000.

VAN ACKEREN, ISABELL. *Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden*. Münster: Waxmann Verlag, 2003.

VBW – VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E.V. (Hrsg.) *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010*. VS Verlag 2010. online: <https://www.bildunginbayern.de/download/Aktionsrat_Bildung_Jahresgutachten_2010.pdf> letzter Zugriff 16. Sep. 2017.

VON DER STÜCK, STEFAN. *Eine kritische Analyse ausgewählter Change Management: Methoden für die ganzheitliche Umsetzung von Veränderungsprojekten*. Diplomica Verlag GmbH, 2013.

WALSH, JAMES P./UNGSON, GERARDO RIVERA. *Organizational Memory*. In: *Academy of Management Review*. 16/1. Jan. 1991.

WEBER, MAX. *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. 1904. In: WEBER, MAX: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. 8. Auflage; Band 1. 1986. Tübingen: J. C. Mohr (1. Auflage 1921)

WEICK, KARL E. *Der Prozeß des Organisierens*. Suhrkamp, 1985.

WEICK, KARL E. *Administering Education in Loosely Coupled Schools*. *Education Digest*, 48/4. 1982. pp. 673-676.

WEICK, KARL E. *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21. 1976, pp. 1 – 19. (Dt. Übersetzung: *Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme*. In: GÖHLICH, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. S. 85 f.)

WEINERT, ANSFRIED. *Führung und soziale Steuerung*. In: ROTH, E. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie*. Themengebiet D. Serie III. Band 3. *Organisationspsychologie*. Verlag für Psychologie Hogrefe, 1989.

WEINERT, FRANZ EMANUEL. *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim: 2001, S. 17-32.

WIATER, WERNER. *Theorie der Schule : Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik*. 5. Aufl. Auer, 2012.

WINDLINGER, REGULA/HOSTETTLER, UELI. Schulleitungshandeln im Kontext. Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien. Bern, hep, 2014.

WOLFF, STEPHAN. Die Anatomie der Dichten Beschreibung. Clifford Geertz als Autor. In: MATTHES, JOACHIM (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Soziale Welt, Sonderband 8. Göttingen: Otto Schwart, 1992, S. 339-361.

Online http://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Mitglieder/Wolff/Papiere/Wolff_-_Die_Anatomie_der_Dichten_Beschreibung.pdf [Stand: 03.01.2017].

WOLFF, STEPHAN. 5.1 Wege ins Feld und ihre Varianten. In: FLICK, UWE/KARDORFF, VON , ERNST/STEINKE, INES (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, 5. Aufl. 2007. S. 334-349.

YUKL, GARY. *Leadership In Organizations. Global Edition. 7ed.* New Jersey: Pearson, 2010.

ZIMMER, MARCO. Strategisches Management in Bildungseinrichtungen. Waxmann, 2014.

Anhänge

A1: Leitfaden für die Experteninterviews

Frage#	Frage und Erkenntnisbereich
Offener Interviewbeginn	
#F01	„Wie hat sich die Umstellung von einer Gesamtschule auf eine ISS für Sie ausgewirkt?“ (Persönlich und fachlich, zeitlich, organisatorisch, Fortbildung etc.)
#F02	„Wie bereiten Sie sich auf neue Lerngruppen vor?“ (Professionell: Differenzierung, Vorinformation [Jahrgangskonferenz, Klassenleiter usw.], Umfeld etc.)
#F03	„Wie funktioniert die Kommunikation in der Schule?“ (Kooperation: Informationsaustausch zum Fach und zu Schülern, Anregungen und Kritik, persönliche Kontakte etc.)
Halboffener Teil zum Nachfragen	
#F04	„Wie kam es eigentlich zu der neuen Konferenzstruktur G6/k6 und welche Effekte hat diese?“ (Beurteilung: Zeitl. Belastung, Effizienz, subjektive Relevanz/Akzeptanz)
#F05	„Wo kommt man sonst an wichtige Informationen und den üblichen Klatsch und Tratsch?“ (Beurteilung Jahrgangsprinzip statt Fachschaft)
#F06 #F07	„Woher kommen die guten Ideen an der Schule?“ „Wie bringt man gute Ideen ein?“ (Steuergruppe etc.) (Aktive Einstellung zur Schule; Mitbestimmung)
#F08	„Gibt es einen Informationsaustausch aus der Schule heraus?“ (Umweltbezug: Netzwerk, Eltern, Schüler, Handwerk! etc.)
#F09	Überleitung zu: „Rückläuferklassen und Willkommensklassen?“ (Individualisierung/Differenzierung, Einigkeit im Kollegium)
#F10	„Herr [Schulleiter] hatte spezielle Schwerpunkte auf der Agenda für das akt. Schuljahr: 2012/2013. Was ist daraus geworden?“ #Ziele abschreiben! (lose Kopplung, Führung)
#F11	„Was fehlt Ihnen, was sollte eingeführt werden?“ (Eigene Motivation, Berufsethos)

Tab. 17: Interviewleitfaden Einzelgespräch

A2: Tabelle der Codes für Konferenzinhalte

Code:	Bedeutung: Handlung/Inhalt	Code:	Bedeutung: Thema
#ABS	Abstimmung	#TH01	Leistung
#APP	Appell	#TH02	Umgang mit Vielfalt
#VER	Verwaltungsaufgaben	#TH03	Unterrichtsqualität
#ERA	Erarbeitung	#TH04	Verantwortung
#INF	Informationsaustausch, Richtung unbestimmt	#TH05	Schulklima
#INF.D	Informationsaustausch <i>top-down</i>	#TH06	Schule als lernende Institution
#INF.U	Informationsaustausch <i>bottom-up</i>	#TH07	Arbeitsgemeinschaften etc.
#DIS	Diskussion	#TH08	durchgängige Sprachbildung
#ORG	Organisationsaufgaben	#TH09	Einrichtung von Arbeits- und Kommunikationsräumen
#KON	Konzeptualisierung	#TH10	ergänzende Förderangebote
#I.	Bezug Innenbereich Lehrkräfte	#TH11	„Prüfungskultur“
#S.	Bezug ganze Schule inkl. Schüler	#TH12	Leistungsdaten im Langzeitbereich
#U.	Bezug Umwelt mit Eltern	#TH13	Vorbereitung Bewerbung dt. Schulpreis
#V.	Bezug Verwaltung Schulaufsicht etc.	#TH14	Schullaufbahnberatung Oberstufe
#SUS	Schülerinnen und Schüler	#TH15	(Organisation) Projekttag
#ELT	Eltern	#TH16	Erstellung Evaluationsbericht 2014
#KUL	Kultur	#TH17	Aktualisierung Schulhomepage
#UNT	Unterricht	#TH18	Problem mit Förderverein
#GOS	Gymnasiale Oberstufe	#TH19	Unterrichtsbesuche, auch durch FL
#SESB	Bezug SESB	#TH20	Auswertung Schulpreisbewerbung
#UQ	(indirekter) Bezug Unterrichtsqualität	#TH21	stärkere Schülerbeteiligung
#JUR	Bezug rechtliche Regelungen	#TH22	Verbesserung der Schulverwaltung durch IT
#ERF	Erfolge	#TH23	eigene Geschäftsordnung für Konferenzen

#PRO	Probleme	#TH24	Förderangebote (vgl. #TH02 & #TH10)
#MIS	Misserfolge	#TH25	Leistungsbewertung (vgl. #TH01)
#PE	Personalentwicklung	#TH26	Differenzierung und Inklusion (vgl. #TH02)
#UE	Unterrichtsentwicklung	#TH27	Einführung Vertretungskonzept
#OE	Organisationsentwicklung	#TH28	Einführung Klassenbücher
#EVA	Evaluation	#TH29	Vorbereitung Studientag „interkulturelle Kompetenz“
#DAT	Datengestütztes Arbeiten	#TH30	Einführung neue Rahmenpläne Sek-I
#BES	Beschluss	#TH31	„Handbuch der Routinen“
#SYM	Symbol	#TH32	Arbeitsgemeinschaften
#UMA	Unterrichtsmaterial	#TH33	Dokumentation von Unterricht und Anwesenheit
#HUMOR	Humor und Selbstironie	#TH34	Vorbereitung Schulinspektion
#FÜH	Führung	#TH00	bearbeitetes Thema: Organisationsdefizit
#FORT	Fortbildung		

Tab. 18: Codes für die Analyse der Konferenzinhalte

Themen der Konferenzen des „mittleren Managements“ 2013-2015

Datum der Konferenz:	Konferenz:	Themencluster, wie in der Steuergruppe vereinbart: (Die Themen scheinen vom Schulleiter am 19. Februar 2013 der Steuerungsgruppe vorgegeben worden zu sein und wurden offenbar nicht im Vorfeld diskutiert.)						
		#TH01: Leistung	#TH02: Umgang mit Vielfalt	#TH03: Unterrichtsqualität	#TH05: Schulklima etc.	#TH06: Schule als lernende Institution	#TH04: Verantwortung	%
	Eigene Kategorien:	Controlling	aktuelle Herausforderungen	Unterrichtsentwicklung	„Vertrauen“	Schulentwicklung	Schulkultur	Aktuelles & Reste
19.02.2013	Steuergruppe							
14.05.2013	Steuergruppe		#TH08 = #TH10: Durchgängige Sprachbildung	#TH08 = #TH10: Durchgängige Sprachbildung	(#KP03: transparente Stundenplanung)	(#KP03: BoP-Konzeption)	#TH09 = #TH34: Einrichtung Arbeits- und Kommunikationsräume	#TH07: AGs und außerunterrichtliche Projekte
			#TH10: Ergänzende Förderangebote		(#KP03: Terminkalender)			(#KP03: Bücherfond)
01.08.2013	Did. Konferenz	#TH11: Prüfungskultur		#TH11: Prüfungskultur	#TH15: Projektstage	#TH12: Leistungsdaten im Langzeitvergleich	#TH11: Prüfungskultur	#TH13: Vorbereitung Schulpreisbewerbung
						#TH16: Evaluationsbericht 2014	#TH14: Schullaufbahnberatung Oberstufe	#TH16: Evaluationsbericht 2014
				#TH19: Unterrichtsbesuche (Unterstützung durch Fachleiter)			#TH19: Unterrichtsbesuche (Unterstützung durch Fachleiter)	#TH17: Aktualisierung Homepage
								#TH18: Problem „Förderverein“

Tab. 19.2: Forts.: Verabredete Themen der Konferenzen des MM und deren Bearbeitungstermine

		#TH01: Leistung	#TH02: Umgang mit Vielfalt	#TH03: Unterrichtsqualität	#TH05: Schulklima etc.	#TH06: Schule als lernende Institution	#TH04: Verantwortung	%
Sep. 2014	G6			<i>Schulinterne Curricula</i>		<i>Konsequenzen aus dem Evaluationsbericht</i>		<i>Schulprogramm (Aktualisierung)</i>
						<i>Evaluationskonzept</i>		<i>Kooperation mit OSZ durch k6</i>
14.10.15	Steuergruppe	#TH25: Leistungsbewertung	#TH26: Differenzierung/ Inklusion	#TH24: Förderangebote	#TH21: Schülerbeteiligung		#TH22: IT-Umstellung	#TH30: Neue Rahmenlehrpläne Sek-I
							#TH23: eigene Geschäftsordnung für Konferenzen	
			#TH29: Studientag „interkulturelle Kompetenz“	#TH27: Vertretungskonzept	#TH32: Arbeitsgemeinschaften		#TH27: Vertretungskonzept	#TH32: Arbeitsgemeinschaften
							#TH28: Einführung Klassenbücher	#TH36: Vorbereitung Schulinspektion
						#TH20: Auswertung Schulpreisbewerbung	#TH31: Handbuch der Routinen	#TH20: Auswertung Schulpreisbewerbung
							#TH35: Dokumentation von Unterricht & Anwesenheit	
Themenzahl insges.		3	5	7	6	7	11	12
davon optional		3	4	5	5	6	10	7
davon nicht bearbeitet		1	1	0	0	3	2	2

kursiv: Pflichtthema | durchgestrichen: Bearbeitung nicht beobachtet | (In Klammern): älteres Thema vor 2013 | farbiger Hintergrund: Doppelzuordnung

Auswertung Protokolle G6 & k6 & did. Konferenz 2013-2015:

Protokoll#	Datum	Inhalte lt. Protokollen	Inter-aktionsart	Bezug	Aktive (z. B. eig. Beitrag)	Semi-Aktive (z. B. Wortmeldung)	Passive (z. B. Nennung)
#KP01: G6	09.04.2013	Mitteilungen zu Terminen, Besprechungen und Schulhospitationen	#Inf.D	#I	#SLL		
		Bilanzierung zur Schulpreisbewerbung sowie zur Organisation	#Dis.	#I	#dFL		
		Vorstellung einer Tischvorlage zur Stundenverteilung	#Inf.D	#I	#L13		
		Vorstellung Prinzipien der Stundenplanraasterung; Beginn einer Diskussion	#Dis.	#S	#L13		
#KP02	14.05.2013	Vorbereitung 2. Studientag 29.05.2013 Ziel: Konkretisierung Starttag Themen: #TH07.. #TH10	#Org.	#I	#L03, #L07, #L11, #L06, #L02		
		Information zu SMARTen-Zielformulierungen & ZIBLED	#Inf.D	#I	#?		
		Erwähnung GSV-Studientag (#SuS.)	#Inf.D	#S	#L03	#L15, #L16	
		Zitat: „Für das Moderationsmaterial und die Bestuhlung ist [der Schulleiter] zuständig.“ (#Sym.)	#Kul.	-	-		
#KP03	28.05.2013	Mitteilungen Elternwunsch: Bücherlisten (#Elt.) Studientag	#Inf.D	#S	-		
		Jahresrückblick: Welche der Jahresvorhaben sind abgeschlossen? Differenzierungskonzept, Homepageüberarbeitung, Schulpreisbewerbung, durchgängige Sprachbildung, transparente Stundenplanung, Terminkalender, Beratungskonzept, Schulprogramm, BoP-Konzeption, Bücherfond, Unterrichtsbesuche, Förderverein, Weihnachtsfeier (#Kul.)	#Era.	#S	#dFL	#L31	
#KP04	01.08.2013	Konferenz der Jahrgangleiter, Fach(bereichs)leitungen, der Oberstufenkoordination und der Schulleitung	-	-	-		
		Mitteilungen zum Bücherfond, neuem Hausmeister, Rückläufern, dem elektronischen Klassenbuch sowie „Hitzefrei“	#Inf.D	#S	#?		
		Vorstellung noch ungelöster Startprobleme: (#Pro.)	#Inf.	?	#?		

Tab. 20.2: Auswertung der Protokolle G6, K6 und didaktische Konferenz

		Rückläufer, elektr. Klassenbuch, Erkrankungen etc.					
		Prüfungskultur & Oberstufenberat. als Probleme (#Pro.) (#GOS.)	#Inf.D	#S	#L08		
		mögliche Themen der Jahresplanung der Schulleitung (#Füh.): #TH11: Prüfungskultur #TH12: Leistungsdaten im Langzeitvergleich #TH13: Vorbereitung Schulpreisbewerbung #TH14: Schullaufbahnberatung Oberstufe #TH15: Projekttage #TH16: Evaluationsbericht 2014 (Folgejahr) #TH17: Aktualisierung Homepage #TH18: Problem „Förderverein“ (#Pro.) #TH19: Unterrichtsbesuche (Unterstützung durch Fachleiter) und kleinere Themen, z. B. Klassenraumgestaltung	#Era.	#I #S #S #I #S #V #U #S #I	?		
		Vereinbarung Maßnahmen: Bildung von Arbeitsgruppen (AGs)	#Org.	#I	#?		
		Zeitplanung & Zuordnung Themen auf Konferenzen	#Org.	#I	#?		#dFL
#KP05: G6	24.09.2013	Mitteilungen: „Tag der offenen Tür“, erfolgreiche Staatsexamensprüfung (#Erf.) & Kontrolle der Koll. bei Klausuren #Pro.	#Inf.	#I	#?		
		Diskussion über den Bücherfond der Eltern (#Elt.)	#Dis.	#S	#?		
		zu #TH17 Homepage: Vergabe Aufgaben an Kollegen	#Org.	#U	#?	#L32	benannte Lehrkräfte
#KP06: k6	15.10.2013	zu #TH17 Homepage: Raster für Vorstellung der Fächer	#Inf.D	#U	#SLL, #L01		
		Vorbereitung auf MSA sehr unterschiedlich (#Pro.) (#UQ.)	#Inf.D	#S	#?		
#KP07: G6	12.11.2013	zu #TH11 Prüfungskultur: Vorlage in Arbeit	#Inf.D	#I	#L01		
		diverse Mitteilungen	#Inf.D	#I	#?		
		Vorbereitung der GK am 13.11.2013	#Org.	#I	#?		
		zu #TH16: Evaluationsziel „AoK – Differenzierung“ (#Eva.) Beteiligung Eltern & Schüler (#Elt.) (#SuS.)	#Era.	#S	#?		
		Diskussion Problemfälle: #SuS. ohne BBR am Ende von Kl.9 #Pro.	#Dis.	#S	#?		
		Bücherfonds: endgültige Bücherliste Kl. 7 fertig stellen	#Org.	#S	#?		
#KP08: k6	26.11.2013	Diskussion: einsehbarer Raumplan für die ganze Schule (#Pro.)	#Dis.	#I	#SLL	#SLL, #L07, #L33	
		Mitteilungen, insbes. Termine	#Inf.D	#I	#?		
		BoP-Evaluation:	#Inf.		#?		

Tab. 20.3: Auswertung der Protokolle G6, K6 und didaktische Konferenz

		- bisher kaum Berichte von den Kollegen (#Pro.) - BoP-Konferenz hat zu wenig Teilnehmer (#Pro.)		#I			
#KP09: G6	03.12.2013	Mitteilungen: - Differenzierungskonzept geht an Schulaufsicht - Wunsch, Termine für Exkursionen zu koordinieren - Schüler wünschen Feedback an Lehrer (#SuS.)	#Inf.D #Inf.U #Inf.U	#I	#SLL		
		Handbuch Laufbahnberatung wird zur Ergänzung vorgelegt	#Era.	#I	#?		#dFL
#KP10: G6	17.12.2013	Mitteilungen: - verringerte Stundenzumessung - besorgniserregende Personalsituation (PKB) (#Pro.)	#Inf.D	#I	#SLL		
		Zentrale Lernstandserhebungen: - Evaluation der Ergebnisse - Diskussion Entwicklungsbedarfe	#Kon.	#S	#L01 #SLL		
		Vorlage Ganztagskonzept durch Schulleiter: Diskussion	#Dis.	#S	#SLL		
		„Handbuch der Routinen“: Vorlage durch Schulleiter: Diskussion in der nächsten Sitzung	#Era.	#I	#SLL		immanent: #dFL
#KP11: k6	07.01.2014	Mitteilungen Terminänderungen, Fragebogenaktion	#Inf.D	#I	#SLL		
		„Handbuch“: Überprüfung	#Era.	#I	#?		
		BoP Kl. 7: fachübergreifende Absprachen	#Abs.	#S	#L15		
		Fotos des Kollegiums	#Ver.	-	#?	#L16	
#KP12: G6	25.02.2014	Organisation der 3 Präsenztage am Sommerferienende	#Org.	#I	#L01	#JGL	
		Notengebung Kl. 10 im Hinblick auf Übergang besprechen (#Pro.)	#Dis.	#I	#?		immanent: #dFL
#KP13: G6	20.05.2014	Mitteilungen zum Rasterplan	#Inf.D	#I	#?		
		Besprechung zum Thema Einführung Klassenbuch	#Inf.	#I	#?		
		Besprechung zum Thema neue Schulbücherei	#Inf.	#S	#?		
#KP14: G6	09.09.2014	Einführung einheitliches Raster für schulinterne Rahmenpläne	#Inf.D	#I	#?		
		Festlegungen Aufgaben der G6 für laufendes Schuljahr: - Schulinterne Curricula (#UQ.) - Schulprogramm (#S.) - (Kooperation mit OSZ durch k6) (#U.) - Evaluationskonzept (#V.)	#Abs.	#S	#?		

Tab. 20.4: Auswertung der Protokolle G6, K6 und didaktische Konferenz

		- Konsequenzen aus dem Evaluationsbericht (#UQ.)					
		Austausch zur anlaufenden Sprachförderung	#Inf.	#S	#?		
		Terminsetzung für Themen: - 23.09. Studientag zur Differenzierung (#TH02) - 15.10. Schulpreisbewerbung (#U.) - 04.11. Handbuch (Zensuren, Normarbeiten,...) (#TH04) - 18.11. Projektwoche - 02.12. Sprachförderung (#TH08) - 16.12. Schulinternes Curriculum (#TH03) - 13.01. Rasterplan	#Org.	#I #S #I #S #S #I #I	#?		
		Vorlage Differenzierungskonzept für Studientag	#Inf.D	#I	#L34		
		Verschiedenes: Sommerfest & 40-Jahr-Feier	#Inf.	#S	#?		
#KP15: G6	16.12.2014	Korrekturen und Ergänzungen am Schulprogramm	#Era.	#I	#dFL		
		Hinweise zur Aktualisierung der Homepage	#Inf.D	#U	#?	#dFL, #L32, #L01	
		Hinweise zur Sicherheitsbegehung im Dezember	#Inf.D	#I	#L31	#dFL	
#KP16: DK	20.01.2015	Didaktische Konferenz	-	-	-	-	-
		Mitteilungen: - Stand der Schulpreisbewerbung - Fortbildung der mittleren Führungskräfte (#PE.)	#Inf.D	#I	#?		
		Bewertung bearbeitete Themen nach PMI-Methode	#Era.	#I	#?		
		Aufteilung offener Themen und Terminplanung: - Differenzierung (#TH02) - Förderangebote (#TH10) - Sprachförderung (#TH08) - Stundenplanung - AGs (z. B. Bibliothek) (#TH32) - Produktives Lernen - Klassenbücher (#TH28) - Vertretung (#TH27) - Schülervertretung (#SuS) - Klassenräume - Handbuch (#TH31)	#Org.	#I #I #S #I #S #I #I #I #S #S #I	#dFL ++	#L01, #L13	

Tab. 20.5: Auswertung der Protokolle G6, k6 und didaktische Konferenz

		- Schulinterne Curricula (#UQ.) (#TH03) - Leistungsbewertung (#TH01)		#S #I			
#KP17: k6	17.02.2015	Planung des Schulfestes	#Org.	#S	#?	#L34	#L15, #L33, #L27
		Organisation Berufsmesse (Anhang dazu fehlt)	#Org.	#S	#?		
		Arbeitsplanung	#Org.	#I	#?		
		Mitteilungen: Dt. Schulpreis, Masern, Anmeldungen, Projektwoche & Pavillon-Projekt (#Pro.)	#Inf.D	#I	#SLL	#L27	
#KP18: k6	02.03.2015	Bem.: Tagesordnung wird verändert, da Schull. nicht anwesend ist. (#Sym.)	-	-	-	-	-
		Organisation Schulfest	#Org.	#S	#L34	#L34, #L33, #L15, #L27	
#KP19: k6	17.03.2015	Mitteilungen: Elternabend, Anmeldezahlen, Konferenz BoP, Förderverein, Bibliothek, Internetzugang (#Sym. → Bei über 1000 SuS nur 39 Mitglieder im Förderverein)	#Inf.D	#I	#SLL		
		Diskussion über das Sommerfest	#Dis.	#S		#div. TN??	
		Diskussion über BoP-Produkte	#Dis.	#S		#div. TN??	
		Diskussion über Klassenbücher & Fehlzeiten (#Pro.)	#Dis.	#I		#div. TN??	
		„Leistungsbewertung: Bitte um Rückmeldung“ (#App.) (#Sym.)	#Inf.U	#I	#SLL		
Wechsel des Schulleiters							
#KP20: G6	22.09.2015	Mitteilungen Leistungsbewertung: Vorschlag FB Mathematik					
#KP21: k6	29.09.2015	Praktikanten, Leistungsbewertung: Vorschlag FB Mathematik, Notebookklassen, GSV: „Klassenrat“ & „Schulgelände“ (#SuS.)					
#KP22: G6	06.10.2015	Mitteilungen, Differenzierung in 7. & 8. Kl.: Methoden					
#KP23: k6	13.10.2015	Mitteilungen, Inklusion als Differenzierung, Organisation: Praxissemester & Farbkopien					
#KP24: k6	?? 2015	Mitteilungen, Beginn Evaluation Vertretung,					

Tab. 20.6: Auswertung der Protokolle G6, K6 und didaktische Konferenz

		Austausch Erfahrungen Einführung Klassenbuch, Sonstiges: FL/FBL sollen Kursbücher abzeichnen (#TH00)					
#KP25: G6	01.12.2015	Mitteilungen, viel Organisatorisches, Jugend-forscht-Informationen					
#KP26: G6	16.02.2016	Mitteilungen, Einführung einer Geschäftsordnung, Vorabinfo zur Inklusion (für morgige Gesamtkonferenz)					
Auswertung: Auszählung verwendete Codes							
		13x #Pro. 5x #SuS. ----- als von mir als wenig relevant eingestuft: ----- 4x #Sym. 4x #UQ 3x #TH08 „Sprachbildung“ 3x #TH17 „Aktualisierung der Homepage“ 3x #Elt. Elternbezug 2x #U. 2x #TH10 „Ergänzende Förderangebote“ 2x #TH11 „Leistung“ 2x #TH16 Evaluationsbericht 2014 2x #TH02 „Umgang mit Vielfalt“ 2x #TH03 „schulinterne Curricula“ 1x #App. 1x #Dat. 1x #Erf. 1x #Eva. 1x #Füh. 1x #GOS. 1x #PE. 1x #S. 1x #TH00 Themenfindung 1x #TH01 „Prüfungskultur“	23x #Inf.D 13x #Org. 10x #Dis. 8x #Era. 7x #Inf. ----- 3x #Inf.U 2x #Abs. 1x #Kon. 1x #Kul. 1x #Ver.	50x #I 35x #S 4x #U ----- 1x #V	12x #SLL 34x?(=#SLL?) ----- 4x #dFL 4x #L01 1x #L02 2x #L03 1x #L06 1x #L07 1x #L08 1x #L11 2x #L13 1x #L15 1x #L31 2x #L34 ? : Person im Protokoll nicht identi- fiziert, jedoch SLL wahr- scheinlich #dFL: div. Fachleiter	3x ?? 2x #dFL, 2x #L01 2x #L15 2x #L16 2x #L27 2x #L32 2x #L33 2x #L34 1x #JGL 1x #L07 1x #L13 1x #L31 1x #SLL	4x #dFL 3x #L15 3x #L27 3x #L33

	1x	#TH04	Unterrichtsqualität					
	1x	#TH07	AGs und außerunterrichtliche Projekte					
	1x	#TH09	„Räume“					
	1x	#TH12	Leistungsdaten im Langzeitvergleich					
	1x	#TH13	„Bewerbung Dt. Schulpreis“					
	1x	#TH14	Schullaufbahnberatung Oberstufe					
	1x	#TH15	„Projekttag“					
	1x	#TH18	„Förderverein“					
	1x	#TH19	„Unterrichtsbesuche SLL“					
	1x	#TH27	„Vertretungskonzept“					
	1x	#TH28	„Klassenbuch“					
	1x	#TH31	„Handbuch der Routinen“					
	1x	#TH32	Arbeitsgemeinschaften					
	1x	#V.						
	0x	#TH05	Schulklima etc.					
	0x	#TH06	Schule als lernende Institution					

Tab. 20.7: Auswertung der Protokolle G6, K6 und didaktische Konferenz

Auswertung Protokolle Fachkonferenz Bi-Ch-Ph 2012-2015:

Protokoll#	Datum	Inhalte lt. Protokollen	Interaktionsart	Bezug	Aktive (z. B. eig. Beitrag)	Semi-Aktive (z. B. Wortmeldung)	Passive (z. B. Nennung)
#PN01	03.08.2012	Genehmigung Änderung TOPs (einstimmig)	#Ver.	#I	#L31		
		Verabschiedung letztes Protokoll & Danksagung	#Ver.	#I	#L31		
		Mitteilungen & Verschiedenes: - Vorstellung 3 neue Kollegen - Raumplan liegt vor und wird überarbeitet vom FBL - FBL wird mit Koll. wg. Über-/Unterstunden sprechen (#Füh.) - neues Wettbewerbsjahr Jugend forscht via FBL - FBL stellt weitere Wettbewerbe & Fortbildungen vor (#Sym. Reihenfolge) - Erinnerung an dienstl. E-Mail-Adressen - Erinnerung an Prüfungstermin Referendarin - Hinweis auf Sport-Projekt	#Inf.D	#I	#L31		#L50, #L51, #L07 #L13 #L01 #L33
		Beratung zur „Entschlackung“ der Rahmenpläne in Teams Aktualisierung der schulinternen Curricula in Gruppen (#TH03)	#Era.	#S	#L31		#Alle.
		Diskussion über Zusage der Schulleitung für 10. #SESB-Klassen für äußere Differenzierung → Ablehnung (einhellig)	#Dis. #Abs.	#I	#L31		#L13
		Mitteilungen: - Prüfstücke Bücher - Erinnerung Bestellmöglichkeit - Platznot: Bitte, persönliche Dinge zu entfernen (einstimmig)	#Inf.D #Abs.	#I	#L31		
#PN02	28.08.2012	Änderung der TOPs	#Ver.	-	#L31, #L07, #L52, #L53		
		Verabschiedung Protokoll & Ergänzungen	#Ver.	-	#L31	#L54, #L58	#L55, #L56, #L57
		Mitteilungen/Verschiedenes:	#Inf.D	#S	#L31		

Tab. 21.2: Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften

		<ul style="list-style-type: none"> - Hinweise zur Organisation des MSA - Raumplan Naturwissenschaften prüfen & korrigieren - Rückmeldung Elternzufriedenheit Kl. 11 Bucheinsatz (#Elt.) - Information zu und Bericht über Unterrichtsbesuche #SLL - Rückfrage, ob Koll. #SLL besuchen können → selber fragen - Termine Klausuren - Prüfung Stromversorgung - Diebstähle & Sachschäden während ProWo. d. Schüler (#SuS.) 	#Kul.				#L54	#SLL
		aktuelle Situation Profilkurs Physik: zu wenige Anmeldungen	#Inf.	#I	#L31	#L07		#L53, #L26, #L52, #L13
		Zitat: „ Der Kurs wurde ohne Rücksprache [...] aufgelöst.“	#Kul. #Füh.	-				
		Zitat: „Die Bedeutung der aktiven Werbung für alle drei Naturwissenschaften in den 10. Klassen wird von allen Koll. noch einmal herausgestellt.“	#Kul. #App.	-				
		Erfahrungsaustausch zur Arbeit mit Smartboards in NaWi: Beschränkter Platz & keine Alternative bei Problemen etc. (#UQ.)	#Inf.	#I	#L31			#L01
		Vorbereitung Studientag Sep. 2012: Welche Wünsche? <ul style="list-style-type: none"> - Smartboards & heterogene Gruppen - Weiterentwicklung eig. Materialien für heterog. Gruppen 	#Abs. #Inf.U	#I	?	#L31		
		Arbeit in Kleinteams Aktualisierung schulinterne Curricula (#TH03) (#UQ.)	#Era.	#I	?	#L31		implizit: #Alle.
		gemeinsames Aufräumen Bio-Sammlung f. Ruhebereich (#TH09)	#Ver.	-	?			
		Mitteilungen & Verschiedenes: <ul style="list-style-type: none"> - Jugend forscht - Anmeldungen zur ILA möglich - Infos zu diversen Fortbildungen - Infos zu diversen Aktionstagen - Bibliothek: Die bestellten Bücher sind da 	#Inf.D	#I				
#PN03	14.11.12	Genehmigung Tagesordnung & Änderung TOP-Reihenfolge	#Ver.	-	#L31			
		Verabschiedung letztes Protokoll: einstimmig	#Ver.	-	#L31			
		Vorstellung „Technik in den Schulen“ von ext. Referenten	#Fort.	#I	Externe	#L31		
		Verschiedenes & Mitteilungen: <ul style="list-style-type: none"> - Ordner mit Themen 5. PK wird angelegt (#UQ.) (#TH11) 	#Inf.D	#I	#L31			

Tab. 21.3: Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften

		<ul style="list-style-type: none"> - Sicherheit im FB - Können die Vorhänge ersetzt werden? - neuer Kühlschrank für Lebensmittel - neue Möbel wurden bestellt - Datenlogger wg. Heizung angebracht - 3 Whiteboards sind eingetroffen - Bio-Bücher sind eingetroffen - Hinweis auf Fortbildungen: SINUS-Kontext & Lampenlabor - Anmeldungen zu Jugend forscht - Überarbeitung der Schulhomepage (#TH17) 					#L59, #L60, #L61, #L52, #L62
		Besprechung zur Ablehnung als MINT-freundliche Schule: <ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung Ablehnungsgründe (#Mis.) - Abstimmung, ob Neubewerbung: fast alle dafür - Verteilung notwendiger Arbeiten auf Koll. 	#Dis. #Abs. #Org.	#S	#L31	#L01	#L60, #L61, #L53, #L55, #L33, #SLL
		Zitat: „bittet darum, dass Beiträge zu diesen Aspekten für die erneute Bewerbung bitte rechtzeitig deutlich vor [...] eingebracht werden“ (#App.)	#Kul.	-			
		Differenzierungskonzept Naturwissenschaften Sek-I: (#TH02) <ul style="list-style-type: none"> - erneute Vorstellung Grundsätze der Schule - Leistungsdiff. in den NaWi: Kompetenzlisten erstellen 	#Kon. #Era.	#S	#L01, #L31		#L61, #L55, #L60, #L53
#PN04	30.01.2013	Genehmigung der Tagessordnung	#Ver.	-			
		Verabschiedung letztes Protokoll NaWi: einstimmig	#Ver.	-			
		Mitteilungen: <ul style="list-style-type: none"> - Bücherverwendung (auch Sek-2) - Profilkurs Physik kommt zu Stande - zweiter Profilkurs Biologie - Student FU sucht Interviewpartner ☺ - Abfrage wg. möglicher Fortbildung - Infos zu Studenten & Praktikanten - evtl. Bienenstock an Schule, dazu Fortbildung - Hinweis auf Bienenfilm - Stand der Überarbeitung der Homepage NaWi (#TH17) 	#Inf.D	#I	#L31		#L08, #L07, #L51, #L63, #L30, #L04, #L59,

Tab. 21.4: Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften

		<ul style="list-style-type: none"> - Abschnitt „Kompetenzen“ schulint. Curr. nun auch für Phy - Hinweis Wettbewerb „Berliner Klima Schulen 2013“ - Hinweis Preis für BLL - Hinweis MINT-Veranstaltung für Jugendliche Migranten - Anfrage zu Forschungsvorhaben an Fachbereich - #L31 hat Flyer für Jugend forscht entwickelt - Einladung zu Vortrag und Diskussion für Lehrer & #SuS. - Klett-Verlag fragt Fortbildungswünsche ab - Fortbildungsangebot PID (Bio.) 				#SLL	#L50 ##bottom #L53, #L44
		Beitrag der NaWi zur Schulpreisbewerbung: (#TH13) <ul style="list-style-type: none"> - Aktueller Stand der Dinge - MINT-EC-Bewerbung als Anteil - #SLL erfragt akt. Stand „Leistung und Unterrichtsqualität“ - Koll. dürfen am Studientag „ihr“ Thema selber wählen (#Füh.) 	#Inf.D #Inf.U	#I	#L31	#L22, #L04, #L01	
		Verschiedenes: Halbjahresausklang	#Kul.	-	?		
		Sonderteil: Dienstberatung Bio-Oberstufe (#SESb- & Regelteil) <ul style="list-style-type: none"> - Vorschlag zum Stoffverteilungsplan liegt vor - #SESb.-Klausuren Biologie Oberstufe: Niveau zu Regelbereich soll vergleichbar sein (#GOS.) (#Pro.) (#UQ.) - Austausch von Materialien #UMa. 	#Dis. #Abs.	#S	?	#L51, #L31	
		Zitat: „Insgesamt kann konstatiert werden, dass große Einigkeit unter den Koll. besteht, sich [...] abzusprechen und ein ähnliches Niveau einzuhalten.“	#Kul.	-	?		
#PN05 DB	13.03.2013	Dienstberatung Chemie gym. Oberstufe: <ul style="list-style-type: none"> - Genehmigung Tagesordnung - gemeinsame Analyse Vorschläge für das Zentralabitur Ch - Verschiedenes 	#Ver. #Era. #Inf.D	#I	#L31		
#PN06	17.04.2013	Genehmigung Tagesordnung: einstimmig	#Ver.	-	#L31		
		Verabschiedung letztes Protokoll: einstimmig	#Ver.	-	#L31		
		Mitteilungen: <ul style="list-style-type: none"> - Bücherliste wurde fristgerecht weiter geleitet - Interviewtermine Student FU per E-Mail - Sicherheitsmängel via FBL weiterleiten, auch an Hausmeister 	#Inf.D	#I	#L31		#L53, #L07, #L01, #L30 #L64, #L65

Tab. 21.6: Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften

		-- Museumspark Rüdersdorf -- 60 Jahre DANN -- Grünes Klassenzimmer					
		wichtige Hinweise aus der Didaktischen Konferenz am 01.08.13: - #SLL wird Kollg. weiter im Unterricht besuchen, FBL unterstützen ihn dabei (#TH19) - Themen der 1. Gesamtkonferenz - neuer Schulhausmeister - Grundreinigung kontrollieren & Stühle hochstellen - vorläufiger Raumplan	#Inf.D	#I	#L31		#SLL, #L07, #L13
		- „Der Vertretungsplan ist zu beachten.“ (Zitat)	#Kul.	-			
		Aktualisierung der schulinternen Curricula: (#TH03) - Terminsetzung - Aufteilung in Fachkleingruppen	#Era.	#I	#L31 implizit: #Alle.		
		Verschiedenes: Vertretungen bei Erkrankungen (#TH27)	#Org.	#I	#L31		#L07
#PN08	28.08.2013	Mitteilung: Auszeichnung als MINT-freundliche Schule (s. o.)	#Inf.	#S	#L31		
		Zitat: „[...] erhalten wir eine Pressemitteilung, die wir für unsere eigene Öffentlichkeitsarbeit nutzen können [...]“ #Sym. #Erf.	#Kul.	-			
		Kleingruppenarbeit zum Curriculum (#TH03) und schr. Arbeiten	#Era.	#I	implizit: #Alle.		
		Verschiedenes: - RiSU-Materialien zur Sicherheit - Bekanntgabe Termin MNU-Tagung	#Inf.D	#I			
		Zitat: „Die Teilnahme der GOS-Koll. (CH und PH) wird herzlich erwünscht.“ [an der MNU-Tagung] (#GOS.) (#App.)	#Kul.	-			
Abspaltung der Fachkonferenz Physik – ab hier nur noch die Inhalte der Biologie-Chemie-Konferenz							
#PN09	08.01.2014	Ansicht Ergebnisse pädagogische Werkstatt (#UQ.)	#Inf.	#I	implizit: #Alle.	#L50, #L04	
		Genehmigung Tagesordnung: einstimmig	#Ver.	-	#L31		
		Verabschiedung der letzten beiden Protokolle: einstimmig	#Ver.	-			
		Mitteilungen: - Sammeln für Trauerfeier - Personallücken sollen geschlossen werden	#Inf.D	#I	#L31, #L64		#L61, #L67

Tab. 21.7: Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften

		<ul style="list-style-type: none"> - ein Kurs BoP-NaWi-Kl. 7 kann evtl. eingerichtet werden - #L64 stellt Vertretungsmaterial zur Verfügung (#UMa.) - #L66 sucht CD - Hinweis aus Ordner zur Binnendifferenzierung (#TH02) - neue Studentin der Uni Potsdam - Pressedokumente über Schule an MINT-Initiative geben - Termin für Weihnachtsfeier soll abgestimmt werden 	#Inf.U #Abs.				
		Vorstellung Tetfolio-Projekt der iMINT-Akademie insbes. für Physik-Oberstufe mit Tablet-Einsatz	#Inf.D	#I	#L31		#L07, #L01
		Zitat: „Die Sorge, dass unser Klientel mit der Nutzung der Geräte überfordert sein könnte, kann [#L31] zerstreuen, da explizit eine ISS als Modellschule gesucht wird und daher zu erwarten ist, dass man sich in der Projektleitung mit dieser Problematik bereits auseinandergesetzt hat.“ (#SuS.)	#Kul.	-	#L31		
		Arbeit in Gruppen zu: <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung Themen 2. Hj schulinterne Fachcurricula (#TH03) - Reaktivierung Ablagen für zentral kopierte Arbeitsblätter - Vorbereitung Projektwoche Januar (#TH16) - Aufarbeitung der Sammlungen Ch und Bio 	#Era.	#I	#L31, implizit: #Alle.		
#PN10	22.08.2014	Einweihung der neuen Kaffeemaschine	#Humor.	-	?		
		Genehmigung Tagesordnung: einstimmig	#Ver.	-	#L31		
		Verabschiedung letztes Protokoll: einstimmig	#Ver.	-	#L31		
		Mitteilungen: <ul style="list-style-type: none"> - Personalsituation aktuell in NaWi gut - ehem. Schülerin und Koll.kind jetzt als neue Koll. (#Kul.) - #L68 übernimmt Betreuung der vielen Referendare 	#Inf.D	#I	#L31		#L68
		Mitteilungen aus der didaktischen Konferenz vom 21. Aug.: <ul style="list-style-type: none"> - Handbuch wird überarbeitet (#TH31) - Sprachförderung auch im FB (#TH08 = TH03) - ggf. Ergänzung von Methoden im schulinternen Curriculum - MINT kein Schwerpunkt bei Schulpreisbewerbung (#TH13) - drei weitere Kooperationsvereinbarungen (#Erf.) - Bitte den Terminplan beachten (#App.) 	#Inf.D	#S			

Tab. 21.8: Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften

		<ul style="list-style-type: none"> - Vertretungsbereitschaften zentral eintragen (#Kul.) - Zitat: „Info zum Klassenbuch / zur Klappkarte“ (#TH28) - Bericht zum Wasserschaden - Beratung zur Klausurdauer Bio & Ch Oberstufe (#GOS.) - iMINT-Akademie Eröffnungsveranstaltung - Lernausgangslage Chemie Kl. 7 testen (#TH01) - Hinweis auf CyberMentor, spez. für Mädchen - Lehrbuchsammlung - Hinweis auf Wettbewerb „Berliner Klimaschulen“ - Raumplan NaWi - Geld via Jugend forscht für FB - keine radierbaren Stifte in Klausuren - Wunschliste für Büromaterial - neue Filme - Veranstaltungshinweis - Sonderausstellung „Welt der Fliegen“ 					#L69, #L64, #L55, #L61, #L66 #L31, #L13, #L07
		Zitat: „[...] mit der SESB-Schulleitung [...]“ #SESB.		-			
		Zitat: „Das Fachkollegium zeigt sich erstaunt, dass dieser Bereich nicht zu den Schwerpunkten gehören soll – insbesondere weil hier große Erfolge im Bereich Integration und Umgang mit Heterogenität erzielt wurden.“	#Kul. #Sym.	-			
		Aktualisierung des fachspezifischen schulinternen Curriculum: Verabredung Verantwortlichkeiten (#TH03)	#Org.	#I	?		implizit: #Alle.
#PN11 Bio	10.12.2014	Fachkonferenz Bio – daher keine Protokollgenehmigung	-	-			
		Durchführung schulinterne Fortbildung „Sprachförderung Biounterricht“ (#TH08)	#Fort. #UE.	#I	?	#L31	
		Mitteilungen/Verschiedenes: - SOL-Materialien für Oberstufe jetzt in Ordnern (#UQ.) - Danach: Weihnachtlicher Ausklang des FB NaWi	#Inf.D #Kul	#I			
#PN12	15.04.2015	Zitat Anwesenheit: „Eltern und Schülervetreter lassen sich alle entschuldigen“ (#SuS.) (#Elt.)	#Kul.	-	-		
		Tagesordnung: einstimmig angenommen	#Ver.	-	-		
		Verabschiedung letztes Protokoll: einstimmig	#Ver.	-	-		

Tab. 21.9: Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften

		Mitteilungen/Verschiedenes: - #L68 stellt Impfprojekt vor - #L69 (Neu) hat Materialien für den FB bestellt - Finanzplan liegt vor - Hinweis auf Wissenschaftsjahr 2015 - Hinweis auf „Miet den Prof“ - Hinweis auf „Genius“ - Hinweis auf 2 aktuelle Fortbildungen	#Inf.D	#I	#L68		#L55, #L54, #L70
		- Zitat: „Koordination und Absprache des Zentralabiturs unter den *beteiligten* Koll.“ (#GOS.) (#Kul.) (#UQ.)	#Abs.	-			
		neuer Rahmenplan NaWi SJ2016/17: - Wichtige Neuerungen - Bewertungsband - Fortbildungen dazu gewünscht	#Inf.D #Inf.U	#I	#L31		
		Wettbewerbskultur im Bereich NaWi: - Vorstellung aktuelle Erfolge (#Erf.) - Hinweis auf 5 erfolgreiche SchülerInnen (#SuS.) (#Erf.) - breitere Betreuung bei Jugend forscht nötig (#App.)	#Kul.	#S	#L31		#L50, #L61, #L04, #L71
		Planung des neuen Schuljahres NaWi	#Era.	#I	?	?	#Alle, #L18, #L52 (= #JGL)
		Erörterung Einführung BoP-NaWi-SESB ab. Kl9 (#SESB.)	#Kon.	#I	#L54		
Wechsel des Schulleiters							
		7x #UQ. 6x #TH03 „schulinterne Curricula“ 6x #SuS. 5x #Erf. 5x #SESB. 4x #GOS. 4x #App. 4x #Sym. -----	20x #Inf.D 19x #Ver. 13x #Kul. 9x #Era. 7x #Abs. 5x #Org. 4x #Inf. 4x #Inf.U 3x #Dis. -----	36x #I 9x #S 0x #U 0x #V	41x #L31 4x #Alle ----- 2x #L07 1x #L01 1x #L52 1x #L53 1x #L54 1x #L64	5x #L31 ----- 3x #L01 2x #L04 2x #L07 2x #L22 2x #L54 1x #L50 1x #L51	8x #L07 6x #L13 6x #L53 6x #L61 5x #Alle 5x #L55 4x #L01 ----- 3x #L50

Tab. 21.10: Auswertung der Protokolle der FK Naturwissenschaften

	<p>3x #Füh. & 1x keine Abstimmung 3x #Kul. 2x #UMa. 2x #Elt. 2x #TH02 „Umgang mit Vielfalt“ 2x #TH17 „Aktualisierung der Homepage“ 2x #TH01/11 „Prüfungskultur“/„Leistung“ 2x #TH13 „Bewerbung Dt. Schulpreis“ 1x #TH08 „Sprachbildung“ 1x #TH09 → eigene Lös.: Ruhe- statt Arbeitsraum 1x #TH15 „Projekttag“ 1x #TH18 „Förderverein“ 1x #TH19 „Unterrichtsbesuche SLL“ 1x #TH27 „Vertretungskonzept“ 1x #TH28 „Klassenbuch“ 1x #TH31 „Handbuch der Routinen“ 1x #Mis. 1x #Pro.</p> <p>In der FK ausgelassene Themen: 01: Leistung; 04: Verantwortung; 05: Schulklima; 06: Schule als lern. Insti.; 07: AGs; 10: Förderangebote → Jugend forscht; 12: Leistungsdaten im Langzeitvergleich; 13: Bewerbung Dt. Schulpreis; 14: Laufbahnberatung; 16: Evaluationsbericht; 20: Auswertung Bewerbung Dt. Schulpreis!; 21: Schülerbeteiligung; 22: IT- Umstellung; 23: Geschäftsordnung</p>	<p>2x #Kon. 2x #Fort. 1x #App. 1x #Hum. 1x #UE. 1x #Sym. 1x #Füh.</p>		<p>1x #L68 1x #SLL</p>	<p>1x #L57 1x #L58 1x #SLL</p>	<p>3x #L52 3x #L60 3x #SLL 2x #L04 2x #L08 2x #L30 2x #L33 2x #L51 2x #L59 2x #L64 1x #L12 1x #L18 1x #L26 1x #L31 1x #L44 1x #L54 1x #L56 1x #L57 1x #L62 1x #L63 1x #L65 1x #L66 1x #L67 1x #L68 1x #L69 1x #L70 1x #L71</p>
--	--	---	--	-------------------------------------	--	--

Auswertung Protokolle Gesamtkonferenz:

Protokoll#	Datum	Inhalte lt. Protokollen	Inter-aktionsart	Bezug	Aktive (z. B. eig. Beitrag)	Semi-Aktive (z. B. Wortmeldung)	Passive (z. B. Nennung)
#GP01	07.08.2013	Mitteilungen: Aktionstag, Willkommensklasse, Musikensemble, Raumplan Oberstufe #GOS, Abrechnung Klassenfahrten	#Inf.D	#I.	#SLL		
		Wahlen	-	-	#L13		
		Vorbereitung Arbeitsgruppen Schulentwicklung: Studientag	#Inf.	#I.	?		
#GP02	18.09.2013	Mitteilungen: neue Kollegen, Nachwahlen, Vertretungsplan, Aufsichten, Dank für Aktionstag, Druckerei, Kontrolle zum Europatag, MINT-freundliche Schule	#Inf.D	#I.	#L13	#L28, #L31	#L15
		Bewerbung um Zertifizierung Berufsorientierung: Zustimmung	#Abs.	#U.	#L15		
		Brandschutz	#Inf.D	#I.	#L13	#L35	
		Austausch zwischen den Arbeitsgruppen Abstimmung über weiteres Vorgehen	#Inf. #Abs.	#I.	#L01		
		Verschiedenes: Termin Noten, Abfrage wg. Notebookklassen, Werbung für Schülerexkursion	#Inf.D	#I.	#L25, #L36, #L31		
		Zitat: „Europatag: Bitte um Rückmeldung aller Kollegen, wo sie an diesem Tag sind, bzw. was sie machen, Rückmeldung von 20 KollegInnen fehlen noch“ (#Sym.)	#App.	-			
#GP03	13.11.2013	Mitteilungen: Neue Kollegen, bestandenes Referendariat, Dank für Tag der offenen Tür, Schulranking im Tagesspiegel unfair, Klassenraumgestaltung & Besuch zweier Senatorinnen	#Inf.D	#I.	#SLL		
		Zitat: „Sonderpädagogen: sie sind nicht da um unsere Probleme zu lösen, sondern um uns zu unterstützen.“ #Sym.	#Kul.				
		Austausch zur Feueralarmprobe	#Disk.	#S.		#L35, #L37, #L38, #L39, #SLL, #L31	
		Schulentwicklung: Handbuch der Routinen	#Inf.D	#I.	?		
		Schulprogramm 2015 & Evaluationsprogramm 2013/2014	#Inf.D	#S.	?		

Tab. 22.2: Auswertung der Protokolle der GK 2013-2015

		Kurzberichte aus den 4 Arbeitsgruppen: - Räume: Maßnahmeplan & Suche nach Verstärkung #TH09 - Vielfalt: Suche nach Verstärkung #TH02 - Förderbedarfsplan ist fertig #TH23 - Sprachbildungsprojekt: Alle Fächer sollen fördern #TH08	#Inf.	#I.		#L07, #L40, #L10, #L08, #L41	
		Austausch über Kommunikation mit Eltern (#Elt.)	#Disk.	#S. #Elt.			
		Zitat: „Offizielle E-Mails regelmäßig lesen.“	#App.	#I.			
		Verschiedenes: - MINT-Vortrag - neue Regelungen Notenabgabe - Meldungen zur 5. PK - Dank an FB Kunst für Ausstellung & an Medien-Koordinatorin - Kontrolle der Reinigung - Schüler dürfen nicht Fahrstuhl fahren #SuS - Tutoren organisieren Weihnachtsfeier (der Lehrer) - AG-Themen (für Schüler) mitteilen #SuS - Nennung der Kulturbeauftragten - Aufforderung, laufende Kulturprojekte zu melden - Kontroverse über part. Unzufriedenheit mit Projektwoche	#Inf.D	#I. #SuS. #SuS.	#L31 #L28 #L08 ? ? #SLL #L33 #L40 ? ? #L42, #L43, #L10		#L16, #L12
#GP04	12.03.2014	Mitteilungen: - neue Lehrkräfte - Verfahren Krankmeldung - Verfahren Vertretungsunterricht (#UQ, #U) - Bericht Ausbildungsplatzmesse	#Inf.D	#I.	#L13		
		Sommerfest: Bitte Schüler unterstützen	#Org.	#SuS.	#L44		
		Ersatz eines Eltern- durch einen Schülersprechtag	#Kon.	#SuS.	#L10		
		Vorstellung Internetplattform „Schule plus“	#Inf.	#I.	#L36		
		Fehlzettel zeitnah ausfüllen	#App.	#I.			
		Verschiedenes: - Information zu Fehlzeiten bei Veranstaltungen - Information zu 1. Platz bei Jugend forscht	#Inf.D	#I.	#L08, #L10 #L31		

		- Flaschenprojekt wird fortgesetzt			#L44		
		Abstimmung über Änderung Fehlzeitensystem: Abgelehnt	#Abs.	#S.	#L25		
#GP05	04.06.2014	Mitteilungen: - Antrag zur Differenzierung wird zurückgestellt - Konzerte - Schreiben SenBJW: Präsenztage, Arbeitszeitkonto - Bildungs- und Teilhabepaket	#Inf.D	#I.	#SLL		
		Sommerfest	#Inf.D	#S.	#L44, #L34		#L27, #L45
		Bücherfond	#Inf.D	#S.	#L01		
		Schulentwicklung: - Evaluationsbericht: Vorstellung Ergebnisse - Arbeitsstand Schulprogramm - Schulpreisbewerbung: Ziel u. a. Unterrichtsqualität (#UQ)	#Inf.D	#S.	#L01, #SLL		
		Studientag: Abstimmung neues Thema „Differenzierung“ statt „Medienkompetenz“: Ja (#TH17)	#Abs.	#I.	?		
		Frauenförderplan: Vorstellung Leitlinien	#Inf.D	#I.	#SLL		
		Verschiedenes: Berlin-Studie wird vorgestellt	#Inf.D	#S.	?		
#GP06	27.08.2014	Mitteilungen	#Inf.		Leider existiert kein Protokoll, nur die Einladung		
		Wahlen	-	-			
		Verschiedenes	#Inf.				
#GP07	08.10.2014	Leider existiert weder eine Einladung noch ein Protokoll.					
#GP08	03.12.2014	Mitteilungen: - Feuer- & Amokalarm - Handbuch durch FBL noch einmal kontrollieren - Projekt „Pavillon Schulhof“ - Termine Schulpsychologin - Azubis vom OSZ berichten - Werbung für ETEP-Fortbildung - Verbot Skateboardfahren in der Schule - Bekanntgabe Termine Noteneintragung	#Inf.D	#I.	#L13 #L13 #L20 #L46 #L15 #L04 #L25 #L08		
		Aufruf zur Teilnahme an der Weihnachtsfeier (#Sym.)	#App.	#I.	#L22		
		Erasmus	#Inf.D	#S.	#L34	#L37, #L11	

Tab. 22.3: Auswertung der Protokolle der GK 2013-2015

Tab. 22.4: Auswertung der Protokolle der GK 2013-2015

		Sommerfest: Konzept von Schülern & 2 Lehrkräften Organisation über BoP-Kurse	#Org.	#SuS.	#L34, #L37	#L08	#L47
		Projektwoche: Schulleiter setzt Zeitpunkt & Themen (#Sym.)	#Inf.D	#I.	#SLL		
		Verschiedenes: Hinweis Schulpreisbewerbung	#Inf.D	#S.	#SLL		
#GP09	11.03.2015	Mitteilungen: - Eine Jugend-forscht-Gruppe ist im Landeswettbewerb - Ein Filmteam kommt wegen der Schulpreisbewerbung - Personelle Veränderungen im Förderverein - Besuchsankündigung Staatsminister für Europaangelegenheiten - Termin Berufsmesse - Vorstellung neuer Lehrkräfte - Probleme mit dem schulinternen Internet - rechtl. Grundlagen „Anfassen von Schülern“ #Jur. - neuer Präventionsbeauftragter - Verfahren Anmeldung am OSZ - Ankündigung Informationabend Kl. 8 - Abrechnungsverfahren Klassenfahrten - Ergebnisse der Präsentationsprüfungen - Bekanntgabe Termin für Verkündung Rasterplan - Bekanntgabe Termin Stundenplankonferenz	#Inf.D	#I.	?	#L22	#L37
		Feste: Vorstellung grober Ablaufplan	#Inf.	#S.	?	#L34	
		Klassenbücher: Wo gibt es Probleme? → Konzeptänderung	#Era.	#S.	?		
		Entlastungsstunden: Beschluss für KGL & Kl11 & Tutoren	#Abs.	#I.	?		
		Schulprogramm: Vorstellung der Ergänzungen Abstimmung üb. Schulprogramm: 3 Enthaltungen, 0 dagegen	#Abs.	#S.	?		
		Verschiedenes: Kollegiumsfahrten werden fortgesetzt	?	#I.	?		
#GP10	10.06.2015	Mitteilungen: - Beschwerde des Hausmeisters über Verschmutzungen etc. - Zu viele Farbkopien: Sperrung - Projektwoche: Bitte um Rückgabe Formulare - Abrechnung Klassenfahrten - Termin und Ort Noteneintragung - Nachprüfungen in den 10. Klassen	#Inf.D	#I.	#L26		#L22

Tab. 22.5: Auswertung der Protokolle der GK 2013-2015

		- Besuch des spanischen Botschafters - Mitteilung, dass Schule den Dt. Schulpreis nicht gewonnen hat (Position: #Sym.) - Vorstellung neue Sekretärin					#L34
		Klassenbücher: Vorstellung, Diskussion und Problemlösung	#Inf.D	#S.	#L34		
		Vertretungsunterricht: Vorstellung neues Verfahren #UQ	#Inf.	#I.	#L08 #L48		
		Wunsch, über Stundenermäßigung zu sprechen (#Sym.)	#Inf.U	#I.			
		Wechsel der Schuljahre: Vorstellung Planung	#Inf.D	#I.	#L18		
		Verschiedenes: - FB Kunst bittet um Finanzierung ausgeliehener Mat. - Jugend forscht Erfolge - Preisgeld für Dt. Schulpreis geht an AG Jugend forscht	#Inf.	#S.	#L20 #L31 #SLL		
Wechsel des Schulleiters							
		#Sym. #Jur. #UQ. #U. #Elt.	#Abs. #App. #Disk. #Inf. #Inf.D #Inf.U #Kon. #Org. #Era. #Ver.	#I #S #U #V #SuS	#L01 #L04 #L08 #L10 #L13 #L15 #L18 #L20 #L22 #L25 #L26 #L28 #L31 #L33 #L34 #L36 #L37 #L40 #L42	#L07 #L08 #L10 #L11 #L22 #L28 #L31 #L34 #L35 #L37 #L38 #L39 #L40 #L41 #SLL	#L12 #L15 #L16 #L22 #L27 #L34 #L37 #L45 #L47

					#L43, #L44 #L46 #L48 #SLL		
--	--	--	--	--	---------------------------------------	--	--

Tab. 22.6: Auswertung der Protokolle der GK 2013-2015

Auswertung Protokolle Steuergruppe:

Protokoll#	Datum	Inhalte lt. Protokollen	Interaktionsart	Bezug	Aktive (z. B. eig. Beitrag)	Semi-Aktive (z. B. Wortmeldung)	Passive (z. B. Nennung)
#SP01	01.09.2009	Diverse Informationen zu verschiedenen Themen	#Inf.D	#I	?		
		Hinweise zur Erstellung eines „Infoheftes für neue 7. Kl.“	#Inf.	#S.	#L22, #L01		
		Verteilung Zuarbeit für neues Schulprogramm/Bestandsaufnahme zu: - Schulprofile (SESB, Notebookklassen, Projekte, produktivem Lernen, PSE & Kursangebot Oberstufe - Fachinhalte - Kooperationen - Statistik	#Org.	#S	?		#dFL
#SP02	23.09.2009	Informationen zum „Infoheft 7. Klassen“ Anregungen zur Verbesserung des Heftes	#Inf.	#S	?		
		Informationen zur Schulprogrammgestaltung	#Inf.	#I	?		
		Erneuerung Verteilung Zuarbeit für neues Schulprogramm	#Org.	#S	#L22, #L01		
		Arbeit in fünf Arbeitsgruppen: - Regeln: vermutlich: Einhaltung durch Lehrer - Verantwortungsstruktur: Klärung Zuständigkeiten - Räume (mit Schülerbezug #SuS) - Lernen: Erarbeitung von Kompetenzrastern etc. - FOSIS (Schulzeitung)	#Era.	#S	?	#L03, #L01, #L22	
		Festlegung: Steuergruppe übernimmt auch das Thema „Schulstrukturreform“	#Org.	#S	?		
#SP03	04.11.2009	Abfrage Projektstände der fünf AGs	#Inf.	#S	?	#L22	
		Zitat: „leider erschien kein AG-Mitglied; bitte sucht den Kontakt mit uns“#Sym.	#Kul.	#S	?		
		Zitat: „[...] wäre es höflich, bei Verhinderung wenigstens eine Info zu geben“#Sym.	#Kul.	#S	?		

Tab. 23.2: Auswertung der Protokolle der Steuergruppe

#SP04	09.12.2009	Vorbereitung des Studientages am 06.01.2010: - Moderation durch Steuergruppe - Planung des Ablaufs - Antizipation möglicher Probleme	#Org.	#I	#L03		#L01, #L22
#SP05	27.01.2010	- Zuarbeit Didaktische Konferenz am 10.03.2010: Raumkonzept - Vorbereitung Gesamtkonferenz am 24.03.2010	#Org.	#S	#L22		#L15, #L99
		- Bestandsaufnahme altes Schulprogramm: Änderungsbedarfe - Ergänzungen zum Schulprogramm: Organisation Zuarbeit	#Era.	#S	?	#L22, #L01, #L03	
#SP06	02.03.2010	diverse Informationen zu möglichen Artikeln für das INFOS	#Inf.D	#I	?		
		Broschüren für 7. und 11. Klassen	#Org.	#S	#L22		#L24, #L25 #L08
		Arbeit am Schulprogramm: Zwischenstand der AGs	#Inf.	#S	?	#L22, #L01, #L03, #L05	
		Zitat: „bisheriger Rücklauf der Zuarbeit mager“	#Kul.	-			
		AG Regeln: Seminar für Schüler, SV, GSV #SuS	#Org.	#S #SuS	?		#L26
#SP07	27.04.2010	diverse Informationen zu Artikeln	#Org.	#I	?		
		Zitat: „trotz bisher 3er Anschreiben ist der Rücklauf mager“	#Kul.	-			
		Zitat: „durchschnittlich fehlt in der SEK-I jeder 6. Schüler“	#Kul.	-			
		Bestandsaufnahme akt. Stand Schulprogramm	#Inf.	#I	?	#L01, #L27, #L03, #L22, #L05, #L28	
		Ausblick Effekte Schulstrukturreform	#Inf.D	#S	?		
#SP08	01.06.2010	Teilnahme am „Schulnetzwerk ganztägig lernen“?	#Abs.	#S	?		#L15, #L12, #L22, #L01, #L29
		Zitat: „Erfahrungen zeigen, dass bei uns oft nach gefassten Beschlüssen, die Umsetzung nicht in gewünschtem Maße gelingt.“	#Kul.	-			
		Schulprogramm: nun persönliche Ansprache Kollegen für Zuarbeit zum Schulprogramm	#Kul.	#S	?	#L01, #L02, #L03, #L22, #L08, #L26	
		diverse Informationen; insbes. anstehende Schulinspektion	#Inf.D	#V	?		

Tab. 23.3: Auswertung der Protokolle der Steuergruppe

#SP09	01.07.2010	Analyse Fehler bzw. fehlende Teile im Schulprogramm; Zuordnung Überarbeitung an Teilnehmer Steuergruppe	#Era.	#I	?	#L26, #L05, #L22, #L17, #L01, #L03, #L15, #L13, #L30,	#dFL
		Vorbereitung Schulinspektion: Analyse vorliegender Materialien	#Era.	#I	?	#L22, #L01, #L03	#dFL
#SP10	19.08.2010	Analyse abgelieferter Materialien: Fehler? fehlende Teile? → Rückgabe an Fachbeauftragte	#Era.	#S	?	#L22, #L01, #L11	#dFL
#SP11	08.09.2010	Schulprogramm: Analyse vorliegender Materialien	#Era.	#I	?, #L01, #L22	#L22	#dFL
		Diverses: Verteilung weiterer Arbeiten; Nachdenken über Logo	#Org.	#I	?		#dFL
#SP12	06.10.2010	Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?	#Era.	#I	?	#L22	#dFL
#SP13	26.20.2010	Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?	#Era.	#I	?	#L22	#SGR & #dFL
Schulinspektion: Ende November 2010							
Bem.: Wechsel des Protokollformats: Statt eines lockeren Textes wird jetzt generell ein einheitliches Formular verwendet. Daher ab hier weniger Zitate etc.							
#SP14	01.12.2010	Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?	#Era.	#I	?	#L22	#SGR & #dFL
#SP15	05.01.2011	Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?	#Era.	#I	?	#L22	#SGR & #dFL
		Neues Thema ergänzt: schulinterne Curricula	#Era.	#S	?		#SGR & #dFL
#SP16	24.02.2011	Vorbereitung Gesamtkonferenz 02.03.2011	#Org.	#S	?	#L22	#SGR & #dFL
		Vorbereitung Dienstberatung 09.03.2011	#Org.	#S	?		#SGR & #dFL
		Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?	#Era.	#I	?		#SGR & #dFL
		Diskussion über Sinnhaftigkeit der Ziele im Schulprogramm	#Kon.	#S	?		#SGR & #dFL
#SP17	22.03.2011	Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt	#Era.	#I	?	#L22	#SGR &

Tab. 23.4: Auswertung der Protokolle der Steuergruppe

		noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?					#dFL
		Weiterleitung Vorschlag der GEV zu „Regeln“ an Gesamtkonferenz	#Org.	#S #EV	?		#SGR & #dFL
		Sonstiges: Umverteilung von Schließfächern	#Org.	#S	?		
#SP18	05.05.2011	Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?	#Era.	#I	?	#L22	
		Diskussion Sinnhaftigkeit der Ziele im Schulprogramm	#Era.	#S	?		
		Vorbereitung GEV	#Org.	#S	?		
		Zitat Sonstiges: „Werbung für Mitgliedschaft in Steuerungsgruppe (auch befristete)“	#Kul.	-	?		
		Sonstiges: Überlegungen zu Bundesjugendspielen (Würdigung)	#Kon.	#S	?		
#SP19	15.06.2011	Vorbereitung Studientag am 13.09.2011 Information der Eltern darüber	#Org.	#S #EV	?	#L22 #SLL	
		Überlegung, wer die Steuergruppe verstärken könnte? Bemerk.: Nur 1 der 7 vorgeschlagenen Personen kommt dazu	#Kon.	#S	?	#L01, #SLL, #EV	
		Überlegungen zur Arbeit der Steuergruppe. Zitat: „Vom Lückenbüßer zum Steuerer“	#Kon.	#I	?	#SLL	
		Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?	#Era.	#I	?	#L22	
		Diskussion von 3 Vorschlägen zu ETEP, Termin Jahrgangssitzungen & Konferenzterminstruktur	#Dis.	#S	?		
Die Protokollantin #L22 verlässt die Steuergruppe, da sie eine andere Aufgaben übernimmt. Neuer Protokollant wird #L01.							
#SP20	06.09.2011	Vorbereitung eines Studientages am 01.11.2011 Einbindung von Eltern & Schülern	#Org.	#S #EV #SuS	?	#L01	
		Bestandsaufnahme aktueller Stand Schulprogramm: Was fehlt noch? Wo sind Fehler? Wer macht was/informiert wen?	#Era.	#I	?	#L01	#SGR
#SP21	15.12.2011	Fertigstellung des Schulprogramms Bem.: Die SGR besteht aus 7 Personen, darunter der Schulleiter, ein Oberstufenkoordinator und drei kommissarische Fachleiter	#Era.	#S	?	#L01	#SGR
#SP22	11.01.2012	Ein Protokoll existiert nicht	-				
#SP23	28.08.2012	Abgabe schuleigenes Differenzierungskonzept sicherstellen	#Org.	#I			

Tab. 23.5: Auswertung der Protokolle der Steuergruppe

		(auch: BoP, Duales Lernen)				
		Planung nächste Aufgaben (Überarbeitung Schulprogramm, Planung Evaluation)	#Era. & #Kon.	#I		
		Informationsaustausch zu mittelfristigen Aufgaben	#Dis.	#I		
#SP24	03.09.2012	Erläuterungen zur AV Schulprogramm	#Inf.D	#I	#L01	
		Diskussion Umgestaltung Neuauflage Schulprogramm	#Dis.	#I		
		Analyse altes Schulprogramm	#Era.	#I		#L04, #L05, #L02, #L06, #L03, #L01
ab hier findet offenbar ein Wechsel der Aufgaben statt: Weg von der Verwaltung und Organisation, hin zur Erarbeitung						
#SP--	29.11.2012	Es liegt kein Protokoll vor, nur eine Materialiensammlung.	-			
		Vorbereitung Bewerbung um deutschen Schulpreis 2015: - Vorstellung Vorgehensweise „ZIBLED“ - zeitliche Verlaufsplanung bis Juni 2013 - Nennung Inhalte Studientag (s. #TH29) - Abstimmungsmodus für Studientag	#Org.	#S		
#SP25	19.02.2013	Es liegt kein Protokoll vor, nur eine Fotodokumentation. Aufteilung Moderation Schulpreisbewerbung auf „vergrößerte Schulleitung“: #TH01: Leistung #TH02: Umgang mit Vielfalt #TH03: Unterrichtsqualität #TH04: Verantwortung #TH05: Schulklima etc. #TH06: Schule als lernende Institution falls gewünscht: „freies Thema“(#INF.U)	#Org.	#S	#L08, #L09, #L06, #L10, #L07, #L03, -	
		Ablaufplanung Studientag	#Org.			#L03, #L11, #L02, #L01
#SP26	20.02.2013	Absprachen Moderatoren zur Organisation	#Org.		#L03, #L01, #L12, #L11, #L02, #L04, #L03, #L07, #L08	

Tab. 23.6: Auswertung der Protokolle der Steuergruppe

#SP27	04.03.2013	Planung Aufbereitung Ergebnisse Studientag [Wo werden die Ziele von damals wieder aufgegriffen?]	#Org.		#L02, #L11, #L03, #L01		#L08, #L09, #L06, #L10, #L07
#SP28	25.04.2013	Vorbereitung 2. Studientag am 29.5.2013: Übernahme Moderationsfunktion	- #Org.			#L01, #L02, #L08, #L10, #L03, #L06, #L09, #L11, #L07, #L14	
		Planung geeigneter Ziele	#Kon.		?		
#SP29	14.05.2013	erneute Überprüfung Ablaufplan Studientag: Planung GSV-Studientag (für SuS aber ohne SuS-Beteiligung!)	- #Org.	#SuS	#L03, #L15, #L16		#L17
		Organisation Material etc.	#Org.		#L03		#L18, #L12
		Zuordnung Moderation #TH07: AGs und außerunterrichtl. Projekte #TH08: Durchgängige Sprachbildung #TH09: Einrichtung Arbeits- und Kommunikationsräume #TH10: Ergänzende Förderangebote	#Org.				#L06, #L17, #L11, #L09, #L07, #L18 #L08, #L10
#SP30	29.05.2013	Ergebnisse des Studientages #bottom-up erarbeitete Ziele für #TH07..#TH10 für die Bewerbung	#Kon.		?		
#SP31	03.09.2013	Planung Überarbeitung Schulprogramm	#Org.		#L01	#L04, #L05, #L06, #L02, #L07, #L03	
#SP32	24.09.2013	Struktur des neuen Schulprogramms Überarbeitung Leitbild für Schulprogramm	#Era. #Kon.		#L07, #L01, #L04 #L03	#L05, #L02, #L06	
		Analyse Rahmenbedingungen und Bestand	#Era.				#L04, #L05, #L02, #L06
#SP33	22.10.2013	Vorstellung neues Leitbild Vorstellung Bestandsanalyse	#Inf.D #Inf.D		#L03 #L07, #L01		
		Verschiedenes: Diskussion Umsetzung Studientag	#Dis.				
#SP34	03.12.2013	Bestandsanalyse der schulischen Rahmenbedingungen	#Era.		#L04, #L07	#L02, #L01,	

Tab. 23.7: Auswertung der Protokolle der Steuergruppe

		#SESB				#L05	
		Zitat: „Rücklauf nur sporadisch, Einforderung der Zuarbeiten zum nächsten Termin wiederholen“	#Kul.	-	-		
#SP35	28.01.2014	Analyse Bearbeitungsstand schulische Rahmenbedingungen Abfrage Bearbeitungsstand (wie 3.12.13) #SESB	#Inf.		#L04, #L02, #L01, #L07		#L03, #L19, #L20, #L07, #L05
		Einbindung von Schülerentwicklungsvorhaben (ohne Schüler)	#Ver.	#SuS		#L03, #L01	
#SP36	19.11.2014	Besprechung aktueller Stand des Schulprogramms (Zuarbeit fehlt bzw. ist unvollständig oder unverständlich)	#Inf.			#L01, #L04, #L03, #L05, #L07, #L06	#L12, #L16, #L21
#SP--	12.12.2014	geplanter Termin – Protokoll fehlt	-				
geplanter Wechsel des Schulleiters im Sommer 2015 auf #L01 & Wechsel Vorsitz Steuergruppe #L01 → #L07							
#SP37	14.10.2015	Arbeitsplanung SJ2015/16	#Ver.		#L07		
		Mögliche Themen der Did. Konferenz an Steuergruppe: (#INF.U) #TH20: Auswertung Schulpreisbewerbung („Identifikation 1“) #TH21: Schülerbeteiligung („Identifikation 2“) #Pro. #TH22: IT-Umstellung (Wunschthema #L01) #Pro. #TH23: eigene Geschäftsordnung für Konferenzen #Pro. #TH24: Förderangebote #TH25: Leistungsbewertung #TH26: Differenzierung/Inklusion #U. #TH27: Evaluation Vertretungskonzept #TH28: Einführung Klassenbücher #Pro. #TH29: Studententag „interkulturelle Kompetenz“ #TH30: Neue Rahmenlehrpläne Sek-I #U. #TH31: Handbuch der Routinen (der Schule) (#Pro.)	#Kon.				
		Mögliche Themen aus dem gültigen Schulprogramm: #TH24: Förderangebote #TH32: Arbeitsgemeinschaften #TH33: Sprachförderung – #TH08 #TH34: Räume – #TH09 #TH27: Vertretungsunterricht	#Inf.				

Tab. 23.8: Auswertung der Protokolle der Steuergruppe

	#TH35: Dokum. von Unterricht & Anwesenheit	#Pro.					
	gewählte Themen:		#Org.				
	#TH36: Vorbereitung Schulinspektion (#Neu)	#U.					
	#TH23: Geschäftsordnung	#Pro.					
	#TH27: Evaluation Vertretungskonzept						
	#TH26: Differenzierung/Inklusion	#U.					
	#TH22: IT-Umstellung	#Pro.					
			27x #ORG.	33x #S	52x ?	19x #L22	17x #dFL
			22x #ERA	26x #I	10x #L01	18x #L01	12x #SGR
			8x #INF	4x #SuS	9x #L03	13x #L03	3x #L06
			7x #KON	3x #EV	9x #L04	8x #L05	3x #L07
			6x #INF.D	1x #V	6x #L07	7x #L02	3x #L08
			4x #DIS		5x #L22	5x #L06	3x #L12
			1x #INF.D		4x #L06	3x #SLL	2x #L01
			1x #ABS		3x #L02	3x #L04	2x #L05
					2x #L08	3x #L11	2x #L09
					2x #L11	3x #L07	2x #L10
			8x #KUL		1x #L09	2x #L08	2x #L15
					1x #L10	2x #L26	2x #L17
					1x #L12	1x #L09	2x #L18
					1x #L15	1x #L10	2x #L22
					1x #L16	1x #L13	1x #L03
						1x #L14	1x #L11
						1x #L15	1x #L16
						1x #L17	1x #L19
						1x #L27	1x #L20
						1x #L28	1x #L21
						1x #L30	1x #L24
						1x #EV	1x #L25
							1x #L26
							1x #L29
							1x #L99

A8: Coderaster Organisationskultur HARRISON und STOKES

HARRISON und STOKES (1992) geben zur Bestimmung des Typs 15 Fragen mit jeweils vier möglichen Antworten vor, wobei jede der möglichen Antworten einer der obigen Kulturdimensionen zugeordnet ist. Die Fragen wurden von mir sinngemäß übersetzt und mit einem Code versehen.

Frage#	Frage	Typ: Strength	Typ: Structure	Typ: Competence	Typ: Relationships
	Ausrichtung:	Achse: Koordination		Achse: Formalisierung	
		#Mx („Macht“)	#Rx („Rolle“)	#Px (Profess.)	#Sx (Support)
00	Es gibt keine zugehörige Frage im Originalmaterial	#MO	#RO	#PO	#SO
01	Was hat die höchste Priorität im Betrieb?	Der Chef (#M1)	Die Regeln (#R01)	Das Ziel (#P01)	Die Zusammenarbeit (#S01)
02	Wer macht hier Karriere?	macht- und politikbewusste Leistungsträger	korrekte, angepasste Angestellte	kompetente und effiziente Professionals	sorgende und kooperative Kollegen
03	Rolle des Individuums aus Sicht der Organisation	Werkzeug (#U3)	Angestellter	Mitarbeiter	Familie
04	Führung erfolgt durch...	Belohnung und Bestrafung.	die existierenden Regelungen.	Zielvorgaben.	das eigene Bemühen um Zugehörigkeit.
05	Entscheidungen werden ... getroffen.	autoritär	nach Handbuch	durch Fachexpertise	mehrheitlich
06	Aufgaben werden vergeben...	ad libitum des Chefs.	nach Bedarf und Regeln.	nach Fachexpertise und Interesse.	nach persönlichen Interessen.
07	Beschäftigte sollen... sein.	fleißig, gehorsam und loyal zum Vorgesetzten	verantwortlich und zuverlässig	stark motiviert und kompetent	sorgende, angepasste Teamspieler
08	Vorgesetzte sollen ... sein.	streng, aber gerecht	unpersönlich, aber korrekt	offen und demokratisch	sorgend und unterstützend
09	Man darf einem anderen Anweisungen erteilen, wenn ...	man mehr Macht oder Autorität hat.	es legitim (nach den Regeln) ist.	man kompetenter ist und um ihn anzuleiten.	dieser darum bittet.

Frage#	Frage	Typ: Strength	Typ: Structure	Typ: Competence	Typ: Relationships
Frage:		#Mx („Macht“)	#Rx („Rolle“)	#Px (Profess.)	#Sx (Support)
10	Arbeitsmotivation resultiert aus...	Belohnung, Loyalität oder Angst.	angemessener Bezahlung.	aus innerem Antrieb für das Ziel.	Hilfsbereitschaft und kollegialer Beziehung.
11	Abteilungsbeziehungen sind...	kompetitiv.	gleichgültig.	kooperativ.	freundschaftlich.
12	Konflikte werde...	von Vorgesetzten gelöst.	vermieden durch Regelungen.	durch Diskussion nach der besten Lösung bearbeitet.	im Rahmen der Komfortzone aller bearbeitet.
13	Die Organisationsumwelt ist...	ein lebensgefährlicher Dschungel.	eine Maschine.	ein sportlicher Wettbewerb.	ein gemeinsamer Marktplatz.
14	Bei formalen Problemen werden Regeln...	gebrochen.	nur mit Erlaubnis umgangen.	ignoriert oder umgangen.	gemeinschaftliche gebrochen oder ignoriert – falls diese hart oder unfair erscheinen.
15	Neulinge müssen lernen...	wer die Macht hat und wie die Regeln sind.	wie die Regeln lauten und wie man sie einhält.	welche Ressourcen vorhanden sind.	wie man mitarbeitet und ein gutes Mitglied wird.

Tab. 24: Bestimmungsfragen Kulturdimensionen nach HARRISON/STOKES (1992 u. 1993)

A9: Unterlagen Interviewplanung

Exploration des Schulleitungshandelns zur Organisationsentwicklung

Phase 0: Socializing: Vorstellung meiner Person und meiner Ziele, Wertschätzung als Professional, Überleitung, Rollenvereinbarung, ...

Phase 1: Formalia: Zustimmung, Datenschutz, Dauer etc. !Protokollbogen!

Phase 2: Personen sich vorstellen lassen

Phase 3a: Beginn: Die eigene Tätigkeit, die jüngeren Projekte und Erfolge/Misserfolge erzählen lassen. Situation: Ich bewerbe mich fiktiv als Kollege vom Gymnasium an die *Name*. Schlagworte: WAT, BOP, (BOB?), Praxisklassen, Ausbildungsplatzmesse, ...

Kurze Sätze, nur ein Beispiel bringen, zu Rückfragen ermutigen...

Phase 3b: offenes Interview: „#F01: Wie hat sich die Umstellung von einer Gesamtschule auf eine ISS für Sie ausgewirkt?“ (Persönlich und fachlich, zeitlich, organisatorisch, Fortbildung etc.)

Phase 3c: offenes Interview: „#F02: Wie bereiten Sie sich auf neue Lerngruppen vor?“ (Differenzierung, Vorinformation [Jahrgangskonferenz, Klassenleiter usw.], Umfeld etc.)

Phase 3d: offenes Interview: „#F03: Wie funktioniert die Kommunikation in der Schule?“ (Informationsaustausch zum Fach und zu Schülern, Anregungen und Kritik, persönliche Kontakte etc.)

Phase 4: Halb offener Teil zum Nachfragen:

#F04: „Wie kam es eigentlich zu der neuen Konferenzstruktur G6/K6 und welche Effekte hat diese?“ (zeitl. Belastung, Effizienz, subjektive Relevanz/Akzeptanz)

#F05: „Wo kommt man sonst an wichtige Informationen und den üblichen Klatsch und Tratsch?“

#F06: „Was und wie erfährt man etwas über die Schüler?“ (LAL, Berlinpass, etc.)

#F07: „Woher kommen die guten Ideen an der Schule?“ & „Wie bringt man gute Ideen ein?“ (Steuergruppe etc.)

#F08: „Gibt es einen Informationsaustausch aus der Schule heraus?“ (Netzwerk, Eltern, Schüler, Handwerk! etc.)

#F09: „Rückläuferklassen und Willkommensklassen?“ (Differenzierung, Einigkeit im Kollegium)

#F10: „Herr [Schulleiter] hatte spezielle Schwerpunkte auf der Agenda für das akt. Schuljahr: 201X. Was ist daraus geworden?“

#F11: „Was fehlt Ihnen, was sollte eingeführt werden?“

Phase 5: Zusammenfassung, widersprechende Meinungen, Abschluss, Rückfragen, Danken

Informations- und Datenschuttschreiben

Sehr geehrte(r) _____

Ich, Stefan Schober, schreibe meine Promotion an der Freien Universität Berlin bei Herrn Professor Merkens über Oberschulentwicklung mit lokalem Bezug. Dabei untersuche ich die Friedensburg-Oberschule in einer Einzelfallstudie als positives Beispiel für die Anpassungsleistungen einer Berliner Schule. U. a. mittels Experteninterviews möchte ich die aktuelle Situation in der Schule verstehen und habe dazu Lehrerinnen und Lehrer um ein Interview gebeten.

Um möglichst alle Gesprächsdetails erfassen zu können, werde ich die Interviews aufzeichnen und später transkribieren. Dies geschieht auf Grundlage des Bundesdatenschutzgesetzes. Ich unterliege der Schweigepflicht und bin dem Datengeheimnis verpflichtet. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken. So werden selbstverständlich alle Namen geändert, sodass die Experten anonym bleiben. Deren Identität bleibt nur mir bekannt. Sollte im oder nach dem Interview der Wunsch aufkommen, dieses abzubrechen, so werde ich die Aufzeichnung löschen und mir einen neuen Experten suchen. Die Aufzeichnung wird in jedem Fall nach dem Transkript gelöscht.

Das Transkript wird als Anhang der Arbeit beigelegt. Eine Kopie werde ich Ihnen auf Wunsch aushändigen.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen, dass ich Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit von Ihnen widerrufen und die Löschung des Interviews von Ihnen verlangt werden. Sie erhalten eine Kopie dieses Handzettels.

Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft, mir Auskunft zu geben!

Einwilligungserklärung

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung der persönlichen, „freien“ Interviews mit einem Handzettel informiert worden.

Ich bin damit einverstanden, dass der wie oben beschriebene anonymisierte Interviewtext als Material für wissenschaftliche Zwecke und zur Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden kann.

Unter obigen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es auf Band aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

Unterschrift.....

Berlin, den.....

Interviewprotokollbogen

Interview Code Nr. _____

Interviewer: SCHO

Datum _____ Dauer _____ Min.

Ort/Räumlichkeit _____

Teilnahmemotivation: _____

Befragte/r:

Berufserfahrung (Jahre) _____

Ausbildung _____

Beruf/Berufsstatus _____

Zusätzliche Informationen, besondere Vorkommnisse bei Kontaktierung oder im Interview:

Interviewatmosphäre, Stichworte zur personalen Beziehung:

Interaktion im Interview, schwierige Passagen:

Check: Einverständniserklärung unterschrieben?

Wunsch, Abschrift zu bekommen?

A10: Verwendetes Transkriptionssystem

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“ „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSBUCHSTABEN gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Am Anfang eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrophon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?) Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die Interviewpartnern (z. B. Gruppendiskussion) bekommen einen eigenen Großbuchstaben, der ihrer Funktion in der Schule entspricht.

Verkürzt nach:

DRESING, THORSTEN/PEHL, THORSTEN: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg, 2015. S. 20 f.

Quelle: < <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> > (Datum des Downloads: 12.Aug.2017)

Selbstständigkeitserklärung

Name:	(Nur Block- oder Maschinenschrift verwenden.)
Vorname:	
geb.am:	
Matr.Nr.:	

Ich erkläre gegenüber der Freien Universität Berlin, dass ich die vorliegende _____ selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe.

Die vorliegende Arbeit ist frei von Plagiaten. Alle Ausführungen, die wörtlich oder inhaltlich aus anderen Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Universität als Prüfungsleistung eingereicht und ist auch noch nicht veröffentlicht.

Datum: _____

Unterschrift: _____

(_____)