

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

Schulentwicklung und Schulorganisation

Eine empirische Untersuchung
schulischer Organisationsgestaltung vor dem
Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem

Dissertation

zur Erlangung des Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Katja Thillmann

Berlin 2012

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Hans Anand Pant, Humboldt Universität zu Berlin

Tag der Disputation: 19.12.2011

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	6
TABELLENVERZEICHNIS.....	7
1. EINLEITUNG	8
1.1 Aufbau der Arbeit	9
1.2 Zielsetzung der Arbeit.....	11
2. SCHULISCHE ORGANISATIONSGESTALTUNG VOR DEM HINTERGRUND DER NEUEN STEUERUNG – KONZEPTUELLER RAHMEN DER UNTERSUCHUNG.....	13
2.1 Die Bedeutung der Einzelschule für die Effektivität des Bildungssystems	14
2.1.1 Zum Begriff der Schuleffektivität.....	14
2.1.2 Entwicklung des Diskurses zur Bedeutung der Einzelschule.....	16
2.1.3 Modelle der Schuleffektivität.....	17
2.1.4 Schlüsselfaktoren auf Schulebene	20
2.1.5 Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Schlüsselfaktoren	23
2.1.6 Kritik an der Schuleffektivitätsforschung.....	25
2.1.6.1 Methodisches Vorgehen	25
2.1.6.2 Theoretische Fundierung.....	27
2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe.....	32
2.2.1 Zum Verhältnis von Schuleffektivität und Schulentwicklung	33
2.2.2 Etappen der Schulentwicklungsforschung in Deutschland.....	34
2.2.3 Schulentwicklung im Kontext der Neuen Steuerung	37
2.2.3.1 Ausweitung schulischer Gestaltungsspielräume	39
2.2.3.2 Ergebnisverantwortung durch Evaluation.....	42
2.2.4 Aufgaben der Schulentwicklung am Beispiel Berlins	44
2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung	51
2.3.1 Definitive Zugänge zum Begriff der Organisation.....	51
2.3.2 Typologien von Organisationen.....	53
2.3.3 Organisationstheorie als Basis für Organisationsgestaltung.....	57
2.3.3.1 Phasen und Ansätze der Organisationstheorie.....	57
2.3.3.2 Klassische Ansätze	59
2.3.3.3 Der Situative Ansatz	63
2.3.3.4 Der Konfigurationsansatz	70
2.3.4 Organisationsgestaltung als Strukturgestaltung	75
2.3.4.1 Dimensionen der Organisationsstruktur	76
2.3.4.2 Operationalisierung der Organisationsstrukturen.....	82
2.4 Spezifika der Organisation Schule	87
2.4.1 Definitionsmerkmale der Schule als Organisation.....	88
2.4.2 Organisationstheoretische Modelle zur Beschreibung der Schule.....	90
2.4.2.1 Das bürokratische Organisationsmodell.....	91
2.4.2.2 Das segmentierte Organisationsmodell	94
2.4.2.3 Vermittlung beider Ansätze	95
2.4.2.4 Die Modelle vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung.....	100
2.4.3 Empirische Typenbildungen von Schulen	102
2.4.4 Programmatische Idealtypen der ‚guten Schule‘	106
2.4.4.1 Die Professionelle Lerngemeinschaft.....	107
2.4.4.2 Die Gemanagte Schulorganisation.....	110

3. UNTERSUCHUNGSMODELL	115
3.1 Modellannahmen	116
3.2 Forschungsfragen	119
3.3 Modell schulischer Organisationsgestaltung	121
3.3.1 Organisationale Gestaltungsparameter	121
3.3.2 Situative Faktoren	126
4. METHODISCHES VORGEHEN	128
4.1 Anlage der Untersuchung	128
4.2 Erhebungsinstrument	130
4.3 Datenerhebung	131
4.4 Datenaufbereitung.....	132
4.4.1 Umgang mit fehlenden Werten	132
4.4.2 Definition neuer Variablen	133
4.5 Datenauswertung	140
4.5.1 Deskriptive Statistiken	141
4.5.2 Korrelationen	142
4.5.3 Chi-Quadrat-Test	142
4.5.4 Varianzanalysen	143
4.5.5 Clusteranalysen	144
5. EMPIRISCHE BEFUNDE	153
5.1 Beschreibung der Stichprobe	154
5.2 Deskriptive Befunde.....	155
5.2.1 Aktivität der Schulen im Bereich Schulentwicklung	156
5.2.2 Beteiligung der Lehrkräfte.....	156
5.2.3 Die Rolle der Schulleitungen	157
5.2.4 Arbeitsgruppen und spezielle Zuständigkeiten	158
5.2.5 Kommunikation im Kollegium	159
5.2.6 Zusammensetzung und Funktion der Steuergruppen	159
5.2.7 Entscheidungsprozesse in den Konferenzen	161
5.2.8 Funktion und Inhalte von Schulprogrammen.....	162
5.3 Determinanten schulischer Organisationsgestaltung	164
5.3.1 Ausprägung verschiedener Gestaltungsparameter	164
5.3.2 Einfluss der situativen Faktoren	165
5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung	168
5.4.1 Kurzbeschreibung der schulischen Organisationstypen	168
5.4.1.1 Cluster 1: Die wenig organisierten Schulen	169
5.4.1.2 Cluster 2: Die ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen	170
5.4.1.3 Cluster 3: Die kooperativ gemanagten Schulen	170
5.4.2 Charakterisierung der Typen mittels Außenkriterien	171
5.4.3 Vergleichende Gegenüberstellung der Organisationstypen.....	177
5.5 Interpretation der Organisationstypen vor dem Hintergrund der programmatischen Idealtypen	184
5.5.1 Interpretation anhand der Clusterprofile	184
5.5.2 Interpretation anhand weiterführender Merkmale.....	185
5.6 Abschließende Bewertung der Clusterlösung	191
5.7 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	192

GLIEDERUNG

6. RESÜMEE	196
6.1 Diskussion	197
6.2 Ausblick.....	201
 LITERATUR.....	 204
 ANHANG	 219

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Kriterien für Schul- und Unterrichtseffektivität	16
Abbildung 2:	Modell zur Erfassung von Schul- und Unterrichtsqualität	19
Abbildung 3:	Phasen und Ansätze der Organisationstheorie.....	59
Abbildung 4:	Erweitertes Grundmodell des Situativen Ansatzes	66
Abbildung 5:	Fünf Teile einer Organisation	72
Abbildung 6:	Modellannahmen und Untersuchungsaspekte.....	118
Abbildung 7:	Modell schulischer Organisationsgestaltung.....	127
Abbildung 8:	Elbow-Kriterium zur Bestimmung der Clusteranzahl.....	149
Abbildung 9:	Verteilung der Schulformen in der Stichprobe und in der Population.....	154
Abbildung 10:	Anteil aktiver Lehrkräfte im Kollegium	157
Abbildung 11:	Etablierte Zuständigkeiten	159
Abbildung 12:	Funktionen schulischer Steuergruppen.....	160
Abbildung 13:	Entscheidungsprozesse im Kollegium.....	161
Abbildung 14:	Inhalte der Schulprogramme	163
Abbildung 15:	Ausprägungsgrad der Koordinationsmechanismen	165
Abbildung 16:	Clusterprofile der schulischen Organisationstypen	169
Abbildung 17:	Gruppenunterschiede im Hinblick auf den Aktivitätsgrad der Schulen, die Beteiligung im Kollegium und die Etablierung von Projektgruppen	179
Abbildung 18:	Gruppenunterschiede im Hinblick auf die Rolle der Schulleitung und Steuergruppe im Kollegium	181
Abbildung 19:	Gruppenunterschiede im Hinblick auf Entscheidungsprozesse.....	183
Abbildung 20:	Gruppenunterschiede im Hinblick auf zentrale Merkmale des Konzeptes der Professionellen Lerngemeinschaft.....	186
Abbildung 21:	Gruppenunterschiede im Hinblick auf zentrale Merkmale des Konzeptes der Gemanagten Schulorganisation.....	188

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Komponenten von 14 Schlüsselfaktoren	22
Tabelle 2:	Effekte von schulischen Faktoren auf Schülerleistungen	24
Tabelle 3:	Schlüsselmechanismen verschiedener Organisationstheorien	28
Tabelle 4:	Schulische Evaluationsformen und -verfahren	43
Tabelle 5:	Verschiedene Evaluationsverfahren und ihre Funktionen	44
Tabelle 6:	Charakterisierung der fünf Konfigurationen	73
Tabelle 7:	Programmatische Idealtypen der Schule	111
Tabelle 8:	Definition der clusterbildenden Merkmale.....	133
Tabelle 9:	Interne Konsistenz der in die Clusteranalyse eingehenden Skalen ...	137
Tabelle 10:	Operationalisierung weiterer Merkmale	138
Tabelle 11:	Interne Konsistenz weiterer Skalen	139
Tabelle 12:	Auswertungsdesign.....	140
Tabelle 13:	Interkorrelation der clusterbildenden Merkmale.....	146
Tabelle 14:	Kreuzvalidierung der 3-Cluster-Lösung	152
Tabelle 15:	Effekte von Schulgröße und Schulform	166
Tabelle 16:	Ausprägung der externen Merkmale innerhalb der Cluster	172
Tabelle 17:	Verteilung der Schulformen innerhalb der Cluster	174

1. EINLEITUNG

„Current accountability mechanisms [...] take the schools as the unit of accountability and seek to improve student learning by improving the functioning of the school organization”
(O’Day 2002, S. 294).

Im Zuge der Einführung neuer Steuerungsinstrumente gewinnt die Einzelschule als Steuerungsakteur im Bildungssystem an Bedeutung. Die Verantwortung für die Entwicklung beziehungsweise Verbesserung des Schulsystems wird, zumindest in Ansätzen, von der System- auf die Organisationsebene verlagert. Schulentwicklung kann damit als verordnete Aufgabe für die Einzelschule verstanden werden, die es im Spannungsfeld zwischen erweiterten Gestaltungsspielräumen und neuer Ergebnisverantwortung zu bearbeiten gilt.

Damit kristallisiert sich aus organisationstheoretischer sowie aus bildungspolitischer Perspektive ein neues Organisationsverständnis von Schulen heraus. Demnach können die traditionell lose gekoppelten Strukturen von Schulen (vgl. Weick 1976) den neuen Koordinationserfordernissen, die sich im Zuge der neuen Anforderungen ergeben, nicht gerecht werden. Gefordert wird in Schulgesetzen und anderen programmatischen Ausführungen eine schulische Organisationsgestaltung, die gewährleisten kann, dass das Handeln aller Beteiligten im Sinne einer gemeinsamen Zielerreichung aufeinander abgestimmt wird. In diesem Zusammenhang wird etwa der Ruf nach schulischen Steuergruppen, nach starken Schulleitungen mit Führungs- und Managementqualitäten oder nach verstärkter Zusammenarbeit von Lehrkräften laut.

Wie sich Schulen in der Praxis unter den neuen Anforderungen reorganisieren ist bislang kaum systematisch empirisch erforscht worden.

Meist sind es Teilaspekte, wie etwa die Lehrerkooperation oder Führung, die – häufig unter Verweis auf die ihnen zugesprochene Bedeutung als Schlüsselfaktoren ‚guter Schulen‘ – Gegenstand empirischer Studien sind. In nur wenigen Untersuchungen werden hingegen verschiedene organisationale Einzelmerkmale systematisch miteinander in Verbindung gesetzt (vgl. Hofman & Hofman 2011; Kuper 2001b; 2002). Untersuchungen, in denen auf der Grundlage eines geschlossenen organisationstheoretischen Modells, verschiedene schulische Organisationstypen identifiziert und vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Situation hinsichtlich ihrer Effektivität beurteilt werden können, liegen bislang kaum vor. An diesem, von Vertretern der Schuleffektivitätsforschung selbst benannten Desiderat setzt die vorliegende Arbeit an (vgl. Creemers et al. 2000; Scheerens & Bosker 1997). Im Folgenden werden der Aufbau sowie die Zielsetzung der Arbeit näher erläutert.

1.1 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen und einschlägigen Befunde, auf denen die Fragestellung, die Modellbildung und das methodische Vorgehen der Arbeit basieren, dargestellt. Zunächst wird erörtert, welche theoretische und empirische Bedeutung der Ebene der Einzelschule für die Effektivität des Schulsystems insgesamt zukommt (Kapitel 2.1). Das Kapitel gibt damit einen Überblick über den theoretischen Diskurs sowie über die wichtigsten empirischen Befunde der Schuleffektivitätsforschung. In Kapitel 2.2 wird unter Verweis auf die Tradition der Schulentwicklungsforschung sowie auf das Paradigma der Neuen Steuerung in verschiedenen Schritten das der Arbeit zugrunde liegende Begriffsverständnis von Schulentwicklung hergeleitet. In Kapitel 2.3 werden, unter Rückgriff auf verschiedene Organisationstheorien, allgemeine Grundlagen der Organisationsgestaltung erarbeitet, die für die spätere Modellbildung von zentraler Bedeutung sind. Darüber hin-

aus wird die dem Modell zugrunde gelegte Begriffsdefinition hergeleitet, wonach Organisationsgestaltung als Strukturgestaltung aufgefasst wird.

Kapitel 2.4 widmet sich der Tatsache, dass es sich bei Schulen um spezifische Organisationen handelt, deren Eigenheiten sowohl bei der Modellbildung der vorliegenden Untersuchung als auch bei der Ergebnisinterpretation Rechnung getragen werden soll. Aus diesem Grund erfolgt zunächst eine Darstellung verschiedener organisationstheoretischer Modelle der Schule. Mit Blick auf die Frage, inwieweit die verschiedenen Modelle der Praxis schulischer Organisationsgestaltung gerecht werden können, werden anschließend einige Studien vorgestellt, in denen der Versuch unternommen wird, typische Merkmale beziehungsweise Merkmalskombinationen von Schulen empirisch auszumachen. Den Abschluss des Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen zur schulischen Organisationsgestaltung, wie sie sich etwa in Gesetzestexten oder Ausführungsverordnungen niederschlagen. Vor diesem Hintergrund werden die späteren empirischen Ergebnisse interpretiert.

In Kapitel 3 wird das Untersuchungsmodell der Arbeit entwickelt. Hierzu werden zunächst, unter Rückgriff auf den Situativen Ansatz, zentrale Modellannahmen skizziert. Diese bilden den theoretischen Rahmen zur Entwicklung des Untersuchungsmodells, zur Herleitung der Untersuchungsfragen sowie zur Interpretation der Ergebnisse.

Nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens in Kapitel 4 werden die empirischen Befunde dargestellt (Kapitel 5). Die Arbeit schließt mit einem Resümee, in dem die Ergebnisse der Arbeit sowie die angewandte Methodik diskutiert und Implikationen für die weitere Forschung abgeleitet werden (Kapitel 6).

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Mit der vorliegenden Arbeit ist das Ziel verbunden, empirische Befunde zur Organisationsgestaltung von Schulen vor dem Hintergrund der mit der neuen Steuerung verbundenen Anforderungen zu generieren. Exemplarisch wird der Umgang mit der kooperativen Schulentwicklungsarbeit, wie sie etwa im Rahmen der Schulprogrammarbeit von Schulen gefordert wird, betrachtet, da hier die Notwendigkeit zur Reorganisation, im Sinne der Überwindung der segmentierten Organisationsstrukturen, am deutlichsten zum Tragen kommt.

Neben einer zunächst deskriptiven Beschreibung des Umgangs von Schulen mit den neuen Aufgaben soll im Anschluss, in enger Orientierung an dem Vorgehen des Situativen Ansatzes, eine theoriegeleitete Erfassung schulischer Organisationsstrukturen (z.B. das Ausmaß an Funktionsdifferenzierung oder hierarchischer Weisung) erfolgen und mögliche Determinanten (Schulgröße, Schulform) der Organisationsgestaltung ausgemacht werden.

Der Idee des aus dem Situativen Ansatz hervorgegangenen Konfigurationsansatzes folgend, schließt sich die Frage an, ob sich typische Konfigurationen oder Organisationstypen empirisch identifizieren lassen und wie sich diese hinsichtlich Schulgröße und Schulform sowie hinsichtlich weiterführender Merkmale der Schulentwicklungsarbeit (z.B. Aktivität der Schule im Bereich Schulentwicklung, Anteil aktiver Kollegen) unterscheiden.

Mit der Interpretation der identifizierten schulischen Organisationstypen vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen, am Beispiel der Berliner Situation, soll anschließend den Fragen nachgegangen werden, inwieweit sich die schulische Organisationsgestaltung an den Vorstellungen der bildungspolitischen Akteure ausrichtet beziehungsweise welche Rolle verschiedene Steuerungsinstrumente (z.B. Schulprogramm, Stärkung der hierarchischen Schulleitungsrolle) in der schulischen Praxis spielen.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Über den empirischen Ertrag der Untersuchung hinaus soll abschließend ein Ausblick gegeben werden, welcher Nutzen mit einer theoriegeleiteten Schuleffektivitätsforschung für die Generierung von Steuerungswissen verbunden sein kann.

2. SCHULISCHE ORGANISATIONSGESTALTUNG VOR DEM HINTERGRUND DER NEUEN STEUERUNG – KONZEPTUELLER RAHMEN DER UNTERSUCHUNG

Mit Blick auf die spezifische Fragestellung, die Modellbildung sowie auf das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung sind unterschiedliche Bezugstheorien beziehungsweise Forschungstraditionen und ihre jeweiligen Befunde von Bedeutung: die Schuleffektivitätsforschung (Kapitel 2.1), die Schulentwicklungsforschung (Kapitel 2.2), verschiedene, vorrangig betriebswirtschaftliche, Organisationstheorien (Kapitel 2.3) sowie Modelle unterschiedlicher Herkunftsdisziplinen, die sich mit der spezifischen Organisation Schule befassen (Kapitel 2.4). Die Bedeutung der verschiedenen Theorien und Forschungstraditionen für die vorliegende Untersuchung wird im Folgenden kurz erläutert.

Im Fokus des Untersuchungsinteresses steht die Einzelschule als Organisation, die im schulischen Mehrebenensystem zwischen dem Bildungs- beziehungsweise Schulsystem und der Interaktionsebene des Unterrichts anzusiedeln ist. Mit der Annahme der Bedeutsamkeit der Ebene der Einzelschule für die Effektivität des Bildungssystems, lässt sich die vorliegende Arbeit in der Forschungstradition der Schuleffektivitätsforschung verorten.

Zugleich erscheint eine Auseinandersetzung mit dem Diskurs der Schulentwicklungsforschung lohnend, um die veränderte Rolle der Einzelschule im bildungspolitischen Kontext, und damit verbunden, die veränderten Anforderungen sowie das daraus resultierende Spektrum schulischer Selbstgestaltung aufzuzeigen. Das spezifische Interesse der Arbeit an der *Organisationsgestaltung* von Schulen erfordert zudem eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Organisationstheorien sowie mit den Besonderheiten der Schule aus organisationstheoretischer Perspektive.

2.1 Die Bedeutung der Einzelschule für die Effektivität des Bildungssystems

Die Schuleffektivitätsforschung setzt sich mit der Wirksamkeit der Einzelschule innerhalb des Schulsystems auseinander. Im Kern geht es dabei um die folgenden Fragen: Haben Schulen überhaupt einen Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, und wenn ja, auf welche Faktoren ist dieser Einfluss zurückzuführen? Dieses Kapitel versucht Antworten auf beide Fragen zu geben. Nach einer kurzen Erläuterung des Begriffes der Schuleffektivität (Kapitel 2.1.1) wird dargestellt, welche Bedeutung der Einzelschule im Laufe der Entwicklung des internationalen Schulwirksamkeitsdiskurses zugesprochen wurde (Kapitel 2.1.2). Anhand verschiedener Modelle der Schuleffektivität wird in Kapitel 2.1.3 verdeutlicht, dass im Hinblick auf differenzierte empirische Wirkungsanalysen zwischen den Ebenen *Schule* und *Unterricht* unterschieden werden muss. Anschließend werden verschiedene Schlüsselfaktoren ‚guter Schulen‘ (Kapital 2.1.4) sowie empirische Befunde zu ihrer Wirksamkeit vorgestellt (Kapital 2.1.5). Abschließend wird die Schuleffektivitätsforschung im Hinblick auf theoretische und methodische Aspekte kritisch beleuchtet (Kapitel 2.1.6).

2.1.1 Zum Begriff der Schuleffektivität

Neben dem Begriff der *Schuleffektivität* ist häufig auch von *Schulwirksamkeit* oder von *Schulqualität* die Rede. Während *Schuleffektivität* und *Schulwirksamkeit* synonym verwendet werden können, ist der Terminus *Qualität* in sich vager: „So kann ‚Qualität‘ sowohl ‚Effektivität‘ als auch ‚Effizienz‘ bedeuten oder Aussagen über Inhalte und Prozesse umfassen“ (Huber 1999a, S. 11). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der *Schuleffektivität* gewählt. In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Definitionen von Schuleffektivität (vgl. ebd.). Als das allgemeinste Kriterium für Schuleffektivität beschreibt Scheerens (2000) das Erreichen

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

der schulischen Ziele (vgl. Seidel 2008, S. 351). Was jedoch im Einzelnen von unterschiedlichen Autoren darunter gefasst wird, variiert erheblich. Beschränken sich manche Autoren auf die Erhebung rein kognitiver Leistungen, beziehen andere Studien motivational-affektive und metakognitive Aspekte mit ein. Darüber hinaus lassen sich kurzfristige Wirkungen wie Schülerleistungen von langfristigen Ergebnissen, wie beruflichem Erfolg, unterscheiden (vgl. ebd., S. 351 ff.).

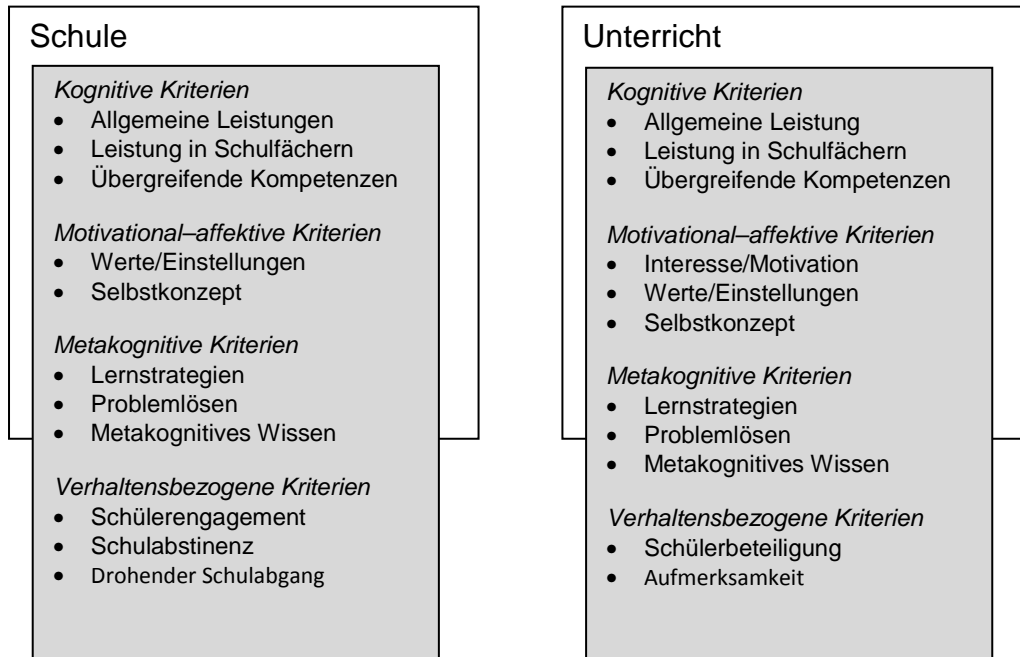
Ein differenziertes Modell, das es erlaubt, vorliegende empirische Untersuchungen hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden Wirksamkeitskriterien zu vergleichen, stammt von Seidel (ebd., S. 352). Sie unterscheidet darin die Wirkungen schulischen Lernens entlang der Unterteilung des Lernprozesses in äußere und innere Lernaktivitäten. Während sich Wirkungen im Sinne von Effekten auf äußere Lernaktivitäten vor allem im Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht (z.B. Beteiligung) und in der Schule (z.B. keine Schulabstinenz) niederschlagen, betreffen die Wirkungen hinsichtlich der inneren Lernaktivitäten die kognitiven Leistungen (z.B. Schulerfolg, beruflicher Erfolg) sowie auch motivational-affektive (z.B. Einstellungen) und metakognitive (z.B. Lernstrategien) Aspekte des Lernens. Abbildung 1 gibt einen Überblick über verschiedene Kriterien für die Effektivität von Schule und Unterricht.

Unabhängig von der Wahl der Effektivitätskriterien müssen immer auch die Eingangsbedingungen von Schülerinnen und Schülern beachtet werden. Als Kriterium für Schuleffektivität wird schließlich der „Zugewinn an schulischen Bildungsergebnissen (*value-added*) [...] herangezogen“ (Seidel ebd., S. 352). Nur so ist ein annähernd fairer Vergleich zwischen Schulen möglich. Hierzu finden in der Regel Leistungserhebungen zu mindestens zwei Messzeitpunkten statt. Ein Vergleich von Schulen mit ähnlichen Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Förderung ermöglicht schließlich Aussagen über die Qualität der schulischen Prozesse (vgl. Bonsen et al. 2008, S. 14 f.). Darüber hinaus gibt es verschiedene Möglichkeiten der Berechnung sogenann-

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

ter adjustierter Vergleichswerte (für einen Überblick über die gängigen Adjustierungsverfahren vgl. Nachtigall et al. 2009).

Abbildung 1: Kriterien für Schul- und Unterrichtseffektivität



Quelle: Seidel 2008, S. 352

2.1.2 Entwicklung des Diskurses zur Bedeutung der Einzelschule

Doch welche Bedeutung kommt der Einzelschule für die Effektivität im Schulsystem zu? „Schools make no difference“ lautet der ernüchternde Befund der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung der 1960er- und frühen 1970er Jahre (vgl. Reynolds & Teddlie 2000a, S. 3). Den Ergebnissen von Coleman et al. (1966) und Jencks et al. (1971) zufolge sei die einzelne Schule nicht in der Lage, herkunftsbedingte Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu kompensieren (vgl. ebd.).

Vielfach wird jedoch das methodische Vorgehen dieser frühen Studien als unzulänglich kritisiert: Prozessmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene seien nicht adäquat operationalisiert worden, was dazu beitrage, dass der Einfluss der Schule unterschätzt würde (vgl. ebd., S. 6). Die

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

Ergebnisse provozieren in der Folge zu einer Reihe an Gegenuntersuchungen, die neben umfangreichen Outputs auch eine Bandbreite an Prozessvariablen auf der Schul- und Unterrichtsebene einbeziehen und schließlich das gewünschte Ergebnis hervorbringen: Schulen zeigen sehr wohl eine kompensatorische Wirkung (vgl. ebd., S. 7 f.). Damit vollzieht sich Ende der 1970er Jahre ein Wandel hin zum Credo „school matters“ (Mortimore et al. 1988) beziehungsweise „schools can make a difference“ (Brookover et al. 1979).

In den 1990er Jahren zeichnet sich erneut eine veränderte Sichtweise ab, wonach die primäre Bedeutung der einzelnen Lehrkraft und deren Unterricht zugeschrieben wird (vgl. Ditton 2000, S. 84). Diese Ergebnisse sind vor allem der Entwicklung methodisch elaborierter Mehrebenenverfahren und der entsprechenden Computerprogramme geschuldet, die erstmals eine gemeinsame Betrachtung der differenziellen Wirksamkeit verschiedener Aggregatsebenen ermöglichen (vgl. Reynolds & Teddlie 2000a, S. 12).

Scheerens (2004) resümiert in seiner Zusammenschau einschlägiger Studien der Schulwirksamkeitsforschung: „A final observation regards the larger impact of factors closer to the actual teaching and learning process as compared to more ‘distal’ factors like school organizational and school environmental conditions“ (ebd., S. 25). Doch statt eine wiederholte Abwendung von der Bedeutung der Einzelschule einzuleiten, schlagen Reynolds et al. (1994) vor, die Unterrichts- und Schulqualität in ihrer wechselseitigen Beziehung zu analysieren (vgl. Ditton 2000, S. 84 f.).

2.1.3 Modelle der Schuleffektivität

Insgesamt hat sich die Schuleffektivitätsforschung im Laufe der Jahrzehnte nicht nur methodisch, sondern auch theoretisch stark ausdifferenziert. Während die Bedeutung der Einzelschule anfangs noch aus vorrangig bildungssoziologischer Perspektive untersucht wird, gewinnen in jüngeren Beiträgen ökonomische Aspekte (Effekte von Ressour-

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

ceninputs auf Bildungsergebnisse) sowie Aspekte der Unterrichts- und Lehrereffektivitätsforschung an Bedeutung. In dem Streben nach einer ganzheitlichen Betrachtung schulischer Bildungsprozesse hat die internationale Bildungsforschung verschiedene Modelle der Schuleffektivität hervorgebracht, die die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven vereinen. Solche Modelle erlauben es, die zunächst noch unsortierten Schlüsselmerkmale effektiver Schulen in einen theoretischen Wirkzusammenhang zu stellen und auf dieser Basis differenziertere empirische Analysen anzustellen (vgl. Thiel 2009, S. 6 f.).

Die Modelle lassen sich mehrheitlich durch zwei grundlegende Dimensionen charakterisieren: eine strukturelle Dimension sowie eine dynamische Dimension (vgl. Ditton 2000, S. 76).¹

Die *strukturelle Dimension* bezieht sich auf die Betrachtung des Schulwesens als Mehrebenensystem, innerhalb dessen individuelle, unterrichtliche und schulische Merkmale in einem komplexen Zusammenspiel und eingebettet in einen sozial-regionalen Kontext zu den resultierenden Wirkungen beitragen: „Higher levels should be seen as providing conditions for what takes place at lower levels“ (Creemers et al. 2000, S. 283). Die *dynamische Dimension* betont die Produktionsfunktion des Schulwesens, das heißt sie bildet die Transformation von Eingangsbedingungen in schulische Ergebnisse ab. Eine zentrale Annahme hierbei ist, dass Schule und Unterricht nur entsprechend der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler wirksam werden können. Eine Analyse der Leistungsfähigkeit von Schulen muss daher eine Korrektur bezüglich divergierender Eingangsbedingungen vornehmen (vgl. Ditton ebd., S. 77).

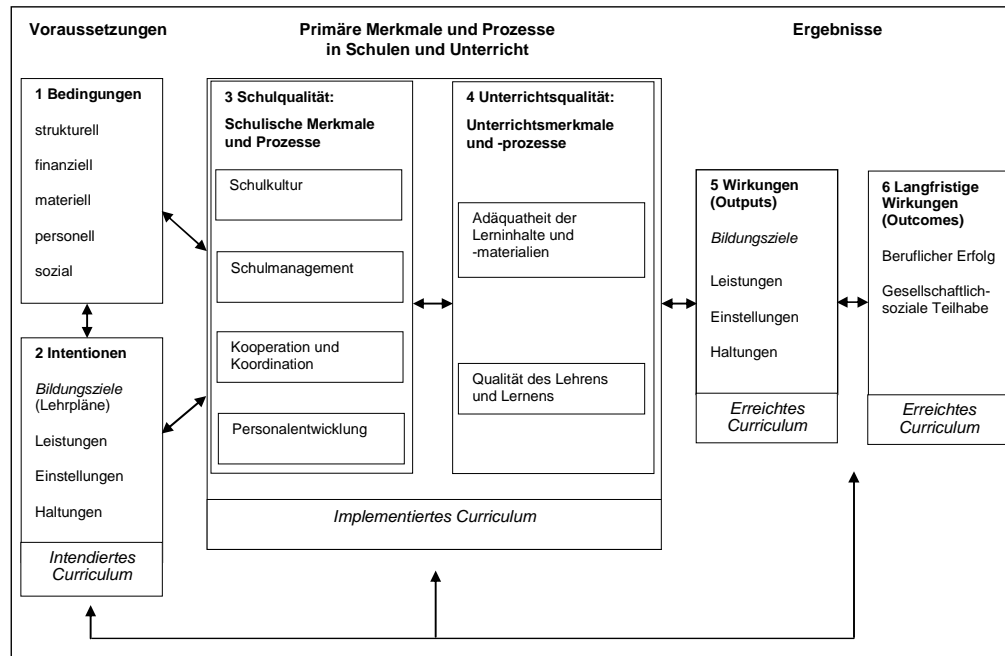
Beispielhaft wird hier auf das Modell von Ditton näher eingegangen, das die strukturelle und die dynamische Dimension miteinander verknüpft (vgl. Abbildung 2). Im Zentrum steht dabei die Frage, „wie ein gesellschaftlich-sozial *intendiertes* Curriculum auf den verschiedenen Ebenen

¹ Fend (1998) beschreibt mit seinem Angebots-Nutzungs-Modell eine sehr differenzierte Dynamik der Produktionsfunktion und verzichtet auf die Darstellung der Strukturdimension.

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

des Bildungssystems konkret *implementiert* wird und welches Curriculum schließlich konkret *erreicht* wird“ (ebd. 2000, S. 78).

Abbildung 2: Modell zur Erfassung von Schul- und Unterrichtsqualität



Quelle: Ditton 2000, S. 79

Hinsichtlich der Wirkungen unterscheidet Ditton unmittelbare Wirkungen (Outputs) im Sinne der erreichten Bildungsziele (Leistungen, Einstellungen und Haltungen) und langfristige Wirkungen (Outcomes) wie beruflicher Erfolg oder gesellschaftlich-soziale Teilhabe. Um zu Aussagen hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsqualität zu gelangen, müssen die erzielten Leistungen auf die verfolgten Intentionen, das heißt auf die Lehrpläne und die darin angestrebten Leistungen, Einstellungen und Haltungen bezogen sowie die vorgegebenen Bedingungskonstellationen reflektiert werden (vgl. ebd., S. 79 f.).

Als Kernbereich zur Sicherung und Verbesserung der schulischen Qualität gelten die primären Merkmale und Prozesse in Schule und Unterricht. Im Versuch, die in der Schuleffektivitätsforschung ermittelten Schlüsselfaktoren schulischer Qualität zu systematisieren, greift Ditton auf den QAIT-Ansatz von Slavin (1996) sowie auf das MACRO-Modell

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

von Stringfield (1994) zurück (zu den Schlüsselfaktoren auf Schulebene vgl. Kapitel 2.1.4). Für die Unterrichtsebene verdichtet Ditton die vier Merkmale des QAIT-Ansatzes („*Quality of Instruction*“, „*Appropriateness*“, „*Incentive(s)*“ und „*Time*“, ebd., S. 81 f.) zu den beiden Kriterien „Adäquatheit der Lehrinhalte und -materialien“ sowie „Qualität des Lehrens und Lernens“ (ebd., S. 79). In Anlehnung an das MACRO-Modell² definiert er vier Faktoren auf Schulebene, „die zur Förderung der Qualität des Unterrichts beizutragen scheinen“ (ebd., S. 83 f.): „Schulkultur“, „Schulmanagement“, „Kooperation und Koordination“ sowie „Personalpolitik und Personalentwicklung“ (ebd., S. 85). Diesen Bereichen ordnet er verschiedene in der Schuleffektivitätsforschung empirisch ermittelte Schlüsselmerkmale auf Schulebene zu. Auf den Aspekt der Schlüsselfaktoren ‚guter Schulen‘ wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

2.1.4 Schlüsselfaktoren auf Schulebene

Das Herzstück der Schuleffektivitätsforschung bildet die methodisch ausgerichtete „Effective schools research“ (Scheerens 2004, S. 7). Sie ist als Antwort auf die frühen Studien von Coleman und Jencks zu betrachten. Die „Effective schools research“ gibt sich jedoch nicht mit dem Befund der allgemeinen Wirksamkeit der Einzelschule zufrieden, sondern geht der Frage nach, auf welche Faktoren der Einfluss von Schulen zurückzuführen ist. Hierzu werden überdurchschnittlich gute beziehungsweise effektive Schulen identifiziert und in Form von Befragungen oder Fallstudien auf ihre gemeinsamen Prozessmerkmale hin analysiert (vgl. ebd., S. 7 ff.). Auf diese Weise wird die im Rahmen der ökonomisch ausgerichteten Input-Output-Studien noch als „black box“ (ebd., S. 8) beschriebene Schulorganisation aufgebrochen. Eine unüber-

² MACRO steht für „Meaningful, Universally Understood Goals“, „Attention to Daily Academic Functioning“, „Coordination Among Programs and Between Schools and Parents over Time“, „Recruitment of Prospective Teachers“, „Development of Staff, and, When Necessary, the Removal of Longitudinally Unsuccessful Teachers from the School“ sowie „Organisation of the school to support universal student learning“ (vgl. Ditton 2000, S. 84).

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

schaubare Anzahl an Einzeluntersuchungen, die diesem Vorgehen folgen, sowie zahlreiche darauf aufbauende Metaanalysen haben im Resultat diverse Listen gemeinsamer Merkmale ‚guter Schulen‘ hervorgebracht (vgl. ebd., S. 9).³ So kommen etwa Sammons et al. (1995) mit ihrem umfangreichen Literatur-Review zu den folgenden elf „key characteristics of effective schools“:

- professional leadership
- shared vision and goals
- a learning environment
- concentration on teaching and learning
- purposeful teaching
- high expectations
- positive reinforcement
- monitoring progress
- pupil rights and responsibilities
- home-school partnership
- a learning organisation

(vgl. ebd., S. 8, Tabelle, linke Spalte).

Nach Scheerens (2004) konvergieren die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen in den folgenden fünf Faktoren:

- strong educational leadership
- emphasis on the acquiring of basic skills
- an orderly and secure environment
- high expectations of pupil attainment
- frequent assessment of pupil progress

(vgl. ebd., S. 8).

Wenngleich Scheerens von einem „fairly large consensus on the main categories of variables“ (ebd.) spricht, so wird die Schulebene in theoretischen Modellen der Schulqualität doch sehr unterschiedlich konzeptionalisiert. Das MACRO-Modell von Stringfield sowie die daraus

³ Für einen guten Überblick vgl. auch Thiel 2009.

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

von Ditton abgeleiteten Schlüsselfaktoren *Schulkultur*, *Schulmanagement*, *Kooperation/Koordination* und *Personalpolitik/Personalentwicklung* wurden bereits dargestellt. Andere Autoren hingegen erheben ganz andere Faktoren auf der Schulebene. So integrieren etwa Schmidt und Cogan (1996) die vier Faktoren „School Goals“, „Teacher Social Organization & Environment“, „School Course Offerings and Other Roles and Functions“ sowie „Pupil Characteristics“ in ihr Modell (ebd., S. 5-8).

Doch nicht nur hinsichtlich der Identifikation relevanter Schlüsselmerkmale herrscht Uneinheitlichkeit. Auch die Operationalisierung wird von den Autoren sehr unterschiedlich gehandhabt. Eine Analyse der Fragebögen und Skalen von zehn empirischen Schuleffektivitätsstudien durch Scheerens und Bosker (1997) zeigt, dass zentrale Merkmale auf Schulebene verschiedene Implikationen haben können und entsprechend unterschiedlich operationalisiert werden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Komponenten zentraler Merkmale.

Tabelle 1: Komponenten von 14 Schlüsselfaktoren

Factors	Components
Achievement, orientation, high expectations	clear focus on the mastering of basic subjects high expectations (school level) high expectations (teacher level) records on pupils' achievement
Educational leadership	general leadership skills school leader as information provider orchestrator or participative decision making school leader as coordinator meta-controller of classroom processes time educational/administrative leadership counselor and quality controller of classroom teachers initiator and facilitator of staff professionalization
Consensus and cohesion among staff	types and frequency of meetings and consultations contents of cooperation satisfaction about cooperation importance attributed to cooperation indicators of successful cooperation

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

(Fortsetzung Tabelle 1)

Curriculum quality/ opportunity to learn	<ul style="list-style-type: none"> the way curricular priorities are set choice of methods and text books application of methods and text books opportunity to learn satisfaction with the curriculum
School climate	<ul style="list-style-type: none"> <i>orderly atmosphere</i> the importance given to an orderly climate rules and regulations punishment and rewarding absenteeism and drop out good conduct and behavior of pupils satisfaction with orderly school climate <i>climate in terms of effectiveness orientation and good internal relationships</i> priorities in an effectiveness-enhancing school climate perceptions on effectiveness-enhancing conditions relationships between pupils relationships between teacher and pupils relationships between staff relationships: the role of the head teacher engagement of pupils appraisal of roles and tasks job appraisal in terms of facilities, conditions of labour, task load and general satisfaction facilities and building

Quelle: Scheerens 2004, S.10 f. (Ausschnitt)

2.1.5 Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Schlüsselfaktoren

Das große Verdienst der Schuleffektivitätsforschung ist also darin zu sehen, die Wirksamkeit der Einzelschule empirisch nachgewiesen und gemeinsame Merkmale effektiver Schulen ermittelt zu haben (vgl. Huber 1999a, S. 11). Doch welchen Einfluss haben die verschiedenen Schlüsselmerkmale im Einzelnen auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler? In Kapitel 2.1.2 wurde bereits auf die Bedeutung schulischer Merkmale als distale Faktoren verwiesen, die die Lehr-Lernprozesse nicht direkt beeinflussen, sondern sie nur – verstanden als Rahmenbedingungen – erleichtern können.

Scheerens (2004) verweist auf die Ergebnisse verschiedener Reviews und Meta-Analysen, wonach „resource-input factors on average have a

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

negligible effect, school factors have a small effect, while instructional have an average to large effect“ (ebd., S. 16). Demnach kann die Einzelschule lediglich vier Prozent der Varianz innerhalb der Schülerleistungen aufklären (vgl. ebd., S. 25). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die statistische Bedeutsamkeit einzelner Faktoren auf Schulebene. Dargestellt sind die durchschnittlichen Effektstärken der schulischen Faktoren auf Schülerleistungen in Mathematik und Sprachen über alle einbezogenen Studien hinweg (vgl. Scheerens 2000, S. 55).⁴

Tabelle 2: Effekte von schulischen Faktoren auf Schülerleistungen

<i>Faktoren auf Schulebene</i>	<i>Korrelationen</i>
Achievement pressure for basic subjects	0.14
Educational leadership	0.05
Monitoring / evaluation	0.15
Cooperation / consensus	0.03
Parental involvement	0.13
Orderly Climate	0.11

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Scheerens 2000, S. 57

Kein Einfluss auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich für das Führungsverhalten der Schulleitung und die Kooperation unter Kollegen. Für die Faktoren *hohe Leistungsanforderungen in Kernfächern*, *Überprüfung der Leistungsfortschritte durch Evaluation*, *elterliche Unterstützung* und *ordentliche Schulumgebung* konnten nur kleine Effektstärken ermittelt werden. Im starken Kontrast zu diesen Ergebnissen stehen allerdings die Ergebnisse eher qualitativer Studien, die durch einen hohen Grad an Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Variablen auf Schulebene geprägt sind (vgl. ebd., S. 56).

⁴ Die bei Scheerens (2000) dargestellten Ergebnisse basieren auf der Meta-Analyse von Witziers & Bosker (1997).

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

Doch auch der Befund der geringen Effektstärken muss nach Einschätzung von Scheerens und Bosker (1997) nicht zwangsläufig gegen die Relevanz der einzelnen schulbezogenen Faktoren sprechen. Stattdessen gehen die Autoren von einem nicht-linearen Zusammenhang zwischen den Prozess- und Outputvariablen aus: „After an initial steep increase the curve flattens, and above certain levels a large amount of extra input is required to attain an ever smaller increment on the effect variable“ (ebd., S. 305).

Insgesamt scheinen die Unterschiede, die Schulen bewirken können, mit vier Prozent Varianzaufklärung relativ klein zu sein. Eindrucksvoller hingegen erscheinen die Befunde, wenn man sich, wie Scheerens (2004) nahelegt, von den üblichen sozialwissenschaftlichen Kriterien abwendet und Ergebnisse eher im Lichte der Praxis interpretiert. So können beispielsweise in Extremgruppenvergleichen zwischen zehn Prozent der effektivsten und zehn Prozent der ineffektivsten Schulen Leistungsunterschiede von ein bis zwei Jahrgangsstufen ermittelt werden (vgl. ebd., S. 25).

2.1.6 Kritik an der Schuleffektivitätsforschung

Trotz der theoretischen und methodischen Ausdifferenzierung der Schuleffektivitätsforschung in den letzten Jahrzehnten wird an dem Vorgehen nach wie vor umfassende Kritik geübt. Die Kritik betrifft sowohl das methodische Vorgehen als auch die theoretische Fundierung der Schuleffektivitätsforschung. Die wichtigsten Kritikpunkte sollen im Folgenden dargestellt werden. Im Zusammenhang mit der Kritik an der theoretischen Fundierung werden darüber hinaus Ansätze einer theoretischen Neuausrichtung skizziert.

2.1.6.1 Methodisches Vorgehen

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens lässt sich nach Luyten et al. (2005) zunächst das Konstrukt des *Schuleffekts* selbst in Frage stellen.

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

So sei der Begriff, wie er üblicherweise in der Schuleffektivitätsforschung verwendet wird, irreführend. Als Schuleffekt wird in Studien in der Regel der Anteil an Varianz zwischen den Schulen hinsichtlich der Schülerleistungen berichtet, der nicht durch die Kontrollvariablen (das heißt in erster Linie durch die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler) erklärt werden kann. Die Größe des ermittelten Schuleffektes ist damit stark abhängig von den einbezogenen Kontrollvariablen und die *Auswahl* der Kontrollvariablen daher von entscheidender Bedeutung (vgl. ebd., S. 261).

Weitere Kritik bezieht sich auf die Operationalisierung der schulischen Merkmale. Wie oben bereits gezeigt wurde, variieren die Operationalisierungen beachtlich zwischen den Studien. Die Ergebnisse sind damit nur bedingt zu vergleichen beziehungsweise zu verallgemeinern: „It is difficult to draw appropriate overall conclusions about the interrelationships among variables when the concepts are not measured consistently across studies“ (ebd., S. 259). Scheerens (2000) bemängelt außerdem unscharfe Operationalisierungen in einigen Untersuchungen und sieht darin einen möglichen Grund für geringe Effektstärken (vgl. ebd., S. 56).

Häufig kritisiert werden außerdem die gängigen quantitativen Methoden der großflächigen Untersuchungen: Informationen können vergleichsweise nur oberflächlich erhoben werden; weichen Faktoren (wie etwa *Werte* oder *Erfahrungen*) werden die Studien nur unzureichend gerecht (vgl. Luyten et al. ebd., S. 262).

Zudem wird die Beschränkung der Schuleffektivitätsforschung auf Querschnittsstudien kritisiert. Diese zeichnen nur ein starres Bild der ‚guten Schule‘ und können damit wenig Aufschluss über mögliche Entwicklungsprozesse „hin zu größerer Wirksamkeit“ (Huber ebd., S. 17) geben: „Being effective and becoming effective are two different things“ (Luyten et al. ebd., S. 264). In diesem Zusammenhang wird auch moniert, dass die meisten Studien nur erfolgreiche Schulen in den Blick nehmen. Sie erliegen damit dem von Reynolds (1995) formulierten Irr-

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

tum, dass sich ineffektive Schulen gerade durch das Fehlen der Schlüsselmerkmale ‚guter Schulen‘ charakterisieren lassen. Möglicherweise handelt es sich um ganz andere Faktoren, die zur Ineffektivität von Schulen führen (vgl. Huber ebd., S. 15).

2.1.6.2 Theoretische Fundierung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass nicht nur hinsichtlich der Identifikation relevanter Schlüsselmerkmale, sondern auch hinsichtlich der Definition und Operationalisierung derselben Konstrukte große Uneinheitlichkeit besteht. Der Grund hierfür wird gemeinhin in der unzureichenden theoretischen Fundierung der Schuleffektivitätsforschung gesehen (vgl. Creemers et al. 2000; Scheerens & Bosker 1997). Kritiker bezeichnen das empirische Vorgehen zynischerweise als „fishing‘ for correlation“ (Luyten et al. 2005., S. 254), und bringen damit zum Ausdruck, dass den Untersuchungen meist keine theoretischen Vorannahmen darüber zugrunde liegen, warum bestimmte schulische Merkmale mehr Einfluss auf Schülerleistungen haben sollen als andere. Nach Ditton (2000) zeichnet sich die Schuleffektivitätsforschung „durch eine mehr oder weniger kreative Auswahl von nach Plausibilitätsüberlegungen vermutlich bedeutsamen Einzelvariablen aus“ (ebd., S. 75 f.).

Zwar orientiert sich die jüngere Forschung an konzeptionellen Wirkmodellen, doch diese entstehen meist unter engem Bezug auf empirische Ergebnisse (vgl. ebd., S. 76). Scheerens und Bosker (1997) sprechen von einem induktiven Vorgehen, das den Modellbildungen zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 265). Zwar werden in diesen Modellen komplexe direkte und indirekte Zusammenhänge konzeptualisiert, doch fehlt es sowohl an präzisen Definitionen und Operationalisierungen als auch an theoretisch begründeten Hypothesen hinsichtlich der Wirkzusammenhänge (vgl. Luyten et al. ebd., S. 257).

Scheerens und Bosker setzen diesem induktiven Vorgehen einen deduktiven Ansatz entgegen: „This means that more generally applicable, more or less established theory is examined in order to lay bare ex-

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

planatory mechanisms which in their turn will be examined for their usefulness in explaining school effectiveness phenomena“ (ebd., S. 265 f.). Die Autoren unternehmen den Versuch einer theoretischen Neuausrichtung der Schuleffektivitätsforschung, indem sie die ermittelten Schlüsselfaktoren vor dem Hintergrund verschiedener Organisations- und Managementtheorien interpretieren (vgl. ebd., S. 266 ff.):

Als übergeordneten Rahmen wählen sie das Rationalitätsparadigma, da es den oben dargestellten Modellen der Schuleffektivitätsforschung beziehungsweise der darin angelegten schulischen Produktionsfunktion entspricht. Auf dieser Basis lassen sich verschiedene Theorien identifizieren, vor deren Hintergrund empirisch ermittelte Merkmale ‚guter Schulen‘ sinnvoll interpretiert beziehungsweise die dahinter stehenden Prozesse in ihrer Tiefe analysiert werden können: die klassische Planungstheorie, die Mikroökonomie, der kybernetische Ansatz sowie auch die Kontingenztheorie⁵. Je nach angewandter Theorie geraten unterschiedliche Mechanismen zur Herbeiführung von Rationalität in den Blick (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Schlüsselmechanismen verschiedener Organisationstheorien

<i>Theorie</i>	<i>Schlüsselmechanismus</i>
Klassische Planungstheorie	Strukturierung
Mikroökonomie	Markt
Kybernetischer Ansatz	Organisationales Lernen
Kontingenztheorie	Organisation-Umwelt-Passung

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Scheerens & Bosker 1997, S. 295

So erklärt etwa die *klassische Planungstheorie* die Bedeutung formalisierter Programme und Strukturen, die Ordnung, Koordination und Einheit gewähren. Damit lässt sich auch die Bedeutsamkeit empirisch ermittelter Schlüsselmerkmale ‚guter Schulen‘ wie „Firm and purposeful

⁵ Ausführlich zur Kontingenztheorie vgl. Kapitel 2.3.3.3.

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

leadership“, „consistency of practice“ oder „focus on achievement“ theoretisch begründen (ebd., S. 275).

Die *Mikroökonomie*, die organisationales Verhalten beschreibt, eignet sich hingegen, um die Umstände für Ineffektivität von (Schul-) Organisationen zu analysieren, wie etwa „goal displacement“ oder „hidden agendas“ (ebd., S. 277). Vor dem Hintergrund des *kybernetischen Ansatzes* lässt sich die Bedeutsamkeit von Evaluation als Schlüsselmerkmal effektiver Schulen theoretisch erklären. Die *Kontingenztheorie* erweist sich vor allem als hilfreicher Ansatz, wenn es darum geht, die Effektivität organisationaler Prozesse im Verhältnis zu ihrer Umwelt (z.B. schulspezifische Strategien zur Einbindung der Eltern) zu betrachten (vgl. ebd., S. 276 ff.).

Die Autoren zeigen damit, dass sich unter Rückgriff auf relevante Theorien Forschungsfragen formulieren lassen, die weit über die Frage nach dem Beitrag einzelner Organisationsmerkmale auf die Effektivität hinausgehen. Eine theoretische Neuausrichtung der Schuleffektivitätsforschung, die in der Lage ist, die Mechanismen hinter bedeutsamen Einzelfaktoren und ihre Wirksamkeit detailliert zu beschreiben, kann an den folgenden Fragen ansetzen (vgl. ebd., S. 308):

- Wie wird Evaluation geplant und durchgeführt und wie werden Evaluationsergebnisse genutzt?
- Welche Maßnahmen fördern aufgabenorientierte, motivierende Strukturen bei gleichzeitiger Gewährleistung professioneller Autonomie?
- Wie reagieren Lehrkräfte auf strukturelle Planung und systematisches Monitoring von Schülerleistungen?
- Welche Koordinationsmechanismen sind unter welchen situativen (auch kulturellen) Bedingungen effektiv?

Wenngleich Scheerens & Bosker mit ihren Ansätzen zur theoretischen Fundierung der Schuleffektivitätsforschung weitreichende Forschungs-

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

perspektiven eröffnen, bleibt das Desiderat eines umfassenden Modells, das „die Integration von Theorieansätzen zu den Ebenen des Lernens, des Unterrichts, der Organisation von Schulen und des Bildungssystems als Ganzes“ (Ditton 2000, S. 76) leisten kann, weiter bestehen. „Modelle zur Abbildung des Untersuchungsgegenstandes“ (ebd.) sollten sich nicht vorrangig auf induktiv ermittelte Schlüsselmerkmale ‚guter Schulen‘ stützen, sondern theoretische Überlegungen hinsichtlich möglicher Wirkzusammenhänge mit einbeziehen. Zumindest für einzelne Ebenen des Schulsystems erscheint dieser Anspruch durchaus einlösbar. So schlägt Thiel (2009) in Anlehnung an Scheerens und Bosker (ebd.) die Entwicklung eines Organisations- und Managementmodells für Schulen vor, „das die einzelnen Konstrukte in einen Gesamtzusammenhang stellt und entsprechend organisationstheoretischer, managementtheoretischer und bildungspolitischer Überlegungen ergänzt“ (Thiel ebd. S. 33).

Scheerens und Bosker (ebd.) unterscheiden, mit Bezug auf verschiedenen Organisationstheoretiker (z.B. Mintzberg 1979)⁶, die folgenden sechs Dimensionen („modes of schooling“):

- goals
- the structure of positions or subunits
- the structure of procedures
- culture
- the organization's environment
- the organization's primary process

(vgl. ebd., S. 13).

Damit wird die Perspektive theoretisch vervollständigt, und auch Bereiche, die in den meisten Schuleffektivitätsstudien vernachlässigt werden (Ziele, Strukturen, Umweltbezug), werden systematisch mit einbezogen (vgl. ebd., S. 33). In Anlehnung an die jeweiligen Gestaltungsspielräu-

⁶ Zur Theorie Mintzbergs vgl. ausführlich Kapitel 2.3.4.3.

2.1. Die Bedeutung der Einzelschule

me von Schulen, erlaubt es ein solches Modell, relevante Subkonstrukte zu ermitteln.⁷

Insgesamt muss sich die Schuleffektivitätsforschung aber die Frage stellen, inwieweit ihr Ziel die Rekonstruktion der ‚guten Schule‘ sein soll, sprechen doch viele Befunde „gegen ein globales Konstrukt der Schulqualität mit der Unterstellung allgemeiner, weitgehend einheitlicher sowie zeitlich stabiler Effekte einzelner Schulen“ (Ditton 2000, S. 85). Dem kontingenztheoretischen Ansatz folgend, schlagen Luyten et al. (2005) vor, Konfigurationen von Variablen und deren Beitrag zur Schuleffektivität zu untersuchen, statt die Zusammenhänge zwischen schulischen Einzelvariablen und Effektivitätskriterien zu betrachten (vgl. ebd., S. 260). Dabei stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen sich konsistente Effekte für die Schulebene nachweisen lassen: „the optimal structure of an organization is seen as dependent on a number of ‚other‘ factors or conditions“ (Creemers et al. 2000, S. 292). Eine solche Betrachtung wird der Komplexität der schulischen Realität eher gerecht (vgl. Luyten et al. ebd., S. 260).

Damit sind die zentralen Annahmen der vorliegenden Untersuchung bereits angedeutet (vgl. Kapitel 3).

⁷ Thiel (2008a;b) entwickelt unter Rückgriff auf die vier Entscheidungsprämissen von Luhmann (Programme, Kommunikationswege, Personal und Kultur) ein Managementmodell von Schulen, das neben den vier Metakonstrukten theoretisch relevante Subkonstrukte identifiziert.

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Nachdem im vorangegangenen Kapitel auf die Bedeutung der Einzelschule im Diskurs um Schulqualität eingegangen wurde, soll im Folgenden der für diese Arbeit zentrale Begriff der Schulentwicklung näher erläutert werden. Schulentwicklung kann verstanden werden als „a systematic, sustained effort aimed at change in learning conditions and other related internal conditions in one or more schools, with the ultimate aim of accomplishing educational goals more effectively“ (van Velzen et al. 1985, S. 48). Bei genauerer Betrachtung erweist sich der Begriff der Schulentwicklung jedoch als außerordentlich facettenreich.

Im Anschluss an das vorangegangene Kapitel soll zunächst kurz das Verhältnis der Schulentwicklungs- und der Schuleffektivitätsforschung skizziert werden. Neben grundlegenden Unterschieden beider Forschungsrichtungen wird aufgezeigt, inwiefern sich beide Traditionen seit Ende der 1980er Jahre aufeinander zubewegen (Kapitel 2.2.1). Um zu einem umfassenden Begriffsverständnis von Schulentwicklung zu gelangen, werden anschließend die verschiedenen Etappen der Schulentwicklungsforschung in Deutschland dargestellt (Kapitel 2.2.2).⁸ Hierbei wird deutlich, dass der Begriff der Schulentwicklung in Abhängigkeit der jeweiligen Steuerungsperspektive verschiedene Implikationen aufweist: Während Schulentwicklung zunächst als Bildungsplanung auf der Systemebene verstanden wird, werden Verbesserungsansätze später in der schulischen Praxis gesucht. Im Kontext der Neuen Steuerung kann Schulentwicklung schließlich als vom System verordnete Aufgabe für die Einzelschule beschrieben werden. In Kapitel 2.2.3 sollen die zentralen Merkmale der Neuen Steuerung dargestellt werden.

Abschließend werden, exemplarisch am Beispiel des Berliner Schulgesetzes beziehungsweise anderer programmatischer Vorgaben und

⁸ Auch international stellt sich diese Entwicklung ähnlich dar. Für einen guten Überblick vgl. Reynolds & Teddlie 2000, S. 208 f.

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Empfehlungen einige zentrale Aufgaben der Schulentwicklung beschrieben (Kapitel 2.2.4).

2.2.1 Zum Verhältnis von Schuleffektivität und Schulentwicklung

Eng verbunden mit der Frage der Schulqualität (*school effectiveness*) ist die Frage nach der Verbesserung von Schulen (*school improvement*). Doch trotz augenscheinlicher Nähe beider Fragestellungen, handelt es sich im Kern um zwei relativ unabhängige Forschungsrichtungen. Die wichtigsten Unterschiede lassen sich schlaglichtartig wie folgt skizzieren:

- Während sich die Schuleffektivitätsforschung, wie in Kapitel 2.1 ausführlich dargestellt, um die empirische Beschreibung effektiver (und zunehmend auch ineffektiver) Schulen bemüht, analysiert die Schulentwicklungsforschung Maßnahmen zur Schulverbesserung (vgl. Bensen, Bos & Rolff 2008, S. 11).
- Während sich die Schuleffektivitätsforschung traditionell quantitativer Methoden bedient und damit das Ziel der Generalisierbarkeit von Ergebnissen verfolgt, versucht die Schulentwicklungsforschung mittels qualitativer Fallstudien der Komplexität der einzelnen Schule gerecht zu werden (vgl. Huber 1999c, S. 18).
- Während der Schuleffektivitätsforschung vielfach vorgeworfen wird, sich nicht um die Umsetzung ihrer Forschungsergebnisse zu bemühen, sieht sich die Schulentwicklungsforschung der Kritik ausgesetzt, sich kaum mit der wissenschaftlich-empirischen Basis ihres Interventionshandelns auseinanderzusetzen (vgl. Bensen, Bos & Rolff, ebd.).

Seit Ende der 1980er Jahre ist jedoch ein internationaler Wandel zu verzeichnen, der sich durch die zunehmende Forderung nach einer Zusammenführung beider Disziplinen charakterisieren lässt. Die Gründung der Zeitschrift *School Effectiveness and School Improvement* im

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Jahre 1989 und der seither jährlich stattfindende *International Congress for School Effectiveness and School Improvement* markieren den Beginn der Zusammenführung beider Traditionen (vgl. Bonsen, Bos & Rolff ebd., S. 12).

Die Neuausrichtung der Schulentwicklungsforschung infolge einer verstärkten Einbeziehung zentraler Befunde der Schuleffektivitätsforschung lässt sich wie folgt charakterisieren (vgl. Reynolds 2005, S. 20 ff.):

- Der Erfolg von Veränderungen wird mittels Schülerleistungen statt über Lehrereinschätzungen bestimmt.
- Statt einer einseitigen Fokussierung der Schule als Ganzes finden unterschiedliche Ebenen (Lehr- und Lernebene, Klassenebene und Schulebene) für die Implementation von Programmen Beachtung.
- Auch Einflüsse aus der Umwelt der Schule (z. B. die lokale Schulaufsicht oder die nationale politische Agenda) werden genutzt, um Schulentwicklung voranzutreiben.
- Organisationale Faktoren wie Kohäsion, Konsistenz oder Konstanz finden Eingang in Schulentwicklungsprogramme.

2.2.2 Etappen der Schulentwicklungsforschung in Deutschland

Wenngleich mit der Gegenüberstellung der beiden Disziplinen bereits wichtige Aspekte der Schulentwicklungsforschung angesprochen wurden, so bedarf es doch einer genaueren Betrachtung der Entwicklung dieser Forschungstradition, um das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Schulentwicklung theoretisch verorten zu können.

Der Ausgangspunkt der Schulentwicklungsforschung ist in den politischen Reformanstößen der 1960er Jahre zu sehen, die auf Demokratisierung und Effektivierung des Bildungssystems abzielten (vgl. Rolff & Tillmann 1988, S. 90 f.). Schulentwicklung ist in dieser Phase als *top-down-Strategie* zu betrachten: Innovationen werden „über Kultusbehör-

den und Schulaufsicht von ‚oben nach unten‘ durchdelegiert“ (Huber 1999b, S. 7). Theoretischer Hintergrund war die Bildungsökonomie beziehungsweise die Bildungssoziologie. Wissenschaftliche Fragestellungen bezogen sich damit zum einen auf die Rentabilität von Bildungsausgaben, zum anderen auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit oder der Sozialisationsfunktion der Schule. Beide Disziplinen bestimmten die Richtung der bundesdeutschen Bildungsplanung (vgl. Rolff 2007a, S. 53 f.). Infolge des Strukturplans für das Bildungswesen, der 1970 vom Deutschen Bildungsrat vorgelegt wird, werden neben dem Ausbau der Vorschulerziehung vor allem Bemühungen um die Überwindung der Dreigliedrigkeit des Schulsystems angestellt und Lehrpläne und Unterrichtsmethoden überarbeitet (vgl. Rolff & Tillmann ebd., S. 91). Durch die politischen Reformbemühungen entsteht ein großer Planungs-, Forschungs- und Beratungsbedarf, der zu einer empirischen Umorientierung der Erziehungswissenschaft und zu einer rasanten Expansion einer neuen Fachwissenschaft, der Bildungsforschung, führt (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit der Errichtung der „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Ruhr⁹ taucht der Begriff der Schulentwicklung in Deutschland erstmals auf (vgl. Rolff 2007a, S. 21).

Die staatlichen Planungsbemühungen finden ihren Höhepunkt in dem 1973 von der Bund-Länder-Kommission vorgelegten Bildungsgesamtplan, der als Weiterentwicklung des Strukturplans einen umfassenden Plan zur Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems der Bundesrepublik darstellt (vgl. Rolff ebd., S. 54). Doch bereits Mitte der 1970er Jahre gerät die Schulreform in eine Krise: „Stopp der Neuerrichtung Integrierter Gesamtschulen in Hessen (1974), Scheitern der Kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen (1978) und schließlich die Stagnation der Fortschreibung des Bildungsgesamtplanes (1979) sind hierzu wesentliche Markierungspunkte“ (Rolff & Tillmann ebd., S. 92).

⁹ Diese Arbeitsstelle wird später in *Institut für Schulentwicklungsforschung* (IFS an der Universität Dortmund) umbenannt (vgl. Rolff 2007, S. 21).

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Insgesamt verweisen die Befunde verschiedener Implementationsstudien auf unterschiedliche Gründe für das Scheitern einer zentralen staatlichen Steuerung von Schulentwicklung: Standardisierte bildungspolitische Lösungen werden von Schulen aufgrund ihrer heterogenen Ausgangsbedingungen ganz unterschiedlich interpretiert und den verschiedenen schulischen Realitäten angepasst, was eine einheitliche Umsetzung verhindert. Veränderungsprozesse in Schulen sind zudem außerordentlich komplex und folgen einer eigenen Dynamik (vgl. Rolff 2007a, S. 54 f.). Verordnete Innovationen stellen darin meist nur *einen* Veränderungsfaktor unter vielen dar, was eine zielgetreue Implementation in der Praxis kaum umsetzbar macht (vgl. ebd., S. 13). Rolff resümiert unter Verweis auf die Systemtheorie: „Wenn von außen interveniert wird, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Interventionen verarbeiten“ (ebd.).

Damit vollzieht sich in den 1980er Jahren ein Paradigmenwechsel: Schulverbesserungsansätze werden nicht mehr als ‚von oben‘ planbar betrachtet, sondern stattdessen in der schulischen Praxis gesucht. Schulentwicklung lässt sich in dieser Phase als ein bottom-up-Ansatz beschreiben (vgl. Huber 1999b, S. 7). Die Schulentwicklungsforschung verschiebt ihren Fokus damit von der systembezogenen Forschung hin zur Erforschung der inneren Schulentwicklung und verschiedenen pädagogischen Teilgebieten (z. B. innere Differenzierung), etwa durch Innovationsstudien und Begleitforschungen (vgl. Holtappels 2005, S. 34). Es erwächst ein zunehmendes Interesse an der Untersuchung von Gelingens- und Misslingensbedingungen schulischer Innovationen (vgl. Rolff 2007a, S. 12). In dieser Phase setzt sich die bis heute verbreitete Annahme durch, dass Veränderungsprozesse erfolgreicher verlaufen, wenn sie von den Betroffenen selbst ausgehen (vgl. Huber ebd.).

Doch seit Ende der 1980er Jahre setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass nachhaltige Schulentwicklung nur dann funktionieren kann, wenn von Seiten des Bildungssystems ein verlässlicher Rahmen für Aktivitäten auf Schul-, Klassen- bzw. Unterrichtsebene vorgegeben

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

wird, sodass diese schulübergreifend wirksam werden (vgl. Jäger 2004, S. 41 ff.). Ausgehend von den Erkenntnissen der internationalen Schulleffektivitätsforschung, wonach die Einzelschule als relevante „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) in der Qualitätsdiskussion an Bedeutung gewinnt, vollzieht sich auch in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland ein bedeutsamer Wandel: „Die nachweislich einzelschulischen Differenzen [...] legten die Annahme nahe, dass jede Schule innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen und trotz der damit erzeugten allgemeinen Tiefenstruktur ihr Alltagsleben und damit ihre spezifische Kultur durch die Art und Weise bestimmt bzw. bestimmen kann“ (Wenzel 2004, S. 393). Die Idee von der Einzelschule als „Motor“ (Dalin & Rolff 1990, S. 34) wird zentraler Bestandteil der neuen bildungspolitischen Steuerung. Die Schulentwicklungsforschung richtet ihren Fokus seither wieder verstärkt auf die Systemebene, jedoch vor dem Hintergrund der Frage, „wie das Handeln verschiedener Akteure (Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Einzelschulen) in komplexen sozialen Systemen koordiniert werden kann“ (Buchmann 2009, S. 80).

2.2.3 Schulentwicklung im Kontext der Neuen Steuerung

Schulentwicklung im Kontext der Neuen Steuerung kann also als verordnete Entwicklung der Einzelschule verstanden werden, die konkrete Anforderungen an Schulen stellt. Im Folgenden soll das Konzept der Neuen Steuerung näher erläutert werden.

Seit Beginn der 1990er Jahre vollzieht sich in der Bildungspolitik der deutschen Bundesländer ein Wandel, der vor allem zwei Entwicklungen geschuldet ist. Zum einen machen die Befunde der international ausgerichteten Bildungs- und Schuleffektivitätsforschung auf die Bedeutung der Einzelschule für die Qualität von Bildung aufmerksam. Zum anderen ist die neue Politik aber auch im Kontext einer allgemeinen Reorganisation der öffentlichen Verwaltung zu betrachten, die unter dem Stichwort *New Public Management* auf die Dezentralisierung von Kom-

petenzen und einen effektiveren Ressourceneinsatz abzielt (vgl. KGSt 1993, S. 15 ff.).

Infolge knapper öffentlicher Mittel bei gleichzeitig zunehmenden gesellschaftlichen Leistungsansprüchen wird Anfang der 1990er Jahre der Ruf nach einer tiefgreifenden Strukturveränderung der öffentlichen Verwaltung laut. Unter dem Motto „Leistungssteigerung statt Größenwachstum“ steht die öffentliche Verwaltung vor der Herausforderung, sich von der Behörde zum politisch gesteuerten Dienstleistungsunternehmen weiterzuentwickeln (ebd., S. 7).

Für ein besseres Verständnis wird das Neue Steuerungsmodell in seinen Kernelementen kurz dargestellt (vgl. Dubs 2002, S. 38 f.):

- Trennung von strategischen und operativen Zielen: Die politischen Verwaltungsinstanzen übernehmen die strategische Führung (durch Vorgabe klarer Ziele), die unteren Verwaltungsinstanzen übernehmen die operative Führung (durch Umsetzung der Vorgaben).
- Output- statt Inputorientierung: Die Aufgabenerfüllung orientiert sich an Zielvorgaben statt an Budgetvorgaben.
- Ausweitung von Autonomiespielräumen: Zur Verwirklichung der vorgegebenen Ziele werden den unteren Stellen größere Autonomiespielräume eingeräumt.
- Leistungsorientierung und Leistungsverantwortlichkeit: Ziel der Neuen Steuerung ist die Leistungssteigerung, die mittels höherer Leistungsverantwortlichkeit der unteren Ebene erreicht werden soll.
- Controlling: Die höheren Instanzen überprüfen, ob die unteren Stellen die Zielvorgaben erreicht haben.
- Erhöhung der Dienstleistungsqualität: Die staatlichen Verwaltungsstellen sollen zu Dienstleistungsunternehmen umgebaut werden.

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Die Neue Steuerung im Schulsystem lässt sich durch zwei grundlegende Neuerungen skizzieren: Während den Schulen auf der einen Seite neue Gestaltungsspielräume eingeräumt werden, stehen sie gleichzeitig, durch die Einführung verschiedener Formen der Evaluation, in einer neuen Ergebnisverantwortung. Die einzelne Schule wird damit als relevanter Steuerungsakteur betrachtet, der in der Lage sein soll, durch schulspezifische Ausgestaltung bestimmter Gestaltungsspielräume, vorgegebene Standards zu erreichen. Die erzielten Ergebnisse müssen in der Konsequenz von der Einzelschule selbst verantwortet werden.

2.2.3.1 Ausweitung schulischer Gestaltungsspielräume

Die Idee der Ausweitung schulischer Gestaltungsspielräume ist nicht neu (ausführlich vgl. vbw 2010a, S. 57): Erste öffentliche Überlegungen in diese Richtung reichen bis zu den Tübinger Beschlüssen in dem Jahr 1951 zurück, die jedoch in der Folge in den meisten Bundesländern als undurchführbar bewertet wurden. Führende Vertreter von Universitäten und höheren Schulen forderten darin Modellschulen, „denen Freiheit zur einer selbständigen Ausgestaltung des Unterrichts gewährt werden sollte“ (Becker 1954/1993, S. 134). Ebenso entfalteten die mehr als 20 Jahre später vom Deutschen Bildungsrat veröffentlichten Empfehlungen unter dem Titel „Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ (1973) wenig Wirksamkeit. Zwar folgte Anfang der 1980er Jahre ein erster Gesetzentwurf¹⁰, ohne jedoch den neu etablierten Mitwirkungsorganen wesentlichen Einfluss auf das Kerngeschäft *Unterricht* einzuräumen. In der 1995 veröffentlichten Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen wird schließlich in Anknüpfung an die Idee der Demokratisierung der Schule auf die Notwendigkeit einer Stärkung der schulischen Handlungs- und Leistungsfähigkeit durch Teilautonomie verwiesen.

¹⁰ Dabei handelt es sich um den Schulgesetzentwurf der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages.

Zeitgleich gewinnt das Konzept der erweiterten Schulautonomie im Kontext der allgemeinen Reorganisation der öffentlichen Verwaltung an Bedeutung. Als erste Bundesländer legen Bremen, Hamburg und Hessen Planungspapiere zur Dezentralisierung von Kompetenzen im Schulwesen vor (vgl. ebd., S. 58). Eine Ausweitung schulischer Autonomiespielräume wird schließlich bis zum Jahr 2004 in den Schulgesetzen aller 16 Bundesländer vorgenommen. Bei allen Varianzen in der gesetzlichen Ausgestaltung der Bundesländer zielen die Reformen im Wesentlichen auf eine Ausweitung der finanziellen, personellen, organisatorischen und pädagogischen Gestaltungsspielräume (vgl. Altrichter & Rürup 2010, S. 114 f.; Pfeiffer 2004, S. 55; vbw 2010b, S. 11ff.).

Der Aktionsrat Bildung hat im Jahr 2010 ein Expertenrating der Schulgesetze aller 16 Bundesländer vorgelegt (vgl. vbw 2010b). Im Folgenden werden zum einen die Anforderungen an gesetzliche Vorgaben beschrieben, die erfüllt sein müssen, um nach Einschätzung des Aktionsrats von erweiterter Autonomie in dem jeweiligen Bereich sprechen zu können. Zum anderen wird skizziert, wie die rechtlichen Landesbestimmungen zur Schulautonomie in den verschiedenen Bereichen bewertet werden können (vgl. ebd., S. 11 ff.).

- *Erweiterte finanzielle Autonomie:* Schulen wird ein Globalbudget zur Verfügung gestellt und sie sind darüber hinaus berechtigt, Eigenmittel (z. B. durch Spenden, Sponsoring, Verkäufe) einzuwerben. Das Globalbudget soll eigenverantwortlich für innere (z. B. Krankheitsvertretungen, Weiterbildung oder Zusatzpersonal) und äußere Schulangelegenheiten (z. B. nichtpädagogisches Personal, Beschaffungen) verwendet beziehungsweise nichtverwendete Mittel in nachfolgende Haushaltsjahre übertragen werden können. Ein hoher Autonomiegrad im beschriebenen Sinne wird Schulen nach Einschätzung des Aktionsrats Bildung in acht Bundesländern zugestanden. Während die Möglichkeit zur Sachmittelbudgetierung sowie zur Einwerbung von Eigenmitteln in den Schulgesetzen aller

Bundesländer zumindest in *Ansätzen* vorgesehen ist¹¹, ist eine eigenständige Personalmittelbudgetierung in fünf Bundesländern überhaupt nicht vorgesehen.

- *Erweiterte Personalautonomie*: Erweiterte Personalautonomie beinhaltet die Möglichkeit der Einzelschule, Personal selbst einzustellen beziehungsweise an der Einstellung maßgeblich mitzuwirken. Schulen werden demnach an der Bestellung der Schulleitung beteiligt (etwa durch Vorschlagslisten oder Auswahlrecht). Die Schulleitung kann die Lehrkräfte selbst auswählen und Vertretungs- und Zusatzpersonal einstellen. Ihr wird außerdem durch das Schulgesetz eine klar definierte Dienstvorgesetztenfunktion übertragen. Der durch die entsprechenden Schulgesetze beschriebene Autonomiegrad wird durch den Aktionsrat Bildung in neun Bundesländern als hoch eingestuft. Insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten der Auswahl und Einstellung von Personal zeigen sich zwischen den Bundesländern große Unterschiede.
- *Erweiterte Organisations- und Verwaltungsautonomie*: Die Schule kann Rechtsgeschäfte im eigenen Namen abschließen. Dies betrifft die Möglichkeit des Abschlusses von Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie Kooperationsverträge und Lernvereinbarungen mit der Schulaufsicht, mit externen Institutionen sowie zwischen Beteiligten innerhalb der Schule. Sie kann darüber hinaus interne Organisations- und Verwaltungsfragen selbständig entscheiden, die Zahl und Regeldichte der Verwaltungsvorschriften wird entsprechend reduziert. Der verwirklichte Autonomiegrad im Bereich Organisation und Verwaltung unterscheidet sich in allen Bereichen zwischen den Bundesländern erheblich.
- *Erweiterte pädagogische Autonomie*: Der Einzelschule werden erweiterte Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnisse zur Umsetzung ihres staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages eingeräumt.

¹¹ In einigen Bundesländern beschränken sich diese Möglichkeiten auf Schulen, die an Schulversuchsprojekten teilnehmen (vgl. vbw 2010b).

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Sie können sich, etwa im Rahmen des Schulprogramms, ein eigenes pädagogisches Profil geben, zu dessen Ausgestaltung neue Spielräume, insbesondere hinsichtlich der curricularen Planung, eröffnet werden (z. B. durch Entwicklung schulischer Fachlehrpläne, Lehrbuchauswahl, Flexibilisierung der Stundentafel oder der Stundendauer). Die Schulgesetze aller Bundesländer, mit Ausnahme von Bayern, sehen entsprechende Gestaltungsspielräume vor, wenn auch in unterschiedlichem Ausprägungsgrad.

Insgesamt kommt der Aktionsrat Bildung zu dem Ergebnis, dass das Ausmaß an zugestandenen Autonomiespielräumen zwischen den Ländern stark variiert. Ein „weitreichendes Ausmaß an Schulautonomie“ (vbw 2010b, S. 25) habe bislang nur Nordrhein-Westfalen erreicht. Das niedrigste Maß an Gestaltungsspielräumen werde hingegen Schulen in Bayern, Saarland und Thüringen eingeräumt. Berlin befindet sich dem Gutachten zufolge, gemeinsam mit einigen anderen Bundesländern, auf dem „Weg hin zu mehr Schulautonomie“ (ebd.).

2.2.3.2 Ergebnisverantwortung durch Evaluation

Inwieweit Schulen die ihnen eingeräumten Gestaltungsspielräume im Sinne der (intern und extern) intendierten Ziele nutzen, wird mittels verschiedener Evaluationsformen überprüft.

Evaluation lässt sich ganz allgemein definieren als „die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z. B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen“ (Beywl 2002, S. 13).

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Verschiedene Formen der Evaluation lassen sich sehr anschaulich entlang zweier Dimensionen unterscheiden: Sie können intern oder extern initiiert und durchgeführt werden (Selbstevaluation vs. Fremdevaluation) und sie können den Fokus auf Prozesse oder Ergebnisse richten (prozessbezogene vs. produktbezogene Evaluation). Unterschiedliche Verfahren schulischer Evaluation lassen sich entsprechend zuordnen (vgl. van Ackeren und Klemm 2009, S. 160) (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Schulische Evaluationsformen und -verfahren

Initiierung/ Durchführung:	intern	extern
Fokus:		
Prozesse	Schulinterne Evaluation ¹²	Schulinspektion ^{13 14}
Ergebnisse	Parallelarbeiten	Schulleistungsstudien Vergleichsarbeiten Zentrale Abschluss- prüfungen

Quelle: Eigene Darstellung

Dabei kommen verschiedenen Verfahren unterschiedliche Funktionen zu. Van Ackeren und Klemm (2009) unterscheiden vier Funktionen von Evaluation: Systemmonitoring, Rechenschaftslegung¹⁵, Zertifizierung/Selektion sowie die Diagnose von Stärken/Schwächen bezogen auf die Einzelschule. Während etwa zentrale Abschlussprüfungen vor-

¹² z. B. im Rahmen der Schulprogrammarbeit

¹³ Für das Verfahren finden sich in den Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen, wie etwa Schulvisitation, Fremdevaluation, externe Evaluation oder Qualitätsanalyse (vgl. Kotthoff & Böttcher 2010, S. 295, van Ackeren & Klemm 2009, S.168).

¹⁴ Als *ein* Qualitätsbereich werden auch immer die *Ergebnisse* der Schule evaluiert. Hier gehen etwa die Ergebnisse zentraler Abschlussprüfungen oder die Durchfallquoten im Abitur mit ein. Vorrangig werden aber Prozessmerkmale evaluiert (vgl. beispielhaft Handlungsrahmen Schulqualität für Berlin, SenBWF 2009).

¹⁵ Rechenschaftslegung (häufig auch „accountability“) meint in diesem Zusammenhang „die Identifizierung der Leistung einer schulischen Organisation im Verhältnis zu den gesetzten Zielen und den eingesetzten Mitteln“ (van Ackeren 2003, S. 48, Fußnote).

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

rangig der Zertifizierung (mit einheitlichen Maßstäben) dienen und den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu weiterführenden Systemen (Berufsausbildung, Hochschule, Beschäftigungswesen) eröffnen, haben Schulleistungsstudien vor allem die Funktion eines umfassenden Systemmonitorings (vgl. ebd., S. 162 f.). Tabelle 5 gibt einen Überblick über die vorrangigen Funktionen verschiedener Evaluationsverfahren.

Tabelle 5: Verschiedene Evaluationsverfahren und ihre Funktionen

Funktion: Verfahren:	System- monitoring	Rechen- schafts- legung	Zertifizie- rung/ Selektion	Diagnose von Stärken/ Schwächen ¹⁶
Schulleistungsstudien	x	x		
Zentrale Abschluss- prüfungen		x	x	
Vergleichsarbeiten	x	x	(x)	x
Parallelarbeiten		x	x	x
Schulinspektion	x	x		x
Schulinterne Evaluation		x		x

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an van Ackeren & Klemm (2009), S. 263.

2.2.4 Aufgaben der Schulentwicklung am Beispiel Berlins

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, mit welchen neuen Anforderungen Schulen im Zuge der Einführung der Neuen Steuerung konfrontiert sind. Durch die schulspezifische Ausgestaltung neuer Gestaltungsspielräume auf der einen Seite und die Überprüfung beziehungsweise evidenzbasierte Verbesserung der Arbeitsprozesse auf der anderen Seite sollen sich Schulen von innen heraus entwickeln.

¹⁶ bezogen auf die Einzelschule

Der Frage, wie Schulen mit diesen Aufgaben in der Praxis umgehen und welche Reorganisationserfordernisse damit verbunden sind, wird bislang nicht systematisch nachgegangen. In der vorliegenden Arbeit wird exemplarisch der organisationale Umgang mit *kooperativen* Aufgaben der Schulentwicklung untersucht, da hier die Notwendigkeit der Reorganisation besonders deutlich werden dürfte.

Im Folgenden werden beispielhaft für die Situation Berliner Schulen drei zentrale Aufgaben der Schulentwicklung, mit denen Lehrerkollegien konfrontiert sind – unter Verweis auf die entsprechenden schulgesetzlichen Vorgaben und programmatischen Empfehlungen – beschrieben: Die Schulprogrammarbeit, die Steuergruppenarbeit sowie die schulinterne Evaluation.¹⁷

Schulprogrammarbeit

Schulprogramme können als zentrales Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule gelten (vgl. Holtappels 2004, S. 11). Die Schulprogrammarbeit wurde mittlerweile in den Schulgesetzen fast aller deutschen Bundesländer verankert.¹⁸ Seit der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes für Berlin im Jahr 2004 sind Berliner Schulen verpflichtet, sich ein Schulprogramm zu geben (vgl. Schulg § 8; SenBWF 2010a). Wenngleich Schulprogramme zugleich als Steuerungsinstrument auf der Systemebene gelten können, indem die schulische Arbeit „nach außen transparent, bewertbar und kontrollierbar“ (Holtappels ebd., S. 11 f.) gemacht wird, sind sie „in erster Linie ein internes Arbeitspapier zur systematischen Planung und Entwicklung pädagogischer Gestaltung für die Schule selbst“ (ebd., S. 11).

¹⁸ Auch international lassen sich ähnliche Instrumente ausmachen, wie etwa das im angloamerikanischen Raum verbreitete School Development Planning (vgl. Heinrich & Kussau 2010, S. 176).

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Im Schulprogramm soll die Einzelschule darlegen, wie sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag ausfüllt. „Dabei soll sie den besonderen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie den besonderen Merkmalen der Schule und ihres regionalen Umfelds in angemessener Weise inhaltlich und unterrichtsorganisatorisch Rechnung tragen“ (Schulg § 8; SenBWF 2010a). Die Vorgaben zum Aufbau beziehungsweise den Inhalten von Schulprogrammen entsprechen der Idee des klassischen Qualitätssicherungszyklus: Neben einer Beschreibung der schulischen Rahmenbedingungen, einer Bestandsanalyse der Qualität der Schul- und Unterrichtsprozesse und einem Leitbild sollen Schulprogramme konkrete Entwicklungsziele benennen und einen Zeit-/Maßnahmenplan sowie ein Evaluationskonzept zur Überprüfung der Zielerreichung beinhalten. Durch die Fortschreibung des Schulprogrammes durch die Formulierung neuer Entwicklungsziele auf der Basis der Ergebnisse der internen Evaluation soll der Qualitätszyklus geschlossen werden (vgl. SenBWF 2008b, S. 5).

Was die organisationalen Prozesse der Schulprogrammarbeit betrifft, so lassen sich die schulgesetzlichen Vorgaben und programmatischen Empfehlungen wie folgt beschreiben: Als oberstes Beratungs- und Beschlussgremium der schulischen Selbstgestaltung entscheidet die Schulkonferenz¹⁹ mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der stimmberechtigten Mitglieder über „das Schulprogramm und sich daraus ergebende Grundsätze für die Organisation von Schule und Unterricht“ (Schulg § 76, Abs.1; SenBWF 2010a). Die Gesamtkonferenz soll hierzu Vorschläge erarbeiten (§ 79, Abs. 3; ebd.). Das Schulprogramm muss durch die Schulaufsichtsbehörde genehmigt werden. Zur Koordinierung der kontinuierlichen Schulprogrammentwicklung wird den Schulen empfohlen, eine Steuergruppe sowie Arbeitsgruppen zur Umsetzung der Entwicklungsvorhaben einzurichten (vgl. LISUM 2003, S. 17 ff.).

¹⁹ Die Schulkonferenz setzt sich zusammen aus der Schulleitung, vier Lehrkräften, vier Schülern, vier Erziehungsberechtigten und einem externen Mitglied (vgl. Schulg § 77, SenBWF 2010a).

Steuergruppenarbeit

Steuergruppen können als die „Basis von Schulentwicklung“ (Rolff 2007b) gelten. Mit ihnen ist die Hoffnung verbunden, „eine solide und sichtbare Basis für Anregungen, Impulse und Organisation“ (ebd., S. 41) zu schaffen, die von dem Kollegium selbst getragen wird. Verschiedene Studien zeigen, dass die Einrichtung von Steuergruppen, insbesondere im Zusammenhang mit Reformvorhaben und Schulentwicklungsprozessen, in der schulischen Praxis weit verbreitet ist (vgl. Holtappels 2007, S. 32 ff.).

Steuergruppen werden innerhalb der Schule unterschiedliche Funktionen zugesprochen: Während sie auf der einen Seite eine Art Mittleres Management (vgl. Altrichter, Messner & Posch 2004, S. 97) darstellen und mit entsprechenden Koordinations- und Organisationsaufgaben betraut werden, wird ihnen auf der anderen Seite häufig eine „Expertenfunktion“ (Holtappels ebd., S. 30), mit Aufgaben der Entscheidungsvorbereitung und Beratung zugesprochen.

Entsprechend umfassend sind die Aufgaben, die Steuergruppen den Empfehlungen des Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) zufolge erfüllen sollen. Demnach...

- managen und moderieren sie den Schulprogrammprozess,
 - organisieren die eigene Arbeitsfähigkeit,
 - sichern den Informationsfluss innerhalb der Schule,
 - unterstützen die Arbeitsgruppenbildung,
 - vernetzen die Arbeitsgruppen und Initiativen,
 - formulieren Prioritäten und Aufgaben,
 - bereiten Abstimmungsvorlagen vor
 - und koordinieren und steuern die Schulentwicklungsarbeit
- (vgl. ebd. 2003, S. 17).

2.2 Schulentwicklung als verordnete Aufgabe

Zudem wird explizit darauf verwiesen, dass sich Steuergruppen nicht an der inhaltlichen Bearbeitung von Themen beteiligen sollen (vgl. ebd., S. 19).

Hinsichtlich der Arbeitsweise von Steuergruppen werden in der Literatur, in engerer Anlehnung an die Methoden des Projektmanagements, zahlreiche Vorschläge gemacht, die die konkrete Ausgestaltung der verschiedenen Phasen des Schulentwicklungsprozesses (Startphase, Planung, Durchführung, Abschluss) betreffen (vgl. König & Luchte 2006, S. 420). Im Einzelnen werden Empfehlungen gegeben, die die Konstituierung und innere Arbeitsweise der Steuergruppen (z. B. Zusammensetzung, Arbeitsregeln), die Beziehung der Steuergruppe zu den anderen Organisationsmitgliedern (z. B. Wahl und Arbeitsaufträge) oder konkrete Aufgaben betreffen (vgl. Fitzen 2007, S. 160 f.).

Diese Empfehlungen finden sich in den bildungspolitischen Programmpapieren wieder: Um die „Verbindlichkeit und Kommunikation auf kurzem Weg sicherzustellen“ (LISUM 2003, S. 17), wird die Mitarbeit der Schulleitung in der Steuergruppe verbindlich vorgeschrieben. Des Weiteren empfiehlt das Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, neben den Lehrkräften auch Schüler und Eltern in die Steuergruppenarbeit mit einzubinden. Die Steuergruppe soll außerdem mit einem offiziellen (zeitlich begrenzten) Mandat ausgestattet sein, indem die Mitglieder von der Gesamtkonferenz, der Gesamtschüler- und Gesamtelternvertretung gewählt und von der Schulkonferenz bestätigt werden (vgl. ebd.).

Schulinterne Evaluation

Ergänzend zu verschiedenen Formen der externen Evaluation (Schulinspektion, Vergleichsarbeiten etc.) wurde im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit, auch das Instrument der internen Evaluation eingeführt: „Jede Schule überprüft anhand der im Schulprogramm for-

mulierten Qualitätsindikatoren in regelmäßigen Abständen den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit durch Evaluation“ (SenBWF 2008a, S. 2).

Die schulinterne Evaluation stellt Schulleitungen und Lehrkräfte jedoch vor neue Herausforderungen, insbesondere was die Planung und Durchführung von Evaluation betrifft. Indem Inhalte und Verfahren von den Professionellen selbst bestimmt werden können, gilt die interne Evaluation aber zugleich als ein wichtiges Instrument zur Selbststeuerung von Schulen (vgl. Thiel & Thillmann 2012). Um Schulen mit der notwendigen Expertise auszustatten, wurden seit dem Schuljahr 2004/2005 an allen Berliner Schulen jeweils zwei Lehrkräfte zu Evaluationsberatern ausgebildet (vgl. Ulber & Buchholz 2007).

Anhand der Berliner „Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und der internen Evaluation (AV Schulprogramm)“ wird im Folgenden aufgezeigt, welche Anforderungen im Hinblick auf schulinterne Evaluation an Schulen gestellt werden (vgl. SenBWF 2008a).

Den Ausgangspunkt der internen Evaluation bildet die bereits im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit genannte Bestandsanalyse hinsichtlich der Qualität der schulischen, insbesondere der unterrichtlichen Prozesse. Zu diesem Zweck sollen vorhandene schulische Daten zu den erzielten Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Ergebnisse von Klassenarbeiten und Vergleichsarbeiten, Prüfungsergebnisse, erreichte Abschlüsse in den letzten Jahren oder Wiederholerquoten) sowie zum Unterrichtsausfall, zum Schulbesuch der Schülerinnen und Schüler und zur Schuldistanz analysiert werden. Ergänzend sollen Daten zum Ist-Zustandes in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung sowie Erziehung und Schulleben erhoben und ausgewertet werden (vgl. SenBWF 2008b, S. 2).

Den Kern der schulinternen Evaluation bildet die Evaluation der schuleigenen Entwicklungsmaßnahmen: „Die Schule wählt aus ihren Entwicklungsvorhaben einige wesentliche zur internen Evaluation aus. Bei

der Auswahl berücksichtigt sie insbesondere den Bereich Unterrichtsentwicklung. Der Evaluationsgegenstand wird durch Eingrenzung (Fokussierung) und Präzisierung des Entwicklungsvorhabens so beschrieben, dass eine Überprüfung des angestrebten Evaluationsziels erfolgen kann. Zur Messung des Grades der Zielerreichung sind auf das Evaluationsziel bezogene valide Indikatoren zu formulieren und die Verfahren (schriftliche/mündliche Befragung, Beobachtung, Dokumentenanalyse) sowie die Instrumente (z. B. Fragebogen, Interviewleitfaden, Beobachtungsbogen) der Evaluation festzulegen“ (ebd., S. 4).

Hinsichtlich der Zielformulierung soll das SMART-Prinzip gelten: Die Ziele sollen spezifisch, *messbar*, *akzeptiert*, *realistisch* und *terminiert* sein (vgl. ebd., S. 3). Mindestens alle drei Jahre soll der zuständigen Schulaufsicht ein Evaluationsbericht vorgelegt werden, in dem Angaben zu den Methoden, Instrumenten und Ergebnissen der internen Evaluation sowie die aus den Ergebnissen abgeleiteten Konsequenzen verschriftlicht sind (vgl. ebd., S. 5).

2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung

Ausgehend von der Frage nach dem organisationalen Umgang von Schulen mit Aufgaben der Schulentwicklung gerät der Begriff der Organisation in den Blick. Doch die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit Schulorganisationen beziehungsweise mit Aspekten der schulischen Organisationsgestaltung erfordert zunächst eine Beschäftigung mit Organisationen im Allgemeinen.

Nach einem kurzen Verweis auf die Komplexität des Organisationsbegriffs werden verschiedene definitorische Zugänge dargestellt (Kapitel 2.3.1). Unter Rückgriff auf einen soziologischen Organisationsbegriff werden verschiedene Typologien von Organisationen vorgestellt (Kapitel 2.3.2). Um zu einem tieferen Verständnis über Möglichkeiten der Organisationsgestaltung zu kommen, wird anschließend ein Überblick über verschiedene Organisationstheorien gegeben (Kapitel 2.3.3). Zunächst erfolgt ein kurzer Abriss über unterschiedliche Phasen und Ansätze der Organisationstheorie. Vor dem Hintergrund des konkreten Vorhabens der Arbeit, Organisationsmerkmale empirisch zu erfassen, werden anschließend drei hierfür bedeutsame Ansätze näher beleuchtet: die klassischen Ansätze, der darauf aufbauende Situative Ansatz sowie der Konfigurationsansatz. Im Anschluss wird der Begriff der Organisationsgestaltung eingeführt (Kapitel 2.3.4). In Anlehnung an den Situativen Ansatz wird der Fokus dabei auf die Organisationsstrukturen gerichtet. Mit Blick auf die spätere Modellbildung und Fragebogenentwicklung werden grundlegende Dimensionen der Organisationsstruktur sowie Möglichkeiten zur Operationalisierung der Dimensionen beschrieben.

2.3.1 Definitorische Zugänge zum Begriff der Organisation

Organisation ist alles andere als ein einfacher Begriff. Zum einen meint er den Prozess des organisatorischen Gestaltens (instrumenteller Or-

ganisationsbegriff), zugleich umschreibt Organisation ein soziales Gebilde (institutioneller Organisationsbegriff). Häufig wird er irrtümlicherweise mit dem Begriff der Institution gleichgesetzt. Im Folgenden werden die beiden Zugänge näher beleuchtet. Im Anschluss wird eine organisationssoziologische Begriffsdefinition vorgelegt, die als Ausgangspunkt für die in Kapitel 2.3.2 dargestellten Typologien von Organisationen dienen soll.

Die unterschiedlichen definatorischen Zugänge sind im Wesentlichen ihren beiden disziplinären Ursprüngen geschuldet: Während in der *Soziologie* ein institutionelles Organisationsverständnis vorherrscht, hat die *Betriebswirtschaft* den instrumentellen Organisationsbegriff hervorgebracht (vgl. Titscher et al. 2007, S. 25 ff.).

Mit dem institutionellen Begriff wird ein soziales Gebilde beschrieben, das auf der Mesoebene als Verbindungsglied zwischen Individuum und Gesellschaft fungiert (vgl. Preisendörfer 2008, S. 153 ff.). Organisationen stellen ein „notwendiges Ordnungsmittel“ (Mayntz 1963, S. 7) für moderne Gesellschaften dar. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Organisationen häufig gleichgesetzt mit Institutionen. Soziologisch betrachtet sind Institutionen jedoch auf der Makroebene, das heißt auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene angesiedelt. Sie produzieren soziale Kontrolle und nehmen damit Einfluss auf das Leben der *Menschen dieser institutionalisierten Gesellschaft*, Organisationen hingegen schaffen Regelwerke *für ihre Mitglieder*. Institutionen bringen jedoch Organisationen hervor, die dann ihrerseits Ausdruck institutionell erzeugter Sinnggebung sind (vgl. Hillmann 1994, S. 375).

In der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre wird zur begrifflichen Differenzierung des institutionellen und instrumentellen Organisationsbegriffs meist von der *Unternehmung* (bzw. von Unternehmen) gesprochen, die zur Erfüllung ihrer Aufgaben der *Organisation* bedürfen (vgl. Kosiol 1962, S. 15). Ein solches Verständnis von Organisation betont den Prozess des organisatorischen Gestaltens (z.B. den Aufbau von

2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung

Strukturen), den Kosiol als „integrative Strukturierung von Ganzheiten“ (ebd., S. 5) beschreibt.

Insgesamt handelt es sich bei dem institutionellen Zugang um den umfassenderen Begriff: „Das Gebilde Organisation ist zwar organisiert im Sinne der Betriebswirtschaftslehre, aber es erschöpft sich nicht in seiner Organisation“ (Mayntz 1963, S. 37). Als Ausgangspunkt für die nachfolgenden Überlegungen hinsichtlich der Unterscheidung verschiedener Organisationstypen soll die folgende Definition von Organisation dienen: Organisationen sind soziale Gebilde, die dauerhaft ein *Ziel* verfolgen und eine *formale Struktur* aufweisen, mit deren Hilfe die Aktivitäten der *Mitglieder* auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden (vgl. Kieser & Walgenbach 2003, S. 6).

2.3.2 Typologien von Organisationen

Die theoretische Auseinandersetzung mit Organisationen hat eine Vielzahl an Typologien hervorgebracht, die dabei helfen, „unser Denken über Organisationsphänomene zu strukturieren“ (Abraham & Büschges 2009, S. 101). So werden verschiedene Klassifikationen nach Kriterien wie Größe, Ziele, Leistungen, Programm, Autonomiegrad, vorherrschender Mitgliedercharakter, benutzter Technologie oder spezifischer Struktur- und Leitungsformen vorgenommen (vgl. Endruweit 2004, S.35 f.). Bezugnehmend auf die oben eingeführte Definition werden beispielhaft einzelne Typologien vorgestellt, die sich an den drei zentralen Merkmalen *Ziele*, *Strukturen* und *Mitglieder* orientieren (für einen guten Überblick über verschiedene Typologien vgl. ebd.).

(a) *Typologien, die an den Organisationszielen ansetzen*

Organisationsziele können definiert werden als „*Zwecke, um derentwillen eine Organisation gegründet wird (wurde) oder deren Erfüllung die Organisation erreichen soll*“ (Abraham & Büschges 2009, S. 102). Ty-

2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung

pologien von Organisationen setzen meist an dem Kriterium der *Funktion* statt des *Ziels* an und nehmen daher eher eine gesamtgesellschaftliche statt eine organisationsanalytische Perspektive ein (vgl. Mayntz 1963, S. 56).

So unterscheidet etwa Parsons (1960) die folgenden vier Typen von Organisationen (vgl. ebd., S. 45 f.):

- Organisationen mit wirtschaftlicher Ausrichtung, deren primäre Funktion in der Schaffung von Mehrwert zu sehen ist
- Organisationen mit politischer Zielorientierung, deren Funktion in der Erreichung geschätzter Ziele und der Herstellung oder Verteilung gesellschaftlicher Macht liegt (z.B. Behörden)
- Integrative Organisationen mit der Funktion gesellschaftlicher Konfliktlösung und Motivationsausrichtung (z.B. Gerichte)
- Strukturhaltende Organisationen mit kulturellen, erzieherischen und expressiven Funktionen (z.B. Kirchen, Schulen)

In Abgrenzung zu dem Funktionsbegriff Parsons geht Mayntz (1963) in ihrer Typologie explizit von Organisationszielen aus und entwirft drei Typen von Organisationszielen (vgl. ebd., S. 59 f.):

- Geselligkeit und gemeinsame Betätigung (Freizeitvereine, Clubs)
- Einwirkung auf eine Personengruppe (z.B. Gefängnisse, Schulen, Krankenhäuser, Kirchen)
- Erstellen von Leistungen beziehungsweise Erzielen von Außenwirkungen (z.B. Wirtschaftsorganisationen, Verwaltungen, Polizei, Parteien)

Mit dieser Typologie der Organisationsziele erhebt Mayntz allerdings nicht den Anspruch, eine Systematik verschiedener Organisationstypen zu erstellen. So seien auch Organisationen denkbar, die mit ihren un-

terschiedlichen Zielsetzungen mehr als einer Kategorien angehören können (ebd., S. 61).²⁰

(b) Typologien, die an den Organisationsstrukturen ansetzen

Die Organisationsstruktur ist zu verstehen als „*das spezifisches [sic] Gefüge von arbeitsteilig differenzierten Positionen und Rollen und ihrer wechselseitigen Verknüpfung*“ (Abraham & Büschges ebd., S.107). Neben der formalen Struktur, die zum Beispiel in Stellenbeschreibungen, Organigrammen oder Verfahrens- und Verhaltensrichtlinien zum Ausdruck kommt, wird auch informellen Strukturen (z.B. informeller gegenseitiger Abstimmung) große Bedeutung für die innerorganisatorischen Abläufe zugesprochen. Als Hauptdimensionen der formalen Organisationsstruktur können die Merkmale *Arbeitsteilung, Koordination, Konfiguration, Delegation* und *Formalisierung* gelten (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.3.4.1).

Eine komplexe Klassifikation anhand struktureller Organisationsmerkmale stammt von Mintzberg (1992 [im Original 1983]). Er entwirft fünf Typen von Organisationen, deren Zustandekommen er auf das Zusammenwirken von situativen Faktoren und strukturellen Merkmalen zurückführt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.3.4.3).

(c) Typologien, die an den Organisationsmitgliedern ansetzen

Organisationsmitglieder umfassen alle „*an der Erstellung der Organisationsleistungen aktiv oder passiv beteiligten Personen*“ (Abraham & Büschges ebd., S. 105). Typologien entlang dieser Dimension können ganz unterschiedliche Aspekte fokussieren. Weit verbreitet ist die Klassifikation von Organisationen nach der *Anzahl* ihrer Mitglieder, das heißt nach der Organisationsgröße. Des Weiteren kann unterschieden

²⁰ So könnten z.B. Berufsverbände Ziele aus allen drei Kategorien verfolgen: „Solidarität und Zusammenhalt unter ihren Mitgliedern, Interessensvertretung durch Wirkung nach außen und dazu vielleicht noch eine erzieherische Einwirkung auf die eigenen Mitglieder“ (Mayntz 1963, S. 61).

werden nach dem *Motiv* der Mitgliedschaft, das heißt zwischen Organisationen, in denen die Mitglieder hauptberuflich tätig sind und damit ihren Lebensunterhalt erwerben (Arbeitsorganisationen) und anderen Organisationen (vgl. ebd., S. 105 f.).

Eine prominente Typologie, die Organisationen nach der Art der Kontrolle, die über die Mitglieder ausgeübt wird, stammt von Etzioni (1961). Die von ihm als wahrscheinlich angenommene Kombination von den drei in einer Organisation ausgeübten Machtformen über die Organisationsmitglieder (zwingend, belohnend und normativ) und den daraus folgenden Einstellungen, mit denen Mitglieder der Organisation begegnen (entfremdet, berechnend und moralisch) führt zu drei kongruenten Organisationstypen (vgl. ebd., S. 23 ff.):

- Zwangsorganisationen: Organisationen, in denen das übergeordnete Organisationsziel – den Insassen keinen Austritt aus der Organisation zu ermöglichen – mittels Zwang durchgesetzt wird. Die Mitglieder²¹ von Zwangsorganisationen reagieren in der Regel durch entfremdetes Verhalten gegenüber der Organisation.²² Typische Beispiele für diesen Organisationstyp sind Gefängnisse oder psychiatrische Anstalten.
- Utilitaristische Organisationen: Organisationen, in denen mittels Verteilung materieller Ressourcen (Entlohnung) Einfluss auf die Mitglieder ausgeübt wird. Diese Form der Machtausübung bringt eine berechnende Orientierung der Mitglieder mit sich, was je nach Resultat der Berechnung zu einer positiven als auch einer negativen Haltung gegenüber der Organisation führen kann. Industriebetriebe stellen typische utilitaristische Organisationen dar.

²¹ Kühl (2009) merkt jedoch kritisch an, dass in der Auseinandersetzung mit Mitgliedern von Zwangsorganisationen häufig nicht zwischen Leistungsrollenträgern (Personal) und Publikum unterschieden wird. Damit wird übersehen, dass Leistungsrollenträger in der Regel nicht über Zwang in der Organisation gehalten werden müssen. (vgl. ebd., S. 4).

²² In Extremsituationen (z.B. in Konzentrationslagern) kann sich die Entfremdung auf Sündenböcke (z.B. auf neue Insassen) verlagern und die Insassen beginnen, sich mit den Werten der Machtinhaber zu identifizieren (vgl. Etzioni 1961, S. 28).

- Normative Organisationen: Organisationen die durch normative Sanktionen (wie Aufnahme oder Ablehnung, Verteilung von Prestige oder symbolische Belohnungen) auf die Mitglieder einwirken. Das Verhalten der Mitglieder ist Ausdruck moralischer Verpflichtung. Beispiele für normative Organisationen sind religiöse oder politische Organisationen.

2.3.3 Organisationstheorie als Basis für Organisationsgestaltung

Die unterschiedlichen definitorischen Zugänge stellen bereits eine erste theoretische Annäherung an den Gegenstand *Organisation* dar. Um das komplexe Konstrukt mit seinen vielfältigen Ausprägungen zu durchdringen, wurde eine Vielzahl an umfassenden Organisationstheorien hervorgebracht. Nach Bea und Göbel (2002) haben Organisationstheorien die Aufgabe, „ein informatives und wahres Aussagesystem für die zielgerichtete Gestaltung der Unternehmensstruktur bereitzustellen“ (ebd., S. 32).

2.3.3.1 Phasen und Ansätze der Organisationstheorie

Die verschiedenen Theorien werden zur Systematisierung häufig den drei von Scott (1961) entwickelten Phasen zugeordnet: (1) Klassische Organisationstheorie, (2) Neoklassische Organisationstheorie, (3) Moderne Organisationstheorie.

Die Ansätze der *klassischen Organisationstheorie* lassen sich durch ihr Interesse an der Analyse der formalen Organisation beschreiben. Scott benennt vier zentrale Untersuchungsaspekte der klassischen Organisationstheorie, die jedoch untereinander in einem engen Zusammenhang stehen: *Arbeitsteilung, hierarchische und funktionale Differenzierung, Struktur und Kontrollspanne* (vgl. ebd. S. 9 f.).

Die *neoklassische Organisationstheorie* setzt an den von der klassischen Organisationstheorie lange vernachlässigten Zusammenhängen

von Individuen, informellen Gruppen, innerorganisatorischen Konflikten und den Entscheidungsprozessen innerhalb der formalen Struktur an. Als übergeordnetes Merkmal verschiedener neoklassischer Theorien ist das Interesse an dem Einfluss menschlicher Handlungen und informeller Strukturen (soziale Beziehungen) auf die formale Organisationsstruktur zu sehen (vgl. ebd., S. 10).

Die *moderne Organisationstheorie* beschreibt keinen geschlossenen Denkansatz sondern vereinigt verschiedene Ansätze, deren Gemeinsamkeit in der Betrachtung von Organisationen als soziale Systeme interdependenter Variablen (vgl. ebd., S. 15 f.). Vier übergeordnete Fragen kennzeichnen das gemeinsame Forschungsinteresse moderner organisationstheoretischer Ansätze (vgl. ebd., S. 16):

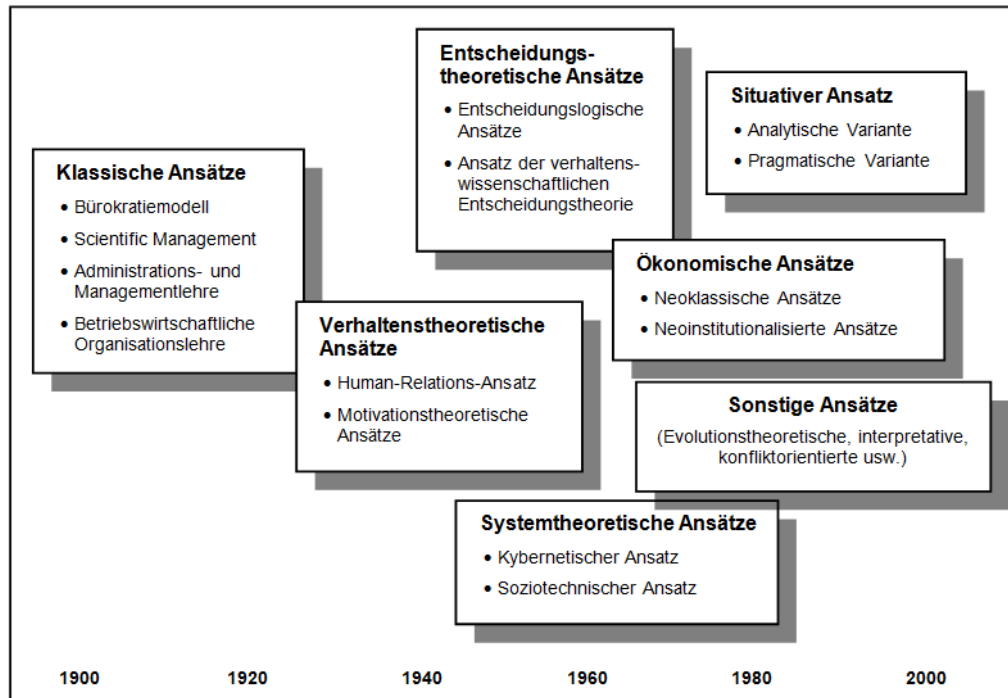
- Wie lassen sich die strategischen Einzelteile des Systems beschreiben?
- Worauf beruht ihre wechselseitige Abhängigkeit?
- Durch welche Prozesse erfolgt die Abstimmung der verschiedenen Teile?
- Welche Ziele strebt die Organisation an?

Die Zuordnung verschiedener Theorien zu den drei Phasen ist jedoch nicht immer eindeutig und variiert entsprechend zwischen verschiedenen Autoren. Einen guten Überblick gibt die Systematisierung von Vahs (2005), der verschiedene Ansatzgruppen grob zeitlich einordnet und jeweils verschiedene Theorien darunter subsumiert (vgl. Abbildung 3).²³

²³ Vahs (2005) subsumiert aufgrund des unmittelbaren thematischen Anschlusses unter klassische Ansätze auch die Betriebswirtschaftliche Organisationslehre, deren wichtigste Vertreter jedoch zeitlich deutlich später einzuordnen sind.

2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung

Abbildung 3: Phasen und Ansätze der Organisationstheorie



Quelle: Vahs 2005, S. 24

Aufgrund der besonderen Relevanz für die theoretische und methodische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit werden im Folgenden der Situative Ansatz sowie der daraus weiterentwickelte Konfigurationsansatz näher beleuchtet. Zuvor wird jedoch kurz auf die klassischen Ansätze der Organisationstheorie eingegangen, da der Situative Ansatz stark darauf Bezug nimmt (für einen guten Überblick über Ansätze der Organisationstheorie vgl. Bea & Göbel 2006; Kieser & Walgenbach 2003; Siedenbiedel 2002; Schreyögg 2003; Vahs 2005).

2.3.3.2 Klassische Ansätze

Die klassische Organisationstheorie geht zurück auf die grundlegenden Arbeiten von Max Weber (1864–1920), Frederick W. Taylor (1856–1915) und Henri Fayol (1841–1925) und prägt die betriebswirtschaftliche Organisationslehre bis heute. Die wichtigsten Grundlagen der Or-

Organisationsgestaltung gehen auf diese Ansätze zurück (vgl. Kapitel 2.3.4).

Das *Bürokratiemodell* von Weber ist im Kontext seiner Herrschaftstheorie zu sehen. In seinem 1922 postum erschienenen Hauptwerk „Wirtschaft und Gesellschaft“ stellt Weber die Bürokratie, im Unterschied zur traditionellen und charismatischen Herrschaft, als einzige legale Herrschaftsform dar. Demnach beruht Herrschaft „auf dem Glauben an die Legalität gesetzter Ordnungen und des Anweisungsrechts durch die zur Ausübung der Herrschaft Berufenen“ (ebd., S. 124). Zentrale Merkmale der Bürokratie sind das Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis sowie die unpersönliche Ordnung durch eine Vielzahl abstrakter Regeln (vgl. Bea & Göbel 2006, S. 6) (ausführlich zum Bürokratieansatz im Zusammenhang mit Schulorganisationen vgl. Kapitel 2.4.2.1).

Der *Administrative Ansatz* von Fayol markiert den Beginn der systematischen Managementlehre. Im Gegensatz zur Theorie Webers wird bei Fayol der Führungsaspekt stark betont. In seinem Werk „Administration Industrielle et Générale“ aus dem Jahr 1919 benennt er sechs allgemeine Vorgänge, die in allen Unternehmen stattfinden. Während fünf dieser Vorgänge „Materialien und Maschinen in Betrieb setzen“ (Fayol 1916/1929, S. 18)²⁴, beziehen sich die administrativen Vorgänge auf das Personal (vgl. ebd.). Hierzu formuliert er 14 Managementprinzipien²⁵, wie etwa das Prinzip der Arbeitsteilung, der Autorität, der Entlohnung oder der Zentralisierung, die als flexible Richtlinien zur Führung von Unternehmungen jeglicher Art dienen sollen (vgl. Kieser & Walgenbach 2003, S. 33).

Der *Arbeitswissenschaftliche Ansatz* von Taylor begründet die wissenschaftliche Betriebsführung (Scientific Management). Taylors Hauptinte-

²⁴ Hierbei handelt es sich um die folgenden Vorgänge: 1. technische Vorgänge, 2. kommerzielle Vorgänge, 3. finanzwirtschaftliche Vorgänge, 4. Sicherheitsmaßnahmen und 5. Vorgänge zur Rechnungslegung (vgl. ebd., S. 6).

²⁵ Fayol weist jedoch darauf hin, dass die Zahl an Verwaltungsprinzipien generell nicht begrenzt sei: „Alle Regeln, alle administrativen Mittel, die zur Stärkung der sozialen Gemeinschaft beitragen, haben ihren Platz unter den Prinzipien, wenigstens solange die Erfahrung zeigt, daß sie dessen würdig sind“ (ebd. 1929, S. 18).

resse gilt nicht der Gesamtorganisation, sondern der Analyse und Gestaltung konkreter Arbeitsabläufe (vgl. Schreyögg 2003, S. 39). Dahinter steht die Annahme der allgemeinen Leistungssteigerung eines Unternehmens durch eine wissenschaftlich fundierte Betriebsführung. Im Fokus seiner experimentellen Studien stehen Arbeitsprozesse auf der untersten Hierarchieebene (vgl. Bea & Göbel 2006, S. 73 f.)

In seinem Werk „The Principles of Scientific Management“ (1913/1995) formuliert Taylor vier allgemeine Verwaltungsprinzipien (vgl. ebd., S. 38 f.):

- Entwicklung eines wissenschaftlichen Systems für jedes einzelne Arbeitselement
- Systematische Auswahl, Schulung und Weiterbildung der Arbeiter
- Einvernehmliches Arbeiten von Leitung und Arbeitern
- Übertragung der höheren Tätigkeiten auf die Schultern der Leitung

Taylor hebt außerdem die Bedeutung der „Pensumidee“ hervor, wonach Inhalt, Umfang und vorgesehene Zeit für die Durchführung der Tätigkeiten durch die Arbeiter im Voraus festgelegt wird (vgl. ebd. S. 41).

Die *betriebswirtschaftliche Organisationslehre* wurde nachhaltig von den klassischen Ansätzen, insbesondere von der Prinzipienlehre Fayols geprägt (vgl. Schreyögg 2003, S. 38). Den Beginn markiert Fritz Nordsieck (1906–1984), der erstmals die analytische Trennung von Beziehungslehre und Ablauflehre vornimmt: Während die Beziehungslehre „die organisatorische Regelung der Beziehungen der Funktionäre und Hilfsmittel zur Betriebsaufgabe und über diese hinweg zueinander“ (Nordsieck 1934, S. 69) betrachtet, nimmt die Ablauflehre „die organisatorische Regelung der Folge der Arbeitsleistungen und des zeitlichen Ineinandergreifens“ (ebd.) in den Blick. Diese Betrachtung findet bis

heute unter den Begriffen *Aufbauorganisation* und *Ablauforganisation* große Beachtung in der Theorie und Praxis (vgl. Vahs 2005., S. 30).

Den geschlossensten theoretischen Ansatz der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre entwickelt Erich Kosiol (1899–1990). Zur Sicherstellung der Aufgabenerfüllung des Unternehmens schlägt Kosiol ein Vorgehen in zwei Schritten vor: Zunächst muss die Gesamtaufgabe der Unternehmung in Teilaufgaben zerlegt und weiterhin in Arbeitsvorgänge untergliedert werden (Aufgaben- und Arbeitsanalyse). Dies kann sich anhand verschiedener Prinzipien (nach Sachmitteln, Objekten, Rang, Phase, Zweckbeziehung oder nach Verrichtungen) vollziehen. Im zweiten Schritt werden die gewonnenen Teilaufgaben zu zweckmäßigen Aufgabenbündeln zusammengefasst (Aufgaben- und Arbeitssynthese) (vgl. Vahs ebd., S. 30 f.). Diese Synthese führe zur Stellenbildung. „Unter Berücksichtigung optimaler Leistungsverhältnisse von Mensch und Arbeitsmittel (Maschine) wird dann einer Person als Stelleninhaber eine bestimmte Arbeitsmenge [...] zugeteilt“ (Kosiol 1962, S. 211).

Mit der Stellenbildung entsteht das *Verteilungssystem* des Unternehmens, das heißt die Abgrenzung oder Spezialisierung verschiedener Stellen. Durch die Zuordnung von Entscheidungskompetenzen zu bestimmten Stellen (Instanzen) entsteht zugleich ein *Leitungssystem*. Den den Instanzen untergeordneten Stellen obliegt nur die Ausführung (vgl. Bea & Göbel 2006, S. 97 f.). Daneben können den Instanzen Stabstellen als Berater zur Seite gestellt werden, die auf die Qualität der Entscheidungen Einfluss nehmen sollen. Auf diese Weise entsteht ein *Stabsystem* (vgl. Schreyögg 2003, S. 149).

Durch das aus der Analyse und Synthese hervorgebrachte Verteilungs-, Leitungs- und Stabsystem ergibt sich die äußere Form der Organisation (Gliederungssystem). Das Gliederungssystem stellt zugleich ein kommunikatives Beziehungssystem (Kommunikationssystem) dar, „weil es dazu dient, die organisatorisch getrennten Stellen zu *vereinigen*, um den Arbeitsprozeß der Unternehmung *gemeinsam* durchzuführen“

(Kosiol 1962, S. 178 f.).²⁶ Neben den formalen Arbeitskontakten weist Kosiol außerdem auf die Bedeutung informeller Beziehungen („gelegentliche [...] Zusammenkünfte von Stelleninhabern“; ebd.) als Mittel der Koordinierung hin (vgl. auch Bea & Göbel ebd., S. 99).

Mit dem von Kosiol entwickelten Gliederungs- und Kommunikationssystem ist das Gesamtsystem der Aufbauorganisation beschrieben. Die dargestellten Errungenschaften der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre prägen die Prinzipien der Organisationsgestaltung bis heute (vgl. Kapitel 2.3.4).

2.3.3.3 Der Situative Ansatz

Vor dem Hintergrund des Vorhabens der vorliegenden Arbeit, Organisationsstrukturen empirisch zu erfassen, wird der Situative Ansatz (auch als Kontingenztheorie bekannt geworden) im Folgenden näher beleuchtet.

Wenngleich dem Situativen Ansatz ein institutioneller Organisationsbegriff zugrunde liegt, das heißt Organisationen zweifelsfrei als soziale Systeme betrachtet werden²⁷, steht die formale Organisationsstruktur und deren Gestaltungsmöglichkeiten im Vordergrund (vgl. Bea & Göbel 2006, S. 106). Die Theorie knüpft damit an die Tradition der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre an. Im Gegensatz zu klassischen Ansätzen konzentriert sich der Situative Ansatz aber auf die Unterschiede zwischen den realen Organisationsstrukturen. Die Theorie folgt der Annahme, dass die Kontextmerkmale einer Organisation (situative Faktoren) ihre Struktur determinieren (vgl. Pugh et al. 1969, S. 91). Entsprechend wird davon ausgegangen, dass bestimmte Struktur- und Situationsmerkmale kontingent sind, das heißt regelmäßig zusammen

²⁶ So wird etwa bereits über die Linie zwischen Vorgesetzten und Untergebenen deutlich, dass die Instanz die Ausführungen des Untergebenen mittels persönlicher Weisung koordinieren kann (vgl. Bea & Göbel 2006, S. 99).

²⁷ Organisationen im institutionellen Sinne werden im Situativen Ansatz häufig als offene Systeme beschrieben, die sich immer wieder sich verändernden Situationen anpassen müssen (vgl. Bea & Göbel ebd., S. 107).

auftreten und dass es einen „Fit“ zwischen bestimmten Strukturen und bestimmten Situationen gibt, der die Effizienz sicherstellt (vgl. Bea & Göbel ebd., S. 105).

Nach Kieser (2002) verfolgt der Situative Ansatz ein dreifaches Ziel: Auf der Basis empirischer Ergebnisse können Organisationsstrukturen durch situative Faktoren *erklärt*, Veränderungen der Struktur infolge veränderter Situationen *prognostiziert* und schließlich *Gestaltungsempfehlungen formuliert* werden (vgl. ebd., S. 169). Diese unterschiedlichen Zielsetzungen sind den parallelen Entwicklungen in der Organisationssoziologie und in der Managementlehre hin zum Situativen Ansatz geschuldet (vgl. Kieser & Kubicek 1983, S. 57). Während sich die Organisationssoziologie darauf konzentriert, Erklärungen für beobachtbare Phänomene zu gewinnen (analytisches oder theoretisches Wissenschaftsziel²⁸), verfolgen die betriebswirtschaftliche Organisationslehre und die Managementlehre das zentrale Ziel, praktische Gestaltungsmöglichkeiten zu formulieren beziehungsweise konkrete Gestaltungsempfehlungen abzugeben (pragmatisches oder technologisches Wissenschaftsziel) (vgl. ebd., S. 57 ff.).

Die Entstehung des Ansatzes

Der Situative Ansatz kommt in den 1950er Jahren in Großbritannien und den USA auf, wo sich innerhalb der Managementlehre zunehmend die Erkenntnis durchsetzt, dass es *die* universellen effizienten Organisationsstrukturen nicht geben könne (vgl. Kieser 2002, S. 170). Den Ausgangspunkt bilden die Ergebnisse soziologischer Studien, wonach sich Webers Idealtyp der Bürokratie empirisch nicht nachweisen lässt,

²⁸ Da Zusammenhänge von Vertretern des Situativen Ansatzes weniger inhaltlich-theoretisch begründet, sondern vielmehr statistisch erklärt werden (im Sinne der Reduzierung von Varianz), muss sich auch die nicht-pragmatische Richtung des Situativen Ansatzes dem Vorwurf der Theorielosigkeit aussetzen. Kieser & Kubicek (1983) plädieren daher für die Bezeichnung *analytische* – statt *theoretische* – Richtung (vgl. ebd. S. 59 f.).

sondern die untersuchten Organisationen unterschiedliche Ausprägungen entlang verschiedener Dimensionen der Bürokratie aufweisen. In Folge kommt die Idee auf, die Unterschiede in den Strukturen auf unterschiedliche Situationen der Organisationen zurückzuführen (vgl. ebd., S. 169).

Bei den ersten empirischen Studien handelt es sich noch um Untersuchungen, die jeweils *einen* Einflussfaktor in den Vordergrund stellen. So untersuchen etwa Burns und Stalker (1961) oder Lawrence und Lorsch (1967) den Einfluss der *Umwelt* auf die Organisationsstruktur. Bei Woodward (1965) steht der Einfluss der *Technologie*, insbesondere der Fertigungstechnologie, auf die Organisationsstruktur im Fokus ihres Forschungsinteresses (vgl. Bea & Göbel 2002, S. 105; ausführlich vgl. auch Kieser 2002, S. 176 ff.).

In den späteren Untersuchungen der sogenannten Aston-Gruppe²⁹ wird die bis dahin vorherrschende Konzentration auf nur einen Einflussfaktor ersetzt durch die Berücksichtigung mehrerer Situationsvariablen (vgl. Kieser ebd., S. 171). Die zentrale Frage ist damit nicht mehr, welcher Faktor die Struktur bestimmt, sondern wie stark die relativen Einflüsse verschiedener Faktoren auf die Struktur sind (vgl. Vahs 2005, S. 41).

Das Forschungsprogramm des Situativen Ansatzes

Vor allem die Forschergruppe um Peter Blau an der University of Chicago mit ihrem „Comparative Organization Analysis Program“ sowie die Aston-Gruppe entwickeln aus den situativen Annahmen ein eigenständiges Forschungsprogramm, das in Deutschland von der Mannheimer Forschergruppe um Alfred Kieser fortgeführt wird (vgl. Kieser 2002, S. 171 f.). Dem Ansatz liegt das oben bereits angedeutete Grundmodell zugrunde, wonach die Organisationsstruktur als abhängige Variable aufgefasst wird, auf welche relevante Situationselemente einwirken und

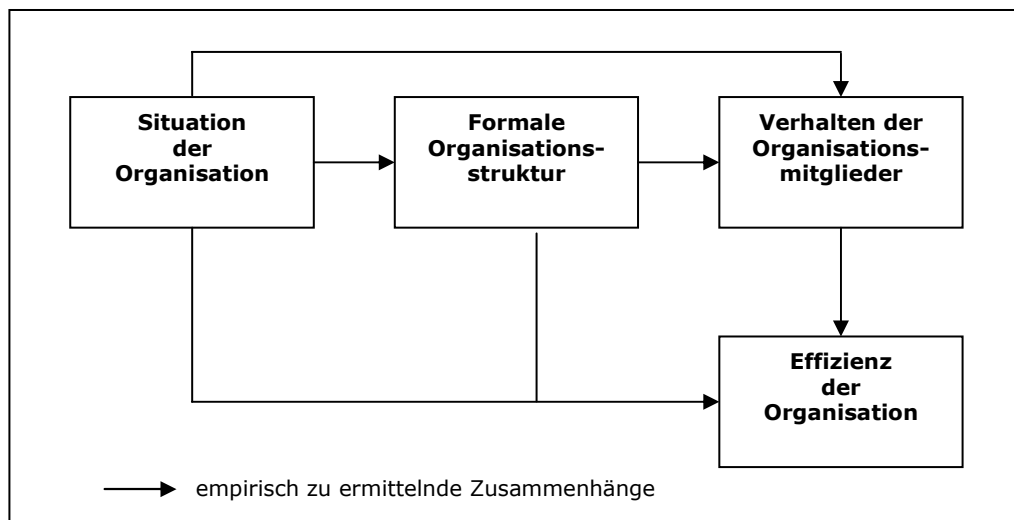
²⁹ Dabei handelt es sich um die Forschergruppe um Derek Pugh an der Aston University in Birmingham (vgl. Kieser 2002, S. 171).

2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung

damit die Varianz zwischen verschiedenen Organisationsstrukturen aufklären können. Die Wirkungsmechanismen, die die Varianz produzieren, bleiben dabei offen (vgl. Kieser & Kubicek 1983, S. 61).

Das „erweiterte Grundmodell“ des Situativen Ansatzes nach Kieser und Kubicek (ebd.) nimmt zusätzlich das Verhalten der Organisationsmitglieder sowie die Effizienz der Organisation in den Blick (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Erweitertes Grundmodell des Situativen Ansatzes



Quelle: Kieser & Kubicek 1983, S. 61

Das Modell folgt der Annahme, dass sich die Organisationsstrukturen nicht direkt auf die Effizienz auswirken, sondern sich über das Verhalten einstellen (vgl. ebd., S 63). Die Situation wird auch nicht als unmittelbare Ursache der Struktur betrachtet, „sondern wird vom Organisationsgestalter als zu beachtende Rahmenbedingung wahrgenommen und in seinen Entscheidungsprozess über die richtige Struktur einbezogen“ (Bea & Göbel 2006, S. 112).

Das Forschungsprogramm fokussiert drei zentrale Fragestellungen (vgl. Kieser 2002, S. 171):

- Wie lassen sich Organisationsstrukturen so beschreiben und operationalisieren, dass *Unterschiede zwischen den Strukturen verschiedener Organisationen* aufgezeigt werden können?
- Welche *situativen Faktoren und Einflussgrößen* können die Unterschiede zwischen Organisationsstrukturen erklären?
- Wie wirken sich verschiedene Situation-Struktur-Konstellationen auf das *Verhalten der Organisationsmitglieder* und auf die *Effizienz der Organisation* aus? Gibt es für jede Situation eine adäquate Organisationsstruktur, die das Verhalten der Organisationsmitglieder in der Weise steuert, dass die Effizienz der Organisation sichergestellt werden kann?

Eine konkrete empirische Umsetzung finden allerdings vorrangig die ersten beiden Fragestellungen. Kieser und Kubicek (1983) stellen ein Konzept der Organisationsstruktur auf, in dem sie die verschiedenen aus ihrer Sicht relevanten Strukturdimensionen von Organisationen beschreiben (vgl. ebd., S. 79 ff.). Entlang dieses Konzeptes machen sie Vorschläge zur Messung der verschiedenen Dimensionen (vgl. ebd., S. 173 ff.). Auf diese Aspekte wird in Kapitel 2.3.4.2 ausführlich eingegangen.

Befunde des Situativen Ansatzes

Im Folgenden sollen beispielhaft einige Ergebnisse des Situativen Ansatzes dargestellt werden. Als „Paradestück des Situativen Ansatzes“ bezeichnet Kieser die Analyse des Zusammenhangs zwischen Organisationsgröße und Organisationsstruktur (ebd., S. 176). Verschiedene Studien zeigen, dass große Organisationen eine höhere Spezialisierung und Professionalisierung sowie einen stärkeren Einsatz von Program-

2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung

mierung und Planung aufweisen als kleine Organisationen. Sie sind insgesamt stärker formalisiert und dezentralisiert (vgl. ebd., S. 177).

Im Einzelnen lassen sich folgende Zusammenhänge konstatieren (vgl. ebd., S. 176 ff.):

- Kleinere Organisationen richten für bestimmte Aufgaben nicht extra Stellen ein, sondern lassen sie von anderen Stellen mit erledigen oder lagern sie aus.
- Bei zunehmender Heterogenität der (untergeordneten) Stellen verringern sich die Leitungsspannen.
- Je stärker eine Instanz durch nicht-hierarchische Koordinationsinstrumente entlastet wird, desto größer ist tendenziell ihre Leitungsspanne.
- Mit zunehmender Spezialisierung, das heißt bei zunehmender Organisationsgröße, kommt vermehrt Programmierung zum Einsatz.
- Der positive Zusammenhang zwischen Organisationsgröße und Entscheidungsdezentralisierung intensiviert sich, wenn Programmierung und Planung stärker ausgeprägt sind.

Kritik am Situativen Ansatz

Insgesamt erfährt der Situative Ansatz umfassende Kritik, die in neueren Ansätzen beziehungsweise theoretischen Weiterentwicklungen in vielerlei Hinsicht aufgegriffen wird (vgl. nächster Absatz zum Konfigurationsansatz). Dabei lassen sich zwei Arten der Kritik unterscheiden: Die eine bezieht sich auf methodische Mängel, die andere stellt die Fundamente des Ansatzes in Frage (vgl. Kieser 2002, S. 183).

Zunächst ist grundsätzlich in Anschlag zu bringen, dass die formulierten Absichten, wie sie mit dem erweiterten Grundmodell dargestellt werden, keine empirische Umsetzung finden. Die komplexen Zusammenhänge zwischen Situation, Strukturen, Verhalten und Effizienz sind außeror-

dentlich schwierig zu erfassen, sodass meist nur der Teilzusammenhang zwischen situativen Merkmalen und Strukturmerkmalen erfasst wird (vgl. Bea & Göbel 2006, S. 113).

Darüber hinaus werden die Untersuchungen des Situativen Ansatzes im Hinblick auf das allgemeine methodische Vorgehen – wie die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der eingesetzten Maße, die verwendeten statistischen Verfahren oder die Repräsentativität der Stichproben – als unzureichend beschrieben. Auch sind die Bezüge zwischen verschiedenen Untersuchungen aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen problematisch. Grundsätzlich wird bezweifelt, dass sich Organisationsstrukturen objektiv, das heißt unabhängig von Wahrnehmungen, Intentionen und Handlungen der Organisationsmitglieder erfassen lassen (vgl. Kieser ebd., S. 183 f.).

Zuletzt ist der Informationsgehalt der empirischen Ergebnisse gering: Zugunsten einer großen Allgemeingültigkeit der Aussagen (z.B. „Je größer eine Organisation, desto größer ist ihrer Entscheidungsdezentralisation“, ebd., S.184) wird auf Informationen über den Inhalt struktureller Regelungen (z.B. welche Entscheidungen den oberen Ebenen vorbehalten werden sollten) verzichtet. Entsprechend gering ist nach Kieser auch die konkrete Unterstützung, die der Situative Ansatz zur Unternehmensgestaltung leisten kann (vgl. ebd., S. 184).

Neben den beschriebenen methodischen Schwächen gerät der Ansatz in vielerlei Hinsicht in seinen Fundamenten in die Kritik (vgl. ebd., S. 185 ff.):

Zunächst ist die Existenz einer *einzig*, mit den situativen Faktoren kongruenten Organisationsstruktur, in Frage zu stellen. Der Ansatz kann nicht plausibel machen, warum nicht verschiedene Organisationsstrukturen nebeneinander bestehen können, die in der Lage sind, gleich gute Lösungen zu bringen. Darüber hinaus ist die Annahme über den Zusammenhang zwischen Situation und Struktur nicht haltbar. So ist es zum einen auch denkbar, dass das Management, wenn auch begrenzt,

auf die Situation einwirkt (z.B. durch die Veränderung des Kaufverhaltens der Kunden durch Werbung), zum anderen sind die Strukturen nicht ausschließlich auf die Situation zurückzuführen, sondern sind auch immer internen Ursachen geschuldet, wie etwa der „Gestaltungsphilosophie“ (Kieser ebd., S. 188) der Unternehmensführung.

Auch wird der Stellenwert der formalen Strukturen für die tatsächlichen Abläufe in Organisationen in Frage gestellt. Zur Erklärung von Regelmäßigkeiten im Handeln der Organisationsmitglieder müsste man nach Kieser eher die Ideologien, Werte und Symbole analysieren als die formale Struktur (vgl. ebd., S. 190).

2.3.3.4 Der Konfigurationsansatz

Jüngere Weiterentwicklungen des Situativen Ansatzes gehen davon aus, dass es typische Konstellationen der strukturellen Variablen gibt, innerhalb derer verschiedene „organisatorische Teillösungen“ (Kieser 2002, S. 193) aufeinander abgestimmt sind beziehungsweise Veränderungen einzelner Strukturdimensionen zu Disharmonien führen. Im Gegensatz zum Situativen Ansatz wird angenommen, dass es *verschiedene* erfolgreiche Strukturkonstellationen gibt. Dieser Ansatz wird auch als Konfigurationsansatz bezeichnet. Er geht jedoch in seinem Verständnis von Konfiguration über den Begriff des Situativen Ansatzes hinaus, wonach Konfigurationen als eine Dimension zur empirischen Beschreibung und Messung der „äußere[n] Form des Stellengefüges“ (Kieser & Kubicek 1983, S. 132) verstanden werden. Stattdessen werden vielfältige Merkmale der Organisation und ihrer Umwelt (Struktur, Strategie, Umwelt, Branche etc.) zur Beschreibung von Konfigurationen herangezogen (vgl. Scherer & Beyer 1998, S. 335).

Dabei lassen sich zwei Arten der Identifizierung und Beschreibung von Konfigurationen unterscheiden: eine analytische Konstruktion (gedanklich-konzeptionelle Typologienbildung) sowie eine statistische Selektion

konsistenter Muster (empirische Taxonomienbildung) (vgl. ebd., S. 337).

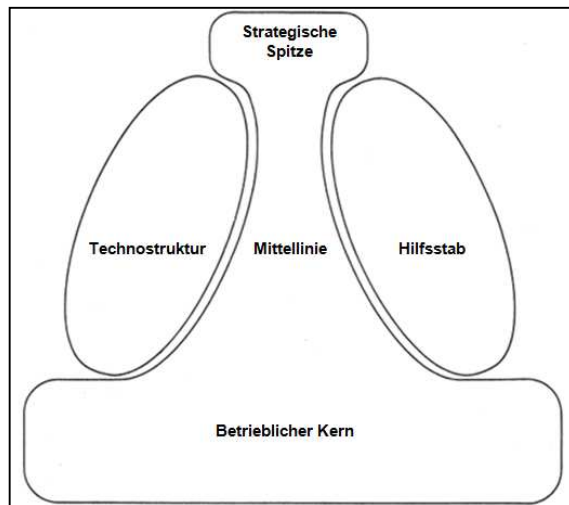
Im Folgenden wird auf das analytische Konzept von Mintzberg (1992) näher eingegangen und im Anschluss das empirische Konzept von Miller und Friesen (1984) knapp erläutert. Abschließend werden einige methodologische Probleme der empirischen Konfigurationsforschung dargestellt.

Mintzberg entwickelt fünf strukturelle Idealtypen (Konfigurationen), die sich vor allem durch den Umfang, den die folgenden Organisationsteile einnehmen, unterscheiden (vgl. ebd., S. 26 ff.):

- *Der betriebliche Kern* umfasst diejenigen Mitarbeiter, die sich direkt mit der Fertigung von Produkten oder der Bereitstellung von Dienstleistungen befassen.
- *Die strategische Spitze* trägt die Verantwortung für die effektive Auftrags Erfüllung der Organisation.
- *Die Mittellinie* verbindet als formale Autoritätskette von Führungskräften die strategische Spitze und den betrieblichen Kern.
- *Die Technostruktur* umfasst sogenannte Planungsanalytiker, die die Aufgabe haben, Formen der Standardisierung in der Organisation oder aber den Wandel der Organisation (das heißt die Anpassung an Veränderungen in der Umwelt) zu bewirken.
- *Der Hilfsstab* umfasst eine Vielzahl spezieller Einheiten, deren Aufgabe es ist, die Organisation außerhalb des betrieblichen Arbeitsablaufes zu unterstützen.

Mintzberg stellt den Zusammenhang der fünf Organisationsteile wie folgt dar: Die strategische Spitze ist über die Mittellinie mit dem betrieblichen Kern verbunden. Technostruktur und Hilfsstab stehen außerhalb des formalen Leitungssystems und nehmen auf den betrieblichen Kern nur indirekt Einfluss (vgl. ebd., S. 27 f.) (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Fünf Teile einer Organisation



Quelle: Mintzberg 1992, S. 28

Als Kombinationen verschiedener Koordinationsmechanismen, Gestaltungsparameter und situativer Faktoren ergeben sich die folgenden fünf Strukturtypen (vgl. ebd., S. 205 f.):

- Einfachstruktur
- Maschinenbürokratie
- Profibürokratie
- Spartenstruktur
- Adhokratie

Dabei unterscheidet Mintzberg zunächst fünf grundlegende *Koordinationsmechanismen*: (a) gegenseitige Abstimmung, (b) persönliche Weisung sowie Standardisierung der (c) Qualifikationen, (d) Arbeitsprozesse oder (e) Outputs (vgl. ebd. S. 20).

Die der Organisation zur Verfügung stehenden *Gestaltungsparameter* subsumiert er unter vier Gruppen: Gestaltung (a) von Positionen, (b) der Rahmenstruktur, (c) der lateralen Verbindungsstrukturen und (d) des Systems der Entscheidungsfindung (vgl. ebd. S. 47) (ausführlicher zu den Begriffen Gestaltungsparameter und Koordinationsmechanismen vgl. Kapitel 2.3.4.1).

2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung

Als relevante *situative Faktoren* nennt Mintzberg *Alter* und *Größe*, das *technische System*, *Faktoren der Umwelt* (z.B. Stabilität oder Komplexität) sowie eine Reihe von *Machtfaktoren* (z.B. Existenz einer externen Kontrollinstanz) (vgl. ebd., S. 167 ff.)

Tabelle 6 zeigt die in den jeweiligen Konfigurationen vorrangigen Koordinationsmechanismen, den wichtigsten Organisationsteil sowie Beispiele.

Tabelle 6: Charakterisierung der fünf Konfigurationen

Strukturelle Konfiguration	Vorrangiger Koordinationsmechanismus	Wichtigster Organisationsteil	Beispiele
<i>Einfachstruktur</i>	Persönliche Weisung	Strategische Spitze	Pionierunternehmen, Familienbetriebe
<i>Maschinenbürokratie</i>	Standardisierung der Arbeitsprozesse	Technostruktur	Behörden, Unternehmen in stabilen Umwelten
<i>Profibürokratie</i>	Standardisierung der Qualifikationen	Betrieblicher Kern	Krankenhäuser, Schulen
<i>Spartenstruktur</i>	Standardisierung der Arbeitsprodukte	Mittellinie	Große Konzerne, Kliniksystem mit spezialisierten Krankenhäusern
<i>Adhokratie</i>	Gegenseitige Abstimmung	Hilfsstab ³⁰	Beratungsfirmen, High-Tech-Unternehmen

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Mintzberg (1992, S. 370 f.)

Im Gegensatz zur *analytischen Typologienbildung*, wie sie etwa durch Mintzberg erfolgt, zielt die Taxonomienbildung darauf ab, Konfigurationen *empirisch* zu ermitteln. Anhand verschiedener Struktur-, Strategie- und Umweltvariablen wird versucht, mit Hilfe von Clusteranalysen ein-

³⁰ Mintzberg (1992) unterscheidet zwei Arten der Adhokratie: die betriebliche und die administrative Adhokratie. Während die betriebliche Adhokratie Innovationen und Problemlösungen im Kunden- oder Klientenauftrag entwickelt, führt die administrative Adhokratie ihre Projekte im eigenen Interesse durch (vgl. ebd., S. 424). In der betrieblichen Adhokratie kommt auch der betriebliche Kern als wichtiger Organisationsteil hinzu (vgl. ebd., S. 207).

heitliche Muster zu gewinnen (vgl. Scherer & Beyer 1998, S. 338). Als bekannteste Vertreter dieses Ansatzes gelten Miller und Friesen, die in ihren Studien die Veränderung von Organisationskonfigurationen untersuchen. Die Autoren gehen davon aus, dass sich Organisationen aufgrund von Umweltveränderungen gezwungen sehen, ihre Strategie zu verändern, und die vorhandene Struktur die Umsetzung der neuen Strategie verhindert (vgl. Kieser 2002, S. 196).

Miller und Friesen (1984) identifizieren auf der Basis von insgesamt 24 Variablen zehn Cluster, wovon sie sechs Cluster als erfolgreich und vier Cluster als weniger erfolgreich beschreiben (vgl. ebd., S. 91 ff.). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass erfolgreiche Unternehmen eher drastische Veränderungen hinsichtlich ihrer Struktur und Strategie vollziehen als weniger erfolgreiche Unternehmen (vgl. Kieser ebd., S. 196). Schrittweiser Wandel wird von diesen Unternehmen als Risiko gesehen, sodass sie auch bei einer sich verändernden Umwelt über lange Strecken an einer bestimmten strategischen Grundausrichtung und einem Strukturtyp festhalten, bis der ‚misfit‘ irgendwann zu einem Quantensprung hin zu einem neuen konsistenten Umwelt-Strategie- und Struktur-Muster führt (vgl. ebd.).

Insgesamt muss der empirische Konfigurationsansatz insofern kritisch betrachtet werden, als dass die statistische Mustergewinnung immer die Gefahr der Artefakterzeugung birgt (vgl. Kieser ebd., S. 197). Um dem vorzubeugen, ist eine umfassende Validierung der statistischen Lösung unbedingt erforderlich.³¹ Insgesamt ist fraglich, inwieweit Strukturtypen tatsächlich einer „Logik der Organisation“ (ebd.) geschuldet sind, das heißt bestimmte organisatorische Teillösungen besser oder schlechter miteinander kompatibel sind³² oder aber ob die Struktur nicht vielmehr von den Denkgewohnheiten der Entscheider und den Erwar-

³¹ Auf entsprechende Techniken zur Validierung statistisch gewonnener Typen wird in Kapitel 4.5.5 näher eingegangen.

³² Als Beispiel für inkompatible Teillösungen nennt Kieser (2002) den Einsatz hochqualifizierter Spezialisten bei gleichzeitiger hochgradiger Zentralisierung (ebd., S. 197).

2.3 Grundlagen der Organisationsgestaltung

tungen der Betroffenen beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 197 f.). Der Verdienst der unterschiedlichen Typologien und Taxonomien ist vielmehr darin zu sehen, dem Manager begriffliche Raster an die Hand zu geben, „mit deren Hilfe er die Beziehungen zwischen Strategie, Struktur und Umwelt in seiner konkreten Situation untersuchen und besser verstehen lernen kann“ (Scherer & Beyer 1998, S. 344).

2.3.4 Organisationsgestaltung als Strukturgestaltung

Für die Gestaltung einer Organisation können die verschiedenen Organisationstheorien in ganz unterschiedlicher Weise von Bedeutung sein. So wird im Bürokratieansatz ein struktureller Idealtyp entwickelt, der Human-Relations-Ansatz verweist auf die Zusammenhänge von Arbeitszufriedenheit und Leistung, und die betriebswirtschaftliche Organisationslehre entwirft eine Terminologie, die die Vorstellungen moderner Organisationsgestaltung bis heute prägt (vgl. Bea & Göbel 2002, S. 245 ff.).³³ Dieser Terminologie zufolge kann sich Organisationsgestaltung auf den Aufbau wie auch auf die Abläufe der Organisation beziehen: „Während die *Aufbauorganisation* die Verteilung von Aufgaben und Kompetenzen widerspiegelt (statischer Aspekt), geht es bei der *Ablauforganisation* um die Wahrnehmung von Aufgaben und Kompetenzen in Raum und Zeit (dynamischer Aspekt)“ (ebd., S. 255). Beide Aspekte sind jedoch nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern sie bedingen sich gegenseitig. Während sich die Ablauforganisation nach dem traditionellen Verständnis an der Aufbauorganisation ausrichtet, wird heute davon ausgegangen, dass die Abläufe bereits beim Aufbau der Organisation berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 344).³⁴

³³ Bea und Göbel (2002) geben einen guten Überblick über die aktuelle Bedeutung verschiedener organisationstheoretischer Ansätze für die Gestaltung von Organisationen (vgl. ebd., S. 245 ff.).

³⁴ In diesem Zusammenhang spricht man auch von Prozessorganisation, wonach die Analyse der Abläufe der Stellenbildung vorangeht: „Die Grundidee der *Prozessorganisation* besteht darin, dass kundenorientierte Prozesse Gegenstand der Strukturierung von Unternehmen sein sollen. Es werden somit organisatorische Einheiten mit Prozessverantwortung geschaffen“ (Bea & Göbel ebd., S. 423).

Gemäß der eingangs dargestellten Definition von Organisation stellt die Struktur ein zentrales Definitionsmerkmal der Organisation dar. Ihr kommt „für die Steuerung von Leistung und Verhalten der Organisationsmitglieder“ (Kieser & Kubicek 1983, S. 22) eine besondere Bedeutung zu.³⁵ In enger Anlehnung an das Vorgehen des Situativen Ansatzes konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die empirische Erfassung der Organisationsstruktur und begreift daher Organisationsgestaltung als Strukturgestaltung.

2.3.4.1 Dimensionen der Organisationsstruktur

Zur strukturellen Gestaltung von Organisationen sieht die betriebswirtschaftliche Organisationslehre den Einsatz verschiedener Gestaltungsparameter (Strukturdimensionen) vor. So stehen nach Grochla (1982) die folgenden drei „Aktionsparameter“ (ebd., S. 96) zur Verfügung: *Regelung der Arbeitsteilung*, *der Koordination* sowie *der Konfiguration*. Bea & Göbel (2002) beschreiben die *Spezialisierung*, *Delegation* und *Koordination* als die zentralen Gestaltungsparameter, die die Organisationsstruktur (Konfiguration) bestimmen (vgl. ebd., S. 298). Nach Kieser & Walgenbach (2003) lassen sich fünf Strukturdimensionen unterscheiden: *Spezialisierung*, *Koordination*, *Konfiguration*, *Entscheidungsdelegation* und *Formalisierung* (vgl. ebd., S. 77).

Bei allen Unterschieden in der Konzeptualisierung durch die verschiedenen Autoren handelt es sich immer um eine analytische Trennung, und die verschiedenen Gestaltungsparameter können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden: „Veränderungen in der Arbeitsteilung führen notwendigerweise zu Veränderungen in der Koordination und haben auch häufig Auswirkungen auf die Konfiguration der Unternehmung“ (Grochla 1982, S. 96). Wenngleich Kieser und Kubicek (1983) die fünf oben genannten Strukturdimensionen als erforderlich bezeich-

³⁵ Kieser & Kubicek (1983) sehen in der Struktur sogar *das* wichtigste Charakteristikum von Organisationen, da sie auch für die Analyse des individuellen und kollektiven Verhaltens eine wichtige Rolle spiele (vgl. ebd., S. 26).

nen, um die für ihre Fragestellung relevanten Aspekte von Organisationsstrukturen erfassen zu können, sehen sie in den Dimensionen *Spezialisierung* und *Koordination* „die allen formalen Organisationsstrukturen zugrundeliegenden zentralen Prinzipien oder Mechanismen“ (ebd., S. 132). Schreyögg (2003) beschreibt die Arbeitsteilung und die Arbeitsvereinigung als das „Dualproblem“ der Organisationsgestaltung (ebd., S. 112). Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich daher auf die Erhebung dieser beiden „zentralen Prinzipien“ (Kieser & Kubicek 1983, S. 132) (vgl. Untersuchungsmodell in Kapitel 3). Im Folgenden werden die beiden Dimensionen näher beschrieben.

Spezialisierung

Unter Spezialisierung wird die Aufteilung der Gesamtaufgabe der Organisation auf die einzelnen Mitglieder verstanden (vgl. Kieser & Kubicek 1983, S. 80). Sie bezeichnet eine „Form der Arbeitsteilung, bei der Teilaufgaben unterschiedlicher Art entstehen“ (ebd., S. 81). Die Spezialisierung soll die rationale Zielerreichung sichern. Organisationen können sich sowohl hinsichtlich des *Umfangs der Spezialisierung* als auch hinsichtlich der *Art der Spezialisierung* unterscheiden (vgl. ebd., S. 80 f.). Während der Umfang der Spezialisierung die Anzahl einzelner Stellen oder Abteilungen meint, lassen sich zwei Arten der Spezialisierung unterscheiden: Spezialisierung nach *Verrichtung* beziehungsweise nach *Objekten*. Während die erste Art der Spezialisierung eine Zusammenfassung gleichartiger Verrichtungsaufgaben zu einer Stelle beziehungsweise Abteilung bedeutet (z.B. Sägearbeiten, Hobelarbeiten etc.), versteht man unter der zweiten Art die Zusammenlegung von Tätigkeiten, die sich auf einzelne Produkte beziehen (z.B. Stuhlbeine, Sitzflächen etc.) (vgl. ebd., S. 92 f.).

Die beiden möglichen Arten der Spezialisierung führen zur Herausbildung zweier idealtypischer Strukturtypen: *funktionale* oder *divisionale* Organisationsstruktur (Spartenorganisation). In der Praxis dominieren

jedoch Mischformen (vgl. ebd., S. 94 f.). Große Bedeutung für die Bildung von Organisationseinheiten kommt etwa der Matrix- oder der Sekundärorganisation zu. Während die Matrixorganisation zwei Gliederungsprinzipien kombiniert (z.B. Verrichtungs-Objektmatrix), werden mit der Sekundärorganisation hierarchieübergreifende Organisationsstrukturen zur Bearbeitung innovativer Sonderaufgaben geschaffen (vgl. Bea & Göbel 2006, S. 395 ff.).

Schreyögg (2003) unterscheidet als dritte Art der Arbeitsteilung die Untergliederung in *Entscheidungsvorbereitung* und *Entscheidung*. Dieser Art der Arbeitsteilung liegt die Idee zugrunde, entscheidungsvorbereitende Tätigkeiten aus dem Aufgabenspektrum von Instanzen auszulagern und zu sogenannten Stabstellen zusammenzufassen. Diese sollen bestimmten Instanzen als Spezialisten beratend zur Seite stehen und damit auf die Qualität der Entscheidungen Einfluss nehmen (vgl. ebd., S. 149).

Koordination

Infolge der arbeitsteiligen Erledigung von Aufgaben entsteht Koordinationsbedarf. Hierzu können in Organisationen verschiedene Koordinationsmechanismen wirksam werden. Koordinationsmechanismen stellen damit allgemeine Regelungen dar, die sich auf die Abstimmung arbeitsteiliger Prozesse und die Ausrichtung von Aktivitäten auf die Organisationsziele beziehen (vgl. Kieser und Kubicek 1983, S. 104).

Kieser und Kubicek unterscheiden vier Koordinationsmechanismen (vgl. ebd., S. 112):

- persönliche Weisung
- Selbstabstimmung
- Programme
- Pläne

Während die beiden ersten Koordinationsmechanismen auf unmittelbarer persönlicher Kommunikation beruhen und damit als „*personenorientiert*“ (ebd.) bezeichnet werden können, stellen Programme und Pläne *unpersönliche* oder *technokratische* Koordinationsinstrumente dar (vgl. ebd.). Einige Autoren wie Pugh et al. (1968) sprechen statt von Programmen von Standardisierung (vgl. S. 74 f.) (vgl. auch Kieser und Kubicek 1983., S. 122). Als weitere Koordinationsmechanismen gelten die *Unternehmenskultur* oder die *Professionalisierung*³⁶ (vgl. Bea & Göbel 2002, S. 319 ff.).

Die verschiedenen Koordinationsmechanismen können wie folgt beschrieben werden:

- *Persönliche Weisung*: Koordination durch persönliche Weisung ist gekennzeichnet durch einen vertikalen Kommunikationsfluss. Zunächst werden entsprechende Instanzen im Zuge der Abteilungsbildung geschaffen und mit Entscheidungs- und Weisungsbefugnissen ausgestattet (vgl. Kieser & Walgenbach 2003, S. 110). Auf diese Weise entsteht ein hierarchischer Leitungsaufbau, der die Wahrnehmung der Koordinationsaufgaben erst möglich macht. Für die Gestaltung des Leitungssystems stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung: das Einlinien-, das Mehrlinien- sowie das Stabliniensystem (vgl. Bea & Göbel 2002, S. 309 ff.).
- *Selbstabstimmung*: Koordination kann auch durch Selbstabstimmung der von einem Problem betroffenen Stellen erfolgen (vgl. Kieser & Walgenbach 2003, S. 111). Schreyögg (2003) unterscheidet zunächst organisatorische und spontane Formen der Selbstabstimmung (vgl. ebd., S. 174). Von organisatorischen Formen der Selbstabstimmung wird dann gesprochen, wenn „Gruppenentschei-

³⁶ Als weiterer Koordinationsmechanismus wird häufig die Etablierung interner Märkte in Unternehmen angeführt (vgl. Bea & Göbel 2002, S. 317 ff.). Auf diesen Koordinationsmechanismus soll jedoch nicht weiter eingegangen werden, da er für die inner-schulische Koordination nur im Falle des Vorhandenseins eines ausgereiften Anreizsystems – was im deutschen Schulsystem nicht der Fall ist – eine Rolle spielen könnte.

dungen *offiziell* vorgesehen sind und die Entscheidungen der Gruppe für alle Gruppenmitglieder auch *verbindlich* sind“ (Kieser & Walgenbach ebd., S. 112). Die Organisation kann strukturelle Regelungen zur Unterstützung der Selbstkoordination vorsehen (z.B. Einrichtung von Kommunikationskanälen, Ausstattung von Gremien mit Entscheidungskompetenzen) (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu organisatorischen Formen der Selbstabstimmung stellen spontane Formen wie etwa der unverbindliche Informationsaustausch zwischen Abteilungsleitern beim gemeinsamen Essen kein planmäßig eingesetztes Koordinationsinstrument dar (vgl. Schreyögg 2003, S. 174). Dennoch hat sich die spontane Selbstabstimmung „als unverzichtbares Korrektiv erwiesen, um die Unzulänglichkeiten der hierarchischen wie auch der programmierten Abstimmung auszugleichen“ (ebd., S. 174 f.).

- *Programme*: Die Aktivitäten der Organisationsmitglieder können auch mit Hilfe von festgelegten Verfahrensrichtlinien oder Programmen auf das Organisationsziel ausgerichtet werden. Mittels Verfahrensrichtlinien oder Handbüchern werden die Organisationsmitglieder angehalten, die ihnen zugewiesenen Tätigkeiten nach einem bestimmten Verfahren durchzuführen (vgl. Kieser & Walgenbach 2003, S. 115). Programme bestehen aus zwei Komponenten: *Klassifikationsschemata* definieren die möglicherweise auftretenden Probleme und fassen sie zu Problemklassen zusammen und bestimmte *Verfahren* geben die Lösung der einzelnen Problemklassen vor. Programme führen daher zu einer „*Standardisierung der Aufgabenerfüllung*“ (ebd., S. 117).
- *Pläne*: Im Gegensatz zu Programmen, die *auf Dauer* angelegt sind und *Verfahren* spezifizieren, enthalten Pläne „*Vorgaben für eine bestimmte Periode*“ (ebd., S. 120) und spezifizieren neben Verfahren auch *Ziele*. Planung umfasst sämtliche Entscheidungen, die in die Zukunft hineinwirken. Streng genommen können Pläne auch in

Form persönlicher Weisung oder als Resultat gegenseitiger Abstimmung zustande kommen, sofern es sich um in die Zukunft reichende Koordinationsentscheidungen handelt (vgl. ebd., S. 119). Kieser und Walgenbach (2003) verstehen unter Plänen jedoch ausschließlich Vorgaben, die durch festgelegte Verfahren „im Rahmen eines *institutionalisierten Planungsprozesses* erarbeitet“ (ebd., S. 120) werden.

- *Professionalisierung/Standardisierung von Qualifikationen*: Mit dem Terminus der Professionalisierung ist die Vorstellung des Erwerbs komplexer Qualifikationen über eine längere Zeit hinweg verbunden (vgl. Bea & Göbel 2002, S. 321). Mintzberg (1992) beschreibt Koordination durch Professionalisierung auch als Standardisierung von Qualifikationen: „Wenn ein Anästhesist und ein Chirurg in den Operationssaal kommen, um einen Blinddarm herauszunehmen, brauchen sie kaum ein Wort zu wechseln; dank ihrer Ausbildung wissen sie genau, was sie voneinander erwarten können. Die Tatsache, daß sie standardisierte Fähigkeiten und Kenntnisse mitbringen, stellt die Koordinierung des Operationsablaufes weitgehend sicher“ (ebd., S. 23). Standardisierung von Qualifikationen findet meist in organisationsexternen Ausbildungsinstitutionen statt (z.B. an Universitäten). Zudem sind Organisationen aber darauf angewiesen, durch (innerbetriebliche) Fort- und Weiterbildung spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln (vgl. Bea & Göbel ebd.).
- *Organisationskultur*: Die Idee der Koordination durch Unternehmenskultur folgt der Annahme, dass die innerbetriebliche Zusammenarbeit wie „von selbst“ (Bea & Göbel ebd., S. 319) funktioniert, weil die Organisationsmitglieder ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, auch im Hinblick auf die Verfolgung eines gemeinsamen Ziels, verspüren. Durch ähnliche Denk- und Verhaltensmuster reduziert sich ihre Umwelt erheblich. Es entwickelt sich außerdem ein Gefühl der Solidarität und „Selbstverpflichtung“ (ebd., S. 320), was ein individuelles Abweichen von gemeinsamen Zielen unwahr-

scheinlich macht. Für die Entwicklung der Unternehmenskultur spielt die langjährige Sozialisation der Mitglieder eine große Rolle (vgl. ebd., S. 319). Luhmann (2000) beschreibt die Organisationskultur als „*unentscheidbare[...] Entscheidungsprämisse[...]*“ (ebd., S. 240). Dennoch wird in der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre auf verschiedene Ansatzpunkte für ein strategisches Management der Unternehmenskultur hingewiesen, wie etwa die Personalauswahl, die schriftliche Fixierung von Unternehmensgrundsätzen oder der gezielte Einsatz von Ritualen oder Symbolen (vgl. Bea & Göbel ebd., S. 320.).

2.3.4.2 Operationalisierung der Organisationsstrukturen

Vorschläge zur empirischen Erfassung von Organisationsstrukturen werden vor allem im Rahmen des Situativen Ansatzes gemacht. Während die Operationalisierung der Strukturmerkmale anfangs noch vorrangig mittels nominal dichotomen Merkmalsausprägungen erfolgt (z.B. hoch-niedrig, stark-schwach), entwickelt vor allem die Aston-Gruppe Intervallskalen zur präziseren Messung (vgl. Kieser 2002, S. 174). Payne & Pugh (1976) wenden sich außerdem von der Erfassung struktureller Größen über die *Wahrnehmungen* der Organisationsmitglieder ab und plädieren für die Erhebung *objektiver Maße*. Diese setzen an direkt beobachtbaren Merkmalen (z.B. Stellenbeschreibungen, Handbücher) oder an Angaben der Organisationsspitze über die Existenz bestimmter Regelungen an (vgl. Kieser ebd.). Insgesamt liefern internationale Forschungsbeiträge eine große Vielzahl unterschiedlicher Instrumente zur Messung der Organisationsstruktur (für einen guten Überblick über unterschiedliche Dimensionskataloge siehe auch Kubicek & Welter 1985).

Spezialisierungsmaße

Der Umfang der *verrichtungsorientierten oder funktionalen Spezialisierung* wird im Forschungsprogramm des Situativen Ansatzes über Listen von Spezialisierungsmöglichkeiten abgefragt (vgl. Pugh et al. 1968). Die sogenannte Aston-Skala umfasst insgesamt 16 Tätigkeiten wie Öffentlichkeitsarbeit und Werbung, Personalwesen oder Marktforschung (vgl. ebd., S. 92). Der Einsatz eines solchen Erhebungsinstrumentes soll Verzerrungen durch Unterschiede zwischen Organisationen in der Praxis der Stellen- und Abteilungsbezeichnung entgegen lenken (vgl. Kieser & Kubicek 1983, S. 184). Statt die Anzahl der in einer Organisation *unter eine Bezeichnung* fallenden Stellen oder Abteilungen zu erheben, wird für jede von den Autoren festgelegte Spezialisierungsmöglichkeit geprüft, „ob die Organisation *eine oder mehrere* Stelle(n) aufweist, die *ausschließlich* mit dieser Aufgaben betraut ist bzw. sind“ (ebd.). Von Interesse ist lediglich die Zustimmung zu den jeweiligen Spezialisierungsmöglichkeiten und nicht die Anzahl der Spezialisten (vgl. Pugh et al. ebd., S. 73). Aus der Gesamtzahl der mit dieser Liste erhobenen Stellen ergibt sich das Maß der funktionalen Spezialisierung (vgl. Kieser & Kubicek ebd.).

Mit dem Divisionalisierungsgrad wird der Umfang der *produktbezogenen Spezialisierung* beschrieben. Ermittelt wird, inwieweit funktionale Abteilungen für einzelne Produkte oder Produktgruppen bestehen. So erhält etwa ein Unternehmen, das nur eine Verkaufsabteilung für alle Produktarten aufweist, den Wert Null, bei zwei produktspezifischen Verkaufsabteilungen den Wert Eins. Für jede weitere produktbezogene Unterteilung (z.B. die zusätzliche Existenz von zwei Produktionsabteilungen) erhöht sich der Wert um 1. Auf diese Art wird der Gesamtumfang der Divisionalisierung ermittelt (vgl. Kieser & Kubicek ebd., S. 186).

Koordinationsmaße

Das in einer Organisationsstruktur zum Ausdruck kommende Koordinationssystem kann über die vorwiegend zum Einsatz kommenden Koordinationsmechanismen ermittelt werden. Zur Messung des Umfangs der Koordination mittels *persönlicher Weisung* verweisen Kieser und Kubicek auf drei Möglichkeiten (vgl. ebd., S. 188):

- Betrachtung der Intensität bzw. Häufigkeit der Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Untergebenen
- Hinzuziehen von Stellenbeschreibungen, die Angaben über Weisungsrechte beinhalten
- Bestimmung der Gliederungstiefe des Stellengefüges (das heißt die Anzahl der hierarchischen Ebenen) oder der Leistungsintensität (das heißt die Relation zwischen Instanzen und ausführenden Stellen)

Während der Nachteil der ersten Möglichkeit darin zu sehen sei, dass „nicht genau festgestellt werden kann, inwieweit es sich bei dieser Kommunikation um die Ausübung offizieller Weisungsrechte [...] handelt“ (ebd.), wird die zweite Möglichkeit als sehr aufwändig beschrieben. Die dritte Möglichkeit hingegen bezeichnen die Autoren als „Näherungslösung“ (ebd.).

Zur Messung des Umfangs der *Selbstabstimmung* ist nach Kieser und Kubicek von Bedeutung, inwieweit offizielle Regeln für Selbstabstimmung vorgesehen sind (vgl. ebd., S. 189). Entsprechend kritisieren sie Maße, mit denen erhoben wird, inwieweit Organisationsmitglieder an Entscheidungen partizipieren oder welches Ausmaß die horizontale gegenüber der vertikalen Kommunikation einnimmt, da sie „keinen sicheren Schluss darüber zulassen, in welchem Ausmaß Selbstabstimmung offiziell geduldet oder gefördert wird“ (ebd.). Kieser (1973) schlägt vor, zu unterscheiden, inwieweit die Arbeitszeit der Organisationsmit-

glieder von offiziellen Besprechungen, Sitzungen oder Konferenzen in Anspruch genommen wird, beziehungsweise welches Ausmaß nicht vororganisierte Besprechungen und Gespräche annehmen (vgl. Kieser & Kubicek ebd., S. 189). Kieser und Kubicek kritisieren ein auf diese Weise entstehendes Bild der offiziellen Selbstabstimmung allerdings als unzureichend, da es keinen Aufschluss über die mit den Besprechungen verbundenen Entscheidungen gebe (vgl. ebd.).

Ähnlich wie für das Maß der funktionalen Differenzierung entwerfen Pugh et al. (1968) zur Erfassung der *Standardisierung* eine Liste mit 68 Aktivitäten aus verschiedenen Bereichen (z.B. Controlling, Kommunikation, Personalrekrutierung oder -entwicklung), die ihrer Annahme nach in allen Arbeitsorganisationen vorkommen und programmierbar sind. Für jede der Aktivitäten soll die befragte Person angeben, in welchem Ausmaß die Aktivität in ihrer Organisation programmierbar ist. Aus der Summe der Messwerte ergibt sich das Gesamtmaß der Standardisierung (vgl. ebd, S. 93 ff.). Kieser und Kubicek (1983) kritisieren an einer solchen Erfassung vor allem, dass sie den Unterschieden in den Ausführungsaktivitäten zwischen den Unternehmen (und deren möglichen Standardisierung) mit solchen Listen nicht gerecht werden kann. Alternativ kann Programmierung erfasst werden, indem die Organisationsmitglieder befragt werden, inwieweit sie bei ihrer Arbeit Regeln einsetzen. Hierbei entsteht jedoch wiederum das Problem, dass offizielle Regeln nicht von inoffiziellen getrennt werden (vgl. ebd., S. 190).

Zur Erhebung des Ausmaßes an *Planung* legt Kieser (1973) Personen aus Fertigungsunternehmen eine Liste mit acht möglichen Planungsbereichen (z.B. Lagerbestände, Forschung und Entwicklung oder Fertigung) vor (vgl. Kieser & Kubicek ebd., S. 191). Die Befragten sollen für jeden Planungsbereich angeben, welche der drei möglichen Planungsaktivitäten (kurzfristige, mittelfristige und langfristige Planung) erfolgen. Aus der Summe der Zustimmungen zu den insgesamt 24 Planungsaktivitäten ergibt sich das Maß der Planung (vgl. ebd.).

Der Grad der *Professionalisierung* beziehungsweise das Ausmaß der *Standardisierung von Qualifikationen* erhebt Kieser (1973), indem er Mitarbeiter verschiedener Führungsebenen nach ihrem höchsten Bildungsabschluss befragt und daraus Gesamtwerte berechnet (vgl. Kubicek & Welter 1985, S. 1098). Andere Autoren beziehen mehrere Indikatoren mit ein. So erfassen Van de Ven & Ferry (1980) das Qualifikationsniveau der Mitarbeiter zusätzlich mit Fragen zur Ausbildungsdauer, zur Länge der Einarbeitungszeit und zur Wahrnehmung von Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Kubicek & Welter ebd.).

Hinsichtlich der *Organisationskultur* stellt sich zunächst die Frage, ob diese überhaupt objektiv erfasst werden kann, da hierzu ein hohes Maß an Interpretation (z.B. von Ritualen oder Symbolen) erforderlich ist (vgl. Walgenbach & Beck 2004, S. 848). Osterloh (1991) bewertet quantitativ-standardisierte Erhebungs- und Auswertungsmethoden für die Analyse von Unternehmenskulturen als ungeeignet (vgl. ebd., S. 174). Anhand des Konzeptes von Edgar Schein (1986), wonach sich Dimensionen der Organisationskultur den drei Ebenen *Basisannahmen*, *Bekundete Werte* und *Artefakte* zuordnen lassen, verdeutlicht Osterloh die Begrenztheit der Möglichkeiten einer quantitativen Erfassung von Organisationskultur. Da Schein die Basisannahmen der Organisationsmitglieder (d. h. ihre Anschauungen, Wahrnehmungen) als unbewusst beschreibt und die Artefakte (z.B. Sprache, Kleidung, Riten) als interpretationsbedürftig, könne lediglich die Ebene der bekundeten Werte (z.B. Strategien, Ziele, Richtlinien) mit standardisierten Instrumenten erhoben werden – „und auch diese nur, falls die Werthaltungen bewusst sind“ (Osterloh ebd., S. 174).

Im Hinblick auf die intendierte Koordinationsfunktion von Organisationskultur dürfte es neben der Klarheit und des Internalisierungsgrades der Orientierungsmuster vor allem um den Verbreitungsgrad, das heißt, das „Ausmaß, in dem eine Kultur von den Organisationsmitgliedern geteilt wird“ gehen (Mayrhofer & Meyer 2004, S. 1030).

2.4 Spezifika der Organisation Schule

Nach der allgemeinen Auseinandersetzung mit organisationstheoretischen Grundlagen und Aspekten der Organisationsgestaltung im vorangegangenen Kapitel werden im Folgenden die Spezifika der Organisation Schule näher beleuchtet.

Als eine erste Annäherung an den Gegenstand wird in Kapitel 2.4.1 kurz auf die Definitionsmerkmale *Ziele*, *Strukturen* und *Mitglieder* von Schulen eingegangen. Aufgrund der Fokussierung der vorliegenden Arbeit auf organisationale Strukturen, wird dieser Aspekt in Kapitel 2.4.2. ausführlicher erläutert. Dabei erfolgt eine Auseinandersetzung mit zwei zunächst konträr erscheinenden Modellen schulischer Organisationsstrukturen: dem *bürokratischen* und dem *segmentierten Organisationsmodell*. Anschließend wird der Strukturtyp der Profibürokratie von Mintzberg als Modell zur Vermittlung beider Ansätze diskutiert. Schließlich wird die Reichweite der verschiedenen Modelle vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen der Schulentwicklung erörtert.

In Abgrenzung zu den *theoretischen Modellen* der Schulorganisation werden in Kapitel 2.4.3 einige Studien vorgestellt, in denen der Versuch unternommen wird, typische Merkmale beziehungsweise Merkmalskombinationen von Schulen *empirisch* zu beschreiben. Den Abschluss des Kapitels (Kapitel 2.4.4) bildet die Einführung zweier programmatischer Idealtypen der Schule, anhand derer das steuerungsphilosophische Spektrum bildungspolitischer Vorgaben und Empfehlungen, am Beispiel der Berliner Situation, aufgezeigt werden soll und mögliche (Un-)Verträglichkeiten verschiedener Steuerungsinstrumente thematisiert werden: der Idealtyp der Schule als *Professionelle Lerngemeinschaft* (vgl. Rolff 2001) oder als *Gemanagte Schulorganisation* (vgl. Thiel 2008a,b)³⁷. Vor dem Hintergrund der beiden Idealtypen werden die späteren empirischen Ergebnisse interpretiert.

³⁷ Thiel (ebd.) bezeichnet diesen Idealtyp als „Managed Professional Organization“ (vgl. ausführlich Kapitel 2.4.4, Fußnote 49).

2.4 Spezifika der Organisation Schule

2.4.1 Definitionsmerkmale der Schule als Organisation

Entlang der drei zentralen Definitionsmerkmale *Ziele*, *Strukturen* und *Mitglieder* lassen sich Schulen den in Kapitel 2.3.2 eingeführten Typologien von Organisationen wie folgt zuordnen: Im Hinblick auf ihre Ziele können Schulen als strukturerhaltende Organisationen bezeichnet werden (vgl. Parsons 1960, S. 46), mit Blick auf ihre Strukturen lassen sie sich dem Typus der professionellen Bürokratien zuordnen (vgl. Mintzberg 1992, S. 256)³⁸ und in Bezug auf die Mitgliedsrolle von Schülerinnen und Schülern werden sie häufig als Zwangsorganisation beschrieben (vgl. z.B. Kühl 2009, S. 4).

Entfernt man sich nun aber von der komparativen Perspektive und konzentriert sich auf den spezifischen Organisationstypus Schule, so lassen sich die verschiedenen Definitionsmerkmale sehr viel differenzierter beschreiben. Im Folgenden wird kurz auf *Ziele* und *Mitglieder* in Bezug auf Schulorganisationen eingegangen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit schulischen Organisationsstrukturen erfolgt aufgrund der zentralen Bedeutung dieses Aspektes für die vorliegende Arbeit im anschließenden Kapitel.

Lohmann (1978) beschreibt die Ziele einer Schule in Anlehnung an Katz (1964) als „weder eindeutig noch einheitlich definiert“ (ebd. S. 26). Sie ordnet die Ziele aber in ihrer Tendenz zwei Richtungen zu: einer eher technokratischen und einer mehr an den Bedürfnissen von Individuen oder Gruppen ausgerichteten (vgl. ebd.). Daraus ergeben sich die folgenden beiden übergeordneten Ziele:

- Die Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen, im Sinne einer „optimale[n] Organisation von Lernprozessen, über die Qualifikationen im Sinne des Berechtigungswesens erworben werden können“ (ebd.).

³⁸ Zu der Typologie von Mintzberg vgl. ausführlich Kapitel 2.3.3.4, zur näheren Beschreibung von Schulen als Professionelle Bürokratien vgl. Kapitel 2.4.2.3.

2.4 Spezifika der Organisation Schule

- Die „Selbstverwirklichung des Menschen als Individuum, aber auch als Gesellschaftsmitglied“ (Groothoff 1972, zitiert nach Lohmann, ebd.).

Fend (1981) benennt in Anlehnung an die funktionalistische Systemtheorie von Parsons drei Funktionen der Schule (vgl. ebd., S. 15 f.):

- Die Qualifikationsfunktion, das heißt die Reproduktion kultureller Systeme durch die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung einer bestimmten Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind,
- die Selektionsfunktion, das heißt die Reproduktion bestehender sozialer Positionsverteilungen und der Verteilung von Personen auf Positionen über Prüfungen und Berechtigungen,
- sowie die Legitimationsfunktion, das heißt die Reproduktion von Normen, Werten und Interpretationsmustern, etwa durch die Vermittlung politischer Orientierungen im Unterricht oder aber über die Legitimation allgemeiner sozialer Verhältnisse (z.B. über Rollenerwartungen).

Als Mitglieder der Schulorganisation können die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal, die Schulleitung, das Verwaltungspersonal, aber auch die Eltern gelten.³⁹ Gemäß der in Kapitel 2.3.3 eingeführten Definition von Mitgliedern als alle „an der Erstellung der Organisationsleistungen aktiv oder passiv beteiligten Personen“ (Abraham & Büschges 2009, S. 105) lassen sich in der Schule die zwei Mitgliedergruppen „Personal“ und „Klienten“ unterscheiden (vgl. Feldhoff 1978, S. 13). Die Heterogenität der Mitglieder birgt auf der Organisationsebene möglicherweise Probleme der Zieli-

³⁹ Jüngere Entwicklungen, wie die Stärkung der Schulkonferenz für schulische Entscheidungen oder die Aufweichung der wohnortbezogenen Schulzuweisung, erhöhen den Einfluss der Eltern auf das Organisationsgeschehen.

2.4 Spezifika der Organisation Schule

vergenz.⁴⁰ Aber auch unter den Lehrkräften können grundlegende Zielvorstellungen divergieren (z.B. Selektion vs. Förderung): „Wenn Schule Selektion zum Ziel hat, orientiert sich der Lehrer am allgemeinen gesellschaftlichen Leistungsprinzip und beurteilt seine Schüler nach Kriterien einer ‚objektiven‘ Gerechtigkeit. Wenn er dagegen die Förderfunktion der Schule im Auge hat, versteht er sich als Vermittler sozialer und intellektueller Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die er nach den individuellen Erfordernissen der Schüler bemißt“ (Lohmann 1978, S. 26).

Zur differenzierten Beschreibung schulischer Organisationsstrukturen werden im Folgenden zwei Ansätze vorgestellt: Der eine Ansatz stellt den bürokratischen Charakter der schulischer Strukturen heraus, der andere fokussiert die relative Unabhängigkeit der verschiedenen Organisationseinheiten (für einen guten Überblick vgl. auch Ulber, S. 35 ff.).

2.4.2 Organisationstheoretische Modelle zur Beschreibung der Schule

Beiträge, die sich mit schulischen Organisationsstrukturen auseinandersetzen, bewegen sich in der Regel im Theoriespektrum zwischen dem bürokratischen Organisationsmodell und Ansätzen, die den segmentierten Charakter der Organisation Schule hervorheben. Während das bürokratiethoretische Modell der „Organisiertheit des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses in modernen Gesellschaften“ (Wenzel 2008, S. 25) Rechnung trägt und damit die Organisation Schule vorrangig unter Verwaltungsaspekten betrachtet, bestreiten Vertreter der segmentierten Modelle die Gültigkeit des Rationalitätsprinzips für die Analyse von Schulorganisationen und heben die Bedeutung der professioneller Autonomie von Lehrkräften hervor.

⁴⁰ So unterscheiden sich etwa Lehrkräfte von Schülern schon grundlegend in ihrer Art der Mitgliedschaft (freiwillig vs. erzwungen), was einem Einvernehmen im Hinblick auf Ziele nicht unbedingt zuträglich ist.

2.4 Spezifika der Organisation Schule

In der Gegenüberstellung des bürokratischen und des segmentierten Organisationsmodells kommt das Spezifische der sozialen Organisation Schule deutlich zum Vorschein. Denn dem Versuch, das Konzept der formalen Organisation auf Schulen zu übertragen, steht das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte entgegen, sowie auch die Tradition einer pädagogischen Theorie, die der Organisation das Konzept der Gemeinschaft entgegensetzt (vgl. Feldhoff 1978, S. 9).

2.4.2.1 Das bürokratische Organisationsmodell

Mit dem Ausbau des staatlichen Schulsystems geht die Notwendigkeit der Rationalisierung von Unterricht und Erziehung einher. Das Schulsystem muss zum einen die Herstellung eines einheitlichen Bildungsproduktes von einer bestimmten Qualität gewährleisten, zum anderen muss es komplexe Sozialisations- und Bildungsprozesse über die gesamte Schulzeit hinweg koordinieren (vgl. Bidwell 1968, S. 974 f.). Der pädagogische Zweck einer organisierten Bildung bringt zugleich ein soziales Gebilde, die Organisation, hervor. Zur Beschreibung der Organisation Schule wird häufig das Bürokratiemodell herangezogen. Zwar stellt das Modell einen Idealtypus dar, der in der Realität keine vollkommene Entsprechung findet. Dennoch eignet es sich, um Elemente rationaler Steuerung herauszuarbeiten (vgl. Terhart 1986, S.207 f.).

Webers Bürokratiemodell (ebd. 1922/1972, S. 125 f.) lässt sich durch eine Reihe von Merkmalen charakterisieren, von denen einige zur Beschreibung der Schulorganisation herangezogen werden können (vgl. Bidwell 1968, S. 974; Feldhoff 1978, S. 10; Lohmann 1978, S. 27 ff.):

- Prinzip der arbeitsteiligen Funktionsgliederung: In der Schule werden Lern-, Lehr-, Beratungs- und Verwaltungsaufgaben den Inhabern spezifischer Positionen zugewiesen.
- Amtscharakter der Tätigkeit: Das schulische Personal wird auf der Basis von Kompetenz und Bewährung rekrutiert und in gesetzlich

geregelten Anstellungsverhältnissen beschäftigt. Die Lehr- und Verwaltungskräfte bekommen gemäß ihren Positionen spezifische Aufgaben zugewiesen und sind verpflichtet, einen „prinzipiell affektiv neutrale[n] Umgang“ (Feldhoff 1978, S. 10) mit Schülern und Eltern zu pflegen.

- Hierarchische Ordnung der Ämter: Die oberste Schulaufsicht bildet die hierarchische Spitze, im Rahmen der einzelnen Schule ist die Schulleitung die hierarchische Spitze.
- Regelmäßigkeit der Handlungsvollzüge: Lehrkräfte sind in der Ausführung ihrer Tätigkeit an Rahmenlehrpläne oder an Richtlinien zur Notengebung oder zur Versetzung gebunden.

Heute findet der Begriff der Bürokratie meist unter Bezug auf seine negativen Konnotationen wie Rigidität oder Entindividualisierung Verwendung. Häufig wird dabei vergessen, dass Webers Modell im Kontext seiner Herrschaftstheorie zu sehen ist und seiner Konstruktion die Idee der Vermeidung von Willkür zugrunde liegt. Doch Weber selbst hat bereits auf zentrale Probleme der Bürokratie aufmerksam gemacht: Die bürokratische Organisation ist „an der Arbeit, das Gehäuse jener Hörigkeit der Zukunft herzustellen, in welche vielleicht dereinst die Menschen sich [...] ohnmächtig zu fügen gezwungen sein werden, wenn ihnen eine rein technisch gute und das heißt: eine rationale Beamten-Verwaltung und -Versorgung der letzte und einzige Weg ist, der über die Art der Leitung ihrer Angelegenheiten entscheiden soll“ (ebd. 1922/1972, S. 835).

Die allgemeine Bürokratiekritik wird auch im Zusammenhang mit der Übertragung des Bürokratiemodells auf Schulen in Anschlag gebracht (vgl. Feldhoff 1978, S.7 ff.; Lohmann & Prose 1975, S. 24 ff.; Lorenz & Paul 1978, S. 46 f.; Terhart 1986, S. 295 ff.). Doch der Widerstand gegen bürokratische Regulierung von Organisationen des Erziehungssystems scheint von grundlegender Natur zu sein, da von einer allgemeinen Unvereinbarkeit von Bürokratie und Pädagogik ausgegangen wird:

„Bürokratie und Schule sind zwei Begriffe, die zu einander passen wie Feuer und Wasser“ (Wolgast 1887/1998, S. 26). In der Folge konstatiert Rumpf (1966) eine „administrative Verstörung der Schule“. Doch worin liegt die Unvereinbarkeit der Begriffe begründet?

Kuper (2001a) identifiziert zwei grundlegende Argumentationsstränge. Demnach schränkt der bürokratische Rahmen zum einen die Autonomie des pädagogischen Handelns ein, indem er als Ordnungsstruktur bis in die operativen Bereiche des pädagogischen Handelns hineinwirkt. Zum anderen werden der bürokratischen Organisation negative Einflüsse auf die Schülerschaft unterstellt, indem sie versucht, pädagogische Prozesse technisch zugänglich zu machen und so Interaktion und Diskurs verhindert (vgl. ebd., S. 86 f.). Damit verfehlt die „verwaltete Schule“ (Becker 1993 [Erstausgabe 1954]) den pädagogischen Zweck, mündige Menschen zu bilden, und bringt stattdessen „konformistische, einfallslose, mühelos gleichschaltbare Mensch[en]“ hervor (ebd., S. 130 f.). Insgesamt wird die bürokratische Organisation damit meist als „ein penetrierender Faktor“ (Kuper ebd., S. 87) für die Pädagogik dargestellt. Terhart (1986) sieht den Sinn der Übertragung des Bürokratiemodells auf Schulen daher vor allem darin, „das Dilemma der Schule ‚zwischen‘ Erziehung und Verwaltung, ‚zwischen‘ Erziehertum und Beamtenpflicht deutlich zu machen“ (ebd., S. 207).

Bei aller Kritik an dem Bürokratiemodell ist das *Schulsystem* zweifelsfrei bürokratisch organisiert. Über die administrative Ebene werden schulische Abläufe bis zu einem gewissen Grad koordiniert. Doch die aufgezeigten Widersprüche zwischen den verschiedenen Handlungslogiken von Bürokratie und Pädagogik machen deutlich, dass Schule „mehr und anders sein muß als eine Bürokratie“ (Rolff 1992, S. 308). Modelle, die Schule als Organisation lose gekoppelter Einheiten begreifen, tragen insbesondere dem Prinzip der Autonomie pädagogischen Handelns und den damit verbundenen strukturellen Anforderungen Rechnung.

2.4 Spezifika der Organisation Schule

2.4.2.2 Das segmentierte Organisationsmodell

Neben der Notwendigkeit der Rationalisierung verweist Bidwell (1968) auf das Spezifische der pädagogischen Technologie: Sie erfordert andauernde Interaktionen zwischen Lehrern und ihren Schüler und damit verbunden ein gewisses Maß an Lehrerautonomie. Diese spiegelt sich ihrerseits in den Strukturen von Schulsystemen wider, „resulting in what may be called their structural looseness“ (ebd., S. 975): Die Struktur der Schule wird bestimmt durch weitgehend unabhängig voneinander arbeitende Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 976).

Zur theoretischen Beschreibung dieser strukturellen Segmentierung wurden unterschiedliche Modelle entwickelt. Als der wohl am häufigsten im Zusammenhang mit der Schulorganisation angeführte Ansatz wird beispielhaft das Konzept von Weick näher ausgeführt.

Weick (1976) überträgt das ursprünglich aus dem Bereich der Biologie stammende Konzept der losen Koppelung auf Bildungsorganisationen. Damit ist die Vorstellung verbunden, „dass gekoppelte Ereignisse aufeinander reagieren, *aber* dass jedes Ereignis auch seine eigene Identität sowie Spuren des physischen und logischen Getrenntseins behält“ (Weick 2009, S. 88 [im Original 1976]). Zur Charakterisierung der Strukturen auf der Ebene der Einzelschule wird vor allem auf die lose Koppelung der einzelnen Lehrkräfte untereinander verwiesen.

Insgesamt sieht Weick mit Systemen loser Kopplung sowohl Vor- als auch Nachteile verbunden (vgl. ebd. 1976/2009): Zwar verfügen die verschiedenen Teile der Organisation über einen sensiblen Wahrnehmungsmechanismus und können aufgrund ihrer relativen Unabhängigkeit besser auf Veränderungen in der Umwelt reagieren. Gleichzeitig ermöglicht die lose Koppelung aber auch, dass einzelne Organisationsteile beharren und sich gegen Veränderungen sperren. Eine zentrale Steuerung ist aufgrund der Selbständigkeit der Einheiten schwer möglich. Durch ihre interne Heterogenität haben lose gekoppelte Systeme aber großes Potenzial, neuartige Lösungen zu entwickeln, wenngleich

sich diese nicht auf das ganze System ausbreiten müssen. Allgemein lässt sich festhalten, dass die Struktur der losen Koppelung zwar der Verbreitung positiver Entwicklungen entgegensteht, zugleich aber auch die Ausweitung negativer Entwicklungen verhindert (vgl. ebd., S. 92 ff.).

In Bezug auf die Schulorganisation ist der Vorzug weitgehend segmentierter Strukturen zweifelsfrei in der strukturellen Begünstigung erforderlicher professioneller Autonomiespielräume von Lehrkräften zu sehen (ausführlicher zum Professionsbegriff in Kapitel 2.4.4.1). Dennoch lassen sich auch einige der oben genannten Probleme lose-gekoppelter Strukturen auf Schulen übertragen (vgl. Ulber 2006, S. 41):

- Uneinheitlichkeit des Unterrichts: Die segmentierte Organisationsstruktur birgt die Gefahr, dass sich der schulische Bildungsprozess für die Schülerinnen und Schüler in eine „Reihe isolierter Veranstaltungen [auflöst], die keinen Sinnzusammenhang erkennen lassen“ (Rolff 1992, S. 314). Um dem entgegenzuwirken ist ein gewisses Maß an Abstimmung etwa über Unterrichtsinhalte, Leistungsstandards oder Regeln erforderlich.
- Beharrungsvermögen einzelner Lehrkräfte: Die gegenseitige Unabhängigkeit der Lehrkräfte kann zudem verhindern, dass sich die Innovationsbereitschaft einzelner Lehrkräfte auf andere überträgt und eine kollektive Lernbereitschaft entsteht.
- Begrenzte Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten: Der Unterricht im geschlossenen Klassenraum entzieht sich der Kontrolle durch Dritte und erschwert damit auch eine gezielte Steuerung. Die segmentierte Struktur erschwert daher das Aufdecken inkompetenten oder unengagierten Lehrerhandelns.

2.4.2.3 Vermittlung beider Ansätze

Die beiden Organisationsmodelle der Schule wirken zunächst widersprüchlich. Doch bilden sie beide relevante Aspekte der Schulorganisa-

tion ab, die einander nicht ausschließen. Zur theoretischen Vermittlung beider Ansätze kann die Konfiguration der *Profibürokratie* von Mintzberg (1992 [im Original 1983]) herangezogen werden. Mintzberg erweitert damit den klassischen Strukturbegriff der Organisationslehre und integriert mit der Profibürokratie organisationstheoretische und professionssoziologische Aspekte.⁴¹ Doch stellt die Profibürokratie damit ein geeignetes Modell dar, um die Organisation Schule theoretisch dicht beschreiben zu können?

Bevor auf die Profibürokratie näher eingegangen und ihre Eignung als Modell zur Beschreibung der Schulorganisation diskutiert wird, soll zunächst das Konzept der Profession kurz beschrieben werden. Kruse und Louis (1993) charakterisieren das Konzept durch die folgenden Schlüsselmerkmale (vgl. ebd., S. 3 f.):

- Technische Wissensbasis: Das Professionswissen stellt ein relativ abstraktes Wissen dar, was einer langen Ausbildung bedarf. Die Profession selbst entscheidet darüber, welches Wissen relevant ist.
- Kontrolle über die Zulassung zur Profession und die Arbeitsbedingungen: Die Profession selbst entscheidet auch darüber, ob eine Person über genug Wissen und Können verfügt, um in der Praxis tätig zu werden beziehungsweise eine Tätigkeit fortzusetzen. Professionelle haben außerdem die Kontrolle über ihre eigene Arbeit, entweder indem sie direkt im Management tätig sind (wie etwa in Anwaltsfirmen) oder weil ihre Vorgesetzten ebenfalls der Profession angehören (z.B. bei Ärzten).
- Klientenorientierung: Professionelle zeichnen sich durch einen strengen ethischen Code aus, der das Wohl des Klienten über die eigenen Interessen stellt. Wenn sie die Standards nicht einhalten, riskieren sie öffentliche Kritik oder ihre Mitgliedschaft.

⁴¹ Mintzberg erweitert den organisationstheoretischen Begriff der Koordination, indem er den Aspekt der Standardisierung von Qualifikationen als Koordinationsmechanismus betrachtet (vgl. Kapitel 2.3.3.4).

2.4 Spezifika der Organisation Schule

In welcher Weise werden nun in Mintzbergs Profibürokratie organisati-onstheoretische und professionssoziologische Aspekte vereinigt? Ei-nerseits wird die Struktur der Organisation als bürokratisch beschrie-ben, wonach die Arbeit durch klar festgelegte „Ausführungsstandards“ (Mintzberg 1992, S. 259) koordiniert wird. Zugleich arbeiten die profes-sionellen Mitarbeiter relativ unabhängig von ihren Kollegen, aber in en-gem Kontakt zu den Klienten.

Aufgrund der Integration dieser beiden Aspekte scheint dieses Modell zur Beschreibung der Schule als Organisation besonders geeignet. Die Übertragung einiger allgemeiner Annahmen zur Profibürokratie auf die Organisation Schule machen dies deutlich:

- *Der wichtigste Organisationsteil der Profibürokratie ist der betriebli-che Kern* (vgl. ebd., S. 262): Unterricht stellt das Kerngeschäft der Organisation Schule dar.
- *Die Arbeit im betrieblichen Kern ist komplex, sodass sich weder Ar-beitsprozesse standardisieren noch die Produkte ohne weiteres messen lassen* (vgl. ebd., S 259 f.): Die soziale Situation Unterricht birgt so viel Unvorhersehbares, dass eine Standardisierung der Ab-läufe unmöglich ist. Auch der Lernerfolg eines Schülers ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, sodass eine Rückrechnung von Lernfortschritten auf die Lehrkraft äußerst schwierig ist.
- *Die Koordination erfolgt insbesondere über die Standardisierung der Qualifikationen der professionellen Mitarbeiter* (vgl. ebd., S. 256): Die Lehrerausbildung vermittelt ein Repertoire an professionellem Wissen (Standards), das die Qualität der Leistungserbringung sowie eine gewisse Einheitlichkeit garantieren soll.
- *Die Ausbildung der Professionellen erfolgt außerhalb der Organisa-tion, das heißt Standards werden nicht durch die Organisationslei-tung vorgegeben, sondern von der Profession selbst (z.B. in Berufs-*

verbänden) entwickelt (vgl. ebd., S. 258 f.): Die Grundausbildung der Lehrerausbildung wird an der Hochschule durchgeführt.

- *Professionelle durchlaufen eine lange Ausbildung. Nach der Grundausbildung an einer Universität oder einer speziellen Ausbildungsinstitution folgt eine Ausbildungsphase am Arbeitsplatz. Der professionelle Mitarbeiter bildet sich außerdem regelmäßig fort (vgl. ebd.):* Lehrkräfte werden an Hochschulen ausgebildet, absolvieren anschließend das Referendariat und sind verpflichtet, sich berufsbegeleitend fortzubilden.
- *Die Arbeit des Professionellen Mitarbeiters besteht aus der Diagnose und der anschließenden Durchführung eines Verfahrens (vgl. ebd., S. 260):* Die Lehrkraft muss zunächst den Wissensstand der Schüler ermitteln, um dann seinen Unterricht darauf anstimmen zu können.
- *Persönliche Weisung und gegenseitige Abstimmung sind für den Kontakt zwischen den Professionellen und ihren Klienten hinderlich (vgl. ebd.):* Lehrkräfte benötigen den geschlossenen Klassenraum, um ihrer komplexen Tätigkeit nachzugehen.

Inwieweit ist nun der Typus der Profibürokratie in der Lage, die Schwächen der segmentieren Modelle beziehungsweise des Bürokratiemodells zu kompensieren? Zwar entspricht der Typus der Profibürokratie in seinen Strukturen dem *segmentierten Organisationsmodell*, dennoch ist der Aspekt der Koordination (vorrangig durch Standardisierung der Qualifikationen) zentraler Bestandteil des Modells. Insofern ist die Profibürokratie besser als segmentierte Modelle in der Lage, eine gewisse Einheitlichkeit der Leistungserbringung zu erklären. Dennoch bleiben zentrale Probleme einer segmentierten Struktur bestehen (vgl. Mintzberg ebd., S. 278 ff.):

- Koordinationsprobleme: Mittels Standardisierung der Qualifikationen können nicht alle anfallenden Koordinationserfordernisse bewältigt

werden. Dies betrifft insbesondere die Koordination zwischen professionellen Mitarbeitern und dem Hilfsstab aber auch zwischen den professionellen Mitarbeitern untereinander.

- Ermessensprobleme: Professionelle verfügen aufgrund der Komplexität ihrer Aufgaben über einen großen Ermessensspielraum. Ein entsprechendes Einschreiten wird zum einen dadurch behindert, dass sich die Arbeitsprodukte nur schwer messen lassen. Zum anderen bleiben Missstände oft unaufgedeckt, weil Angehörige eines Berufsstandes selten gegeneinander vorgehen.
- Innovationsprobleme: Die Entwicklung neuartiger Verfahren erfordert Zusammenarbeit. Die mangelnde Kooperationsbereitschaft in Profibürokratien verhindert damit Innovationen.

Im Gegensatz zum *Bürokratiemodell* ist die Profibürokratie in der Lage, das Problem der Unvereinbarkeit von Bürokratie und Pädagogik zu überwinden. Mintzberg gelingt es, professionssoziologische Aspekte in ein allgemeines Organisationsmodell zu integrieren, indem er den klassischen Bürokratiebegriff erweitert. Demnach gelten Strukturen als „in dem Maß [bürokratisch], wie ihr Verhalten vorbestimmt oder voraus sagbar und somit standardisiert ist“ (ebd., S. 59).

Doch trotz dieser Leistung ist auch das Modell der Profibürokratie nur begrenzt in der Lage, Schulen als Organisationen umfassend zu beschreiben. Zentrale Aspekte der *externen* bürokratischer Regulierung, wie sie im Schulsystem zweifelsohne gegeben ist, werden mit diesem Modell nicht abgebildet (vgl. Kuper & Thiel 2009, S. 495). So erfolgt Standardisierung eben nicht nur durch die Ausbildung, Rekrutierung, und Entwicklung des Personals, sondern „der Staat nimmt [zudem] in Gestalt der Schuladministration erheblichen Einfluss auf die programmatische Ausrichtung (Bildungsprogramme, Curricula) [und auf] die grundlegende Struktur (Schulverfassung)“ (Thiel 2008b, S. 36 f.).⁴²

⁴² In diesem Zusammenhang erscheint der bereits 1965 von Scott geprägte Terminus der „heteronomen professionellen Organisation“ besonders geeignet, um die Organisation Schule in ihren Facetten zu beschreiben: In heteronomen professionellen Or-

Zudem orientiert sich das Modell der Profibürokratie – wie auch das bürokratische und das segmentierte Modell – vorrangig an der strukturellen Bewältigung des Kerngeschäfts Unterricht und eignet sich nur begrenzt dazu, die strukturellen Anforderungen, die etwa neue Aufgaben der Schulentwicklung an Schulen stellen, zu beschreiben. Auf diesen Aspekt wird im Folgenden näher eingegangen.

2.4.2.4 Die Modelle vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung

In einem ersten Schritt wird zunächst diskutiert, inwieweit neue organisationsstrukturelle Anforderungen an Schulen mit den drei skizzierten Modellen (bürokratisches und segmentiertes Organisationsmodell, Profibürokratie) abgebildet werden können. Im Anschluss wird mit Mintzbergs Konfiguration der Adhokratie (ebd., S. 335 ff.) ein weiteres Modell eingeführt, das sich in besonderer Weise zur theoretischen Beschreibung von Schulorganisationen vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen eignet.

Das *bürokratische Organisationsmodell* kann auch vor dem Hintergrund der veränderten Anforderungen große Aktualität als Beschreibungsmodell für Schulen für sich beanspruchen: Mit der Einführung des Neuen Steuerungsmodells werden klassische Mechanismen bürokratischer Regulierung weiter ausgebaut. Im Unterschied zum traditionellen Modell der bürokratischen Regulierung im Schulwesen werden die Mechanismen jedoch zu großen Teilen ins Innere der Organisation verlagert. So wird etwa strategische Spitze (Schulleitung) gestärkt und die Bearbeitung neuer Aufgaben der Schulentwicklung erfordert neue Formen der funktionalen Differenzierung (z.B. Evaluationsberater). Die Einführung neuer Berichtspflichten (z.B. Evaluationsbericht) stellt eine Ausweitung des Prinzips der Aktenförmigkeit dar (vgl. Thiel 2008a, S. 225).

organisationen „professional employees are clearly subordinated to an administrative framework” (ebd., S.67).

Mit dieser Entwicklung wird zugleich das *segmentierte Organisationsmodell* weiter in Frage gestellt: Die Neue Steuerung zwingt Schulen in Teilen zur Überwindung ihrer segmentierten Strukturen und stärkt damit die Bedeutung des Koordinationsmechanismus der gegenseitigen Abstimmung. Die Bearbeitung von Anforderungen der Schulentwicklung erfordert Kooperation. Dies betrifft nicht vorrangig das Kerngeschäft Unterricht, sondern vielmehr die gemeinsame Entwicklung von Programmen (z.B. Schulprogramm, Curricula) und die Durchführung von Bestandsanalysen und Qualitätskontrollen (z.B. im Rahmen der internen Evaluation).

Mit der Einführung neuer Entwicklungsaufgaben stößt jedoch auch die Konfiguration der *Profibürokratie* als theoretisches Modell zur Beschreibung der Schulorganisation an ihre Grenzen. Die Verlagerung von Aufgaben der Standardisierung und Entwicklung ins Innere der Organisation, führt zu einer Überlagerung des betrieblichen Kerns durch die Technostruktur. Schulen müssen damit neben ihrer Primärstrukturen eine Sekundärstruktur entwickeln. Eine auf diese Art entstehende Projektorganisation gewährleistet zugleich die Erfüllung von Routineaufgaben (Unterricht) und innovativen Aufgaben (Schulentwicklung) (vgl. Dubs 2005, S. 89)⁴³.

Vor diesem Hintergrund gerät eine andere Konfiguration Mintzbergs in den Blick: Die Projektorganisation entspricht großen Teilen der als *Adhokratie* bezeichneten Konfiguration, die sich in erster Linie der Umsetzung von Innovation widmet.⁴⁴ Ihr wichtigster Koordinationsmecha-

⁴³ Während bei der reinen Projektorganisation die Mitarbeiter in der Regel aus der Primärstruktur herausgenommen und damit von ihren Routineaufgaben freigestellt werden, müssen Aufgaben der Schulentwicklung von Lehrkräften zusätzlich zu ihrer regulären Unterrichtstätigkeit bearbeitet werden. Zwar kann in bestimmten Schularten eine Funktionsstelle zur „Koordination schulfachlicher Aufgaben (Schulqualität/Schulprogramm/ Schulentwicklung/Evaluation)“ (vgl. SenBWF 2006, S. 12) bzw. können seit der Einführung des Neuen Funktionsstellenmodells ergänzend „Funktionen“ (Übertragung bestimmter Aufgaben bei Gewährung von zwei Ermäßigungsstunden) eingerichtet werden (vgl. SenBWF 2010b, S. 2), doch setzt die Qualitätsoffensive insgesamt auf freiwilliges Engagement aller Lehrkräfte.

⁴⁴ Ergänzend sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass die vollständige Übertragung des Adhokratiemodells an einem zentralen Punkt scheitert: Die

2.4 Spezifika der Organisation Schule

nismus ist die gegenseitige Abstimmung. Den wichtigsten Organisationsteil bildet der Hilfsstab, das heißt Experten mit Beratungsfunktion, sowie der betriebliche Kern.⁴⁵ Gemeinsam mit der Mittellinie bilden sie Teams, die in Ad-hoc-Projekten zusammenarbeiten (vgl. Mintzberg 1992, S. 335 ff.).

Diese Merkmale lassen sich gut auf Schulen übertragen: Im Rahmen der Schulprogrammarbeit sollen innovative Projekte umgesetzt werden. Hierzu sind horizontale Absprachen und Teambildung unter den Lehrkräften unerlässlich. Insbesondere für die Arbeit von Steuergruppen spielt die Unterstützung durch Experten (Evaluationsberater, externe Prozessberater) eine besondere Rolle (vgl. LISUM 2003, S. 18). Auch was die Funktion der strategischen Spitze betrifft, lässt sich die schulische Projektorganisation als Adhokratie begreifen: Die Führung muss sich Störungen in den Strukturen und Abläufen widmen (z.B. die Aufgabenverteilung sicherstellen oder Konflikten entgegenwirken) und Beziehungen zur Organisationsumwelt aufbauen und pflegen (z.B. Schulaufsicht, Kooperationspartner).

2.4.3 Empirische Typenbildungen von Schulen

Die vorgestellten Modelle liefern eine Bandbreite organisationstheoretischer Beschreibungsversuche schulischer Organisationsstrukturen. Sie lassen sich auch als *analytische* Konstruktionen oder *gedanklich-konzeptionelle* Typologienbildungen beschreiben (vgl. Scherer & Beyer 1998, S. 337). Doch inwieweit die verschiedenen Modelle der Praxis schulischer Organisationsgestaltung gerecht werden, das heißt inwie-

Adhokratie ist eben *nicht* auf Standardisierung ausgerichtet; der Technostruktur kommt damit eine untergeordnete Rolle zu.

⁴⁵ Während in der administrativen Adhokratie der Hilfsstab den wichtigsten Organisationsteil bildet, spielt in der betrieblichen Adhokratie auch der betriebliche Kern eine wichtige Rolle für die Leistungserbringung. Da Schulen ihre Projekte für ihre Klienten entwickeln, sind sie eher dem Typus der betrieblichen Adhokratie zuzuordnen (vgl. auch Fußnote 30, Kapitel 2.3.3.4).

weit die theoretischen Modelle typischen Konfigurationen in der Praxis entsprechen, kann nur auf *empirische Weise* überprüft werden.

Eine empirische Typenbildung von Schulen nimmt Senkbeil (2005) im Rahmen der PISA-Studie 2003 vor. Mittels latenter Klassenanalyse bildet er über unterschiedliche Schulmerkmale, beruhend auf den Einschätzungen der jeweiligen Schulleitungen, verschiedene Schultypen. Als typenbildende Merkmale wurden neben schulischen Prozessmerkmalen (z.B. Kooperationspraxis der Lehrerschaft, Vorliegen eines Schulprogramms) verschiedene Belastungsfaktoren (z.B. personelle Ressourcen, Schülerverhalten) einbezogen.

Im Ergebnis wurden die folgenden vier Schultypen identifiziert: *Unbelastete und aktive Schulen* (15 Prozent der Schulen), *unbelastete und passive Schulen* (26 Prozent), *belastete und aktive Schulen* (32 Prozent) sowie *belastete und passive Schulen* (27 Prozent). Belastete Schulen reagieren also auf wahrgenommene Problemlagen entweder mit umfassenden Aktivitäten oder aber nutzen die vorhandenen Handlungsspielräume kaum. Entsprechendes gilt für Schulen mit günstigen Voraussetzungen. Differenzierte Aktivitätsmuster ließen sich hierbei nicht identifizieren (vgl. ebd., S. 306).

Insgesamt erfolgte die Auswahl der typenbildenden Merkmale in dieser Studie jedoch weniger theoriegeleitet als vielmehr vor dem Hintergrund empirischer Befunde der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung (vgl. ebd., S. 301). Hinsichtlich der organisationsstrukturellen Beschaffenheit der vier Schultypen geben die Ergebnisse daher wenig Aufschluss. Zumindest aber verweisen sie auf eine Zweiteilung zwischen Schulen mit einer stärkeren Überwindung der segmentierten Strukturen, die etwa in der gemeinsamen Zielorientierung, der Kooperation der Lehrkräfte oder dem gemeinsamen Schulprogramm zum Ausdruck kommt (die beiden aktiven Schultypen) und Schulen, die stärker segmentiert arbeiten (die beiden passiven Schultypen).

Eine stärker theoriegeleitete Erfassung schulischer Organisationsmerkmale nimmt Kuper (2001b) auf der Datenbasis einer Befragung an allgemeinbildenden Berliner Schulen vor.⁴⁶ Auf der Grundlage eines mehrdimensionalen Konstrukts zur Beschreibung schulischer Organisationsstrukturen versucht er, die „Vereinseitigungen“ (ebd., S. 82) verschiedener Organisationsmodelle aufzubrechen und Organisationsstrukturen damit adäquater zu erfassen. Neben der Bürokratiethorie und der Theorie lose gekoppelter Systeme integriert Kuper außerdem Theorien der Organisationskultur (vgl. ebd.). Zur Abbildung des loosely-coupling-Modell operationalisiert er die Dimension *individueller Verantwortung* und mit dem Faktor *Verbindlichkeit* trägt er dem Aspekt der bürokratischen Regulierung Rechnung. Das Schulkulturmodell wird mit der Dimension des *kollektiven Abstimmungsverhaltens* abgebildet (vgl. ebd., S.70 ff.).⁴⁷

Als Ergebnis einer hierarchischen Clusteranalyse wurden vier Organisationstypen identifiziert: Integrierte Schulen (N=16), formalisierte Schulen (N=59), fragmentierte Schulen (N=59) und basisdemokratische Schulen (N=26).⁴⁸ In allen vier Clustern ist die Dimension der individuellen Verantwortung stark ausgeprägt. Während sich die integrierten Schulen zusätzlich durch eine hohe Verbindlichkeit und umfassende Abstimmung kennzeichnen lassen, zeichnen sich die fragmentierten Schulen durch eine sehr geringe Ausprägung dieser beiden Dimensionen aus. In den formalisierten Schulen hingegen ist die Verbindlichkeit der Kommunikation hoch ausgeprägt, die Abstimmung dagegen niedrig, in den basisdemokratischen Schulen verhält es sich genau umgekehrt (vgl. ebd., S. 74 ff.). Insgesamt verweisen die Ergebnisse dieser Studie

⁴⁶ Eine weitere empirische Untersuchung schulischer Organisationsstrukturen legt Kuper (2002) vor. Sie ist im Rahmen des gleichen Projektes entstanden, definiert jedoch weitere Strukturdimensionen und bettet diese ein in das Luhmannsche Konzept der Entscheidungsprämissen (vgl. ebd., S. 860 ff.).

⁴⁷ Jede Dimension wird durch zwei Items operationalisiert.

⁴⁸ Die Ergebnisse basieren auf den Einschätzungen der Schulleitungen. Die vier Typen ließen sich jedoch auf der Basis der Lehrerstichprobe weitgehend replizieren (vgl. ebd., S.77 f.).

darauf, dass Elemente verschiedener Organisationsmodelle in der Praxis in unterschiedlichen Kombinationen auffindbar sind.

Mit der empirischen Ermittlung von Konfigurationen effektiven Managements legen Hofman & Hofman (2011) eine Untersuchung vor, die den Forderungen nach einer stärker theoretisch fundierten Schuleffektivitätsforschung umfassend nachkommt. In Anlehnung an die Theorie Mintzbergs (vgl. Kapitel 2.3.3.4) bestimmen die Autoren verschiedene Koordinationsmechanismen „that schools may use to develop a consistent and effective school organization“ (ebd., S. 623): *gegenseitige Abstimmung, pädagogische Führung, Standardisierung der Prozesse und Ergebnisse sowie Standardisierung durch Konsens und Qualifikation.*

Durch Befragung unterschiedlicher Personengruppen an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen und beruflichen Schulen gehen die Autoren der Frage nach, in welchem Ausmaß die verschiedenen Koordinationsmechanismen (beziehungsweise verschiedene Subkonstrukte) durch die Schul- und Fachbereichsleiter Anwendung finden. Auf dieser Grundlage ermitteln die Autoren mittels hierarchischer Clusteranalyse drei Konfigurationen von Schulmanagement: Schulen mit keinem beziehungsweise einem nur schwach ausgeprägten Schul- und Fachbereichsmanagement (N=67), Schulen mit einem unterrichtszentrierten Fachbereichsmanagement, einem ausgeprägten Fokus auf Qualifikationen aber einem schwach ausgeprägten Konsens (N=36) sowie Schulen mit einem stark ausgeprägten Schul- und Fachbereichsmanagement (N=18) (vgl. ebd., S. 628 ff.).

Unter Einbezug verschiedener Kontrollvariablen konnten die Autoren je nach Schulform (allgemeinbildend bzw. beruflich) gegensätzliche Zusammenhänge zwischen Konfigurationen und Schülerleistungen im Fach Mathematik ausmachen: Während sich etwa für die Konfiguration des zweiten Clusters in allgemeinbildenden Schulen negative Effekte zeigen, weisen die Autoren für die beruflichen Schulen positive Effekte

2.4 Spezifika der Organisation Schule

dieser Konfiguration nach (vgl. ebd., S. 634). Insgesamt kann damit die zentrale Annahme des Konfigurationsansatzes bestätigt werden: „Effective management is not ‚one best style‘ for all schools“ (ebd., S. 637).

Bezogen auf die oben vorgestellten theoretischen Modelle lassen sich die drei Organisationstypen wie folgt interpretieren: Während in den Schulen des ersten Typus insgesamt alle Koordinationsmechanismen am schwächsten ausgeprägt sind und entsprechend als segmentiert beschrieben werden können, vereinen die Schulen des dritten Clusters Elemente unterschiedlicher organisationstheoretischer Beschreibungsmodelle. Die Schulen des zweiten Clusters hingegen zeigen am ehesten Parallelen mit der Profibürokratie.

2.4.4 Programmatische Idealtypen der ‚guten Schule‘

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass sämtliche theoretischen Beschreibungsmodelle der Schulorganisation zu kurz greifen, um die Komplexität schulischer Organisationsstrukturen umfassend beschreiben zu können, und auch die empirischen Befunde legen die Annahme nahe, dass Schule nicht als ein „Typ von Organisation mit spezifischen Eigenschaften zu betrachten“ ist (Kuper 2002, S. 876).

Auf die Frage nach der Beschaffenheit der ‚guten Schule‘ kommt die Schuleffektivitätsforschung, wie in Kapitel 2.1 gezeigt wurde, zu ganz ähnlichen Erkenntnissen. Demnach spricht Vieles „gegen ein globales Konstrukt der Schulqualität mit der Unterstellung allgemeiner, weitgehend einheitlicher sowie zeitlich stabiler Effekte einzelner Schulen“ (Ditton 2000, S. 85).

Dennoch wird in Gesetzestexten und bildungspolitischen Programmen mit Entwürfen hantiert, denen ein klares Bild der ‚guten Schule‘ zugrunde zu liegen scheint: Mit einem positiven Arbeitsklima, Führungsverantwortung der Schulleitung, Aufbau eines Qualitätsmanagement oder

2.4 Spezifika der Organisation Schule

Teamarbeit im Kollegium sind nur einige Merkmale benannt, die Schulen, gemäß des „Handlungsrahmens Schulqualität in Berlin“, aufweisen sollen (vgl. SenBWF 2007). Eine genauere Betrachtung verweist jedoch auf unterschiedliche Steuerungslogiken, die sich in der Programmatik vermischen. Analytisch lassen sich aus verschiedenen Elementen politischer Steuerung zwei Idealtypen skizzieren: *Schulen als Professionelle Lerngemeinschaften* (vgl. Rolff 2001) sowie als *Gemanagte Schulorganisationen*. Während der Typus der Professionellen Lerngemeinschaft den Problemen der segmentierten Organisation begegnet, versucht der Idealtypus der Gemanagten Schulorganisation den Effektivitätsproblemen bürokratischer Regulierung entgegen zu wirken (vgl. Thiel 2008a,b)⁴⁹.

Im Folgenden werden beide Konzepte zunächst erläutert und in ihren zentralen Merkmalen kontrastiv verglichen. Hierbei wird zugleich Bezug auf die bildungspolitische Programmatik genommen und aufgezeigt, inwiefern sich Elemente beider Idealtypen dort wiederfinden. Abschließend wird dargestellt, in welcher Weise die Idealtypen in der späteren empirischen Analyse als interpretative Folie zum Einsatz kommen.

2.4.4.1 Die Professionelle Lerngemeinschaft

„Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft weckt in der Schulentwicklung die Hoffnung, den Königsweg für Qualitätsverbesserung zu finden.“

⁴⁹ Thiel (2008b) bezeichnet die beiden Idealtypen als „Autonomous Professional Organization“ und „Managed Professional Organization“. Während Thiel den ersten Idealtypus bildungshistorisch aus den „professionellen Selbstverständigungsdiskursen der Lehrkräfte seit dem 19. Jahrhundert“ (ebd., S. 36) entwickelt, entspricht der zweite Idealtypus dem Modell des „New Public Management“ (Thiel 2008a, S. 226). Die Entwicklung der Idealtypen in der vorliegenden Arbeit orientiert sich stärker an der aktuellen bildungspolitischen Programmatik. Aufgrund der expliziten Forderung nach Überwindung der Autonomie von Lehrkräften, wie sie etwa in Entwürfen zur geteilten Unterrichtspraxis oder gegenseitigen Hospitation zum Ausdruck kommt, wird der erste Typus als *Professionelle Lerngemeinschaft* beschrieben. Sie entspricht aber im Kern dem Typus der autonomen professionellen Organisation, so geht es etwa um gemeinsame (statt individuelle) Werte oder um kollegiale (statt individuelle) Professionalisierung. Der zweite Typus wird zur Abgrenzung vom Professions- und Gemeinschaftsbegriff als *Gemanagte Schulorganisation* bezeichnet, deckt sich aber inhaltlich mit dem Typus der „Managed Professional Organization“.

rung von Schule und Unterricht weisen zu können“ (Bonsen & Rolff 2006, S. 167).

Seinen Ursprung hat das Konzept in US-amerikanischen Studien der Schulforschung wie etwa von „Teacher’s Workplace“ von Rosenholtz (1991) und Bryk, Camburn und Louis (1999), die schließlich auch den Begriff der „Professional Communities“ prägen. Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept maßgeblich von Rolff (2001) beziehungsweise Bonsen und Rolff (2006) weiterentwickelt. Der Ansatz nimmt zugleich das Lehrer- wie das Schülerlernen in den Blick und vereinigt damit zwei wichtige Aspekte der Schulentwicklung: Die Personal- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Bonsen & Rolff ebd., S. 181).

In dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft verbinden sich die Begriffe der Gemeinschaft und der Profession. Das Professionskonzept wurde im Zusammenhang mit Mintzbergs Profibürokratie bereits dargestellt. Zur Charakterisierung des Gemeinschaftskonzeptes heben Kruse und Louis (1993) unter Bezug auf den Kommunitarismus die folgenden Merkmale hervor (vgl. ebd. S. 5):

- Geteilte Werte und Normen
- Gemeinsames Verantwortungsgefühl
- Fürsorgliche Beziehungen

Was verbirgt sich nun hinter dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften? Newman (1994) fasst das Konzept zusammen als “school staff members taking collective responsibility for achieving a shared education purpose, and collaborating with one another to achieve that purpose“ (ebd., S. 2). Bei der Bestimmung konkreter Kriterien kommen verschiedene Autoren jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen. Insgesamt weisen sie aber eine große Übereinstimmung mit den Schlüsselmerkmalen ‚guter Schulen‘, wie sie im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung identifiziert werden, auf (vgl. Bonsen & Rolff

ebd., S. 170). Beispielhaft werden hier nur die Kriterien von Kruse, Louis und Bryk (1994) vorgestellt, die von Bonsen und Rolff für Untersuchungen im deutschsprachigen Raum aufgegriffen wurden. Demnach zeichnen sich Professionelle Lerngemeinschaften durch die folgenden Merkmale aus (vgl. Kruse, Louis & Bryk ebd., S. 5):

- *Reflektierender Dialog*: Die Lehrkräfte tauschen sich über ihre Arbeit und die Herausforderungen aus. Dadurch bilden sie gemeinsame Normen und Werte aus, die wiederum die Basis für ihr Handeln darstellen. Der reflektierende Dialog kann sowohl Selbstkritik als auch Kritik an der Schule beinhalten.
- *De-Privatisierung der Praxis*: Die Lehrkräfte beobachten gegenseitig ihren Unterricht und tauschen sich über Methoden aus, zum Beispiel in Form von peer coaching. Ziel ist dabei auch, die Beziehungen zwischen den Lehrkräften zu verbessern.
- *Gemeinsamer Fokus auf Schülerlernen*: Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass jeder Schüler ein gewisses Leistungsniveau erreichen kann, und unterstützen sie auch dabei. Diese generelle Grundhaltung innerhalb des Kollegiums wird nicht durch Regeln erzwungen, sondern durch das Gefühl der gegenseitigen Verpflichtung herbeigeführt.
- *Zusammenarbeit*: Die Zusammenarbeit von Lehrkräften soll zu einem gemeinsamen Berufsverständnis führen. Sie soll aber auch dazu dienen, zusammen Material zu entwickeln und schulische Aktivitäten voranzutreiben. Damit sollen zum einen der Unterricht, die Curricula und die Art der Schülerbeurteilung verbessert werden, zum anderen aber auch neue Fortbildungskonzepte für die Lehrkräfte entwickelt werden.
- *Geteilte Werte und Normen*: Die Lehrkräfte teilen grundlegende Annahmen, zum Beispiel hinsichtlich der Lernfähigkeiten von Kindern oder der Rolle von Lehrern.

2.4.4.2 Die Gemanagte Schulorganisation

„Beispiele aus der Wirtschaft zeigen, welche Leistungsverbesserungen durch Qualitätsmanagement erreicht werden können. Auch wenn Betrieb und Schule nicht gleichzusetzen sind, ist nicht einzusehen, warum diese Effekte nicht ebenso in der Schule möglich sein sollen“ (Brackmann 2003, S. 234).

Im Gegensatz zu dem Idealtypus der Professionellen Lerngemeinschaft handelt es sich bei der Gemanagten Schulorganisation nicht um einen gewachsenen pädagogischen Forschungsgegenstand, sondern um einen aus Elementen aktueller bildungspolitischer Programme theoretisch rekonstruierten Idealtypus (vgl. Thiel 2008b, S. 37). Dies betrifft diejenigen Elemente, die der Einführung des Neuen Steuerungsmodells geschuldet sind. Der Idealtyp ist auf Effizienz ausgerichtet, orientiert sich demnach in seiner Strukturgestaltung an betriebswirtschaftlichen Prinzipien (z.B. Spezialisierung oder Ausbildung einer Projektorganisation) und verwendet moderne Managementinstrumente (z.B. Zielvereinbarungen und Controlling oder Anreize).

Die Charakteristika der Gemanagten Schulorganisation werden abgeleitet aus den Anforderungen, die das Neue Steuerungsmodell an die „örtlichen Akteure“ (KGSt 1993, S. 25) stellt. „Das Neue Steuerungsmodell läuft auf den Aufbau einer unternehmensähnlichen, dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur hinaus“ (ebd., S. 3). Was den Aufbau der Führungs- und Organisationsstruktur in Schulen betrifft, stellt das Neue Steuerungsmodell folgende Anforderungen an Schulen (vgl. Thiel ebd., S. 37):

- Operationalisierung konkreter und terminierter Arbeitsziele (im Rahmen des Schulprogramms und der Koppelung von Curricula an terminierte Standards)
- Schaffung neuer Funktionsrollen (z.B. Evaluationsbeauftragte)

2.4 Spezifika der Organisation Schule

- Differenzierung von Entscheidung und Entscheidungsvorbereitung (Entscheidungsvorbereitung z.B. durch die Steuergruppe)
- Ausbau der hierarchischen Steuerung durch die Stärkung der Schulleiterkompetenzen (Weisungsbefugnis gegenüber den Lehrkräften)
- Systematische Personalauswahl und -entwicklung (z.B. schuleigene Ausschreibung, Fortbildungsplanung, Unterrichtsbeobachtung, Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen)
- Einführung von Anreizsystemen (z.B. Gehaltssteigerung, Entlastungsstunden)

Tabelle 7 stellt die beiden Idealtypen in einigen zentralen Aspekten kontrastiv gegenüber. Die Systematisierung der Aspekte orientiert sich an den in Kapitel 2.3 beschriebenen Definitionsmerkmalen von Organisationen: Ziele, Strukturen und Mitglieder.

Tabelle 7: Programmatische Idealtypen der Schule

Professionelle Lerngemeinschaft (PLG)	Gemanagte Schulorganisation (GSO)
Ziele	
Orientierung an gemeinsamen Werte	Orientierung an Arbeitsprogrammen und Arbeitszielen
Strukturen	
Zusammenarbeit Kollektive Verantwortlichkeit Gemeinsame Entscheidungen	Spezialisierung und Koordination Ausbau der hierarchischen Steuerung Trennung von Entscheidung und Entscheidungsvorbereitung
Mitglieder	
Entwicklung durch kollegiale Hospitation Motivation durch Commitment	Systematische Personalentwicklung Motivation durch Anreizsysteme

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Thiel (2008a, S. 226)

Auf den ersten Blick wirken die beiden Modelle widersprüchlich, doch spiegeln sich in der bildungspolitischen Programmatik Elemente beider Idealtypen wider. So sieht sie ebenso *Orientierung an gemeinsamen Werten* wie auch die *Definition von konkreten, terminierten Arbeitszielen* vor.⁵⁰ Im Rahmen der verordneten Schulprogrammarbeit soll durch die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes eine kollektive Vergewisserung über gemeinsame Werte stattfinden. Das Leitbild soll das „übergeordnete pädagogische Ethos“ (SenBWF 2008b, S. 2) zum Ausdruck bringen und bildet gleichzeitig die Grundlage für die Entwicklung konkreter, realisierbarer Ziele (vgl. ebd.).

Auch *Kooperation* spielt in den bildungspolitischen Vorgaben und Programmen eine große Rolle. So soll die „Qualität der Arbeitsbeziehungen [von Lehrkräften] [...] verbessert werden“, heißt es im Handlungsrahmen Schulqualität (SenBWF 2007, S. 36). Die Lehrkräfte sollen sich in Teams über curriculare Maßnahmen abstimmen, Fach- und Förderunterricht miteinander verzahnen sowie die kollegiale Beratung und Unterstützung fördern (vgl. ebd. S. 38). Im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit wird jedoch auf Aspekte der *Arbeitsteilung* beziehungsweise *Spezialisierung* und *Koordination* als Modus der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung verwiesen. So werden Evaluationsverantwortliche an allen Schulen ausgebildet (vgl. Ulber & Buchholz 2007) und im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit sollen sich Arbeitsgruppen für die Bearbeitung verschiedener Entwicklungsvorhaben sowie eine Steuergruppe zur Koordination der Abläufe bilden (vgl. LISUM 2003, S. 17).

Der Gemeinschaftsgedanke an sich, im Sinne *kollegialer Verantwortung* und *gemeinsamer Entscheidung*, ist durch die traditionelle Ausstattung der Konferenzen mit den wichtigsten Entscheidungsbefugnissen schon

⁵⁰ Beide Ansätze wurden längst auch im Rahmen allgemeiner Managementkonzepte, unter dem Begriff der Organisationskultur, integriert.

per Schulverfassung angelegt.⁵¹ Mit den Gesetzesreformen wird jedoch zusätzlich der Abstimmungsmechanismus der *Hierarchie* gestärkt, indem die Schulleitungsrolle umdefiniert wird: Statt der einstigen Rolle als *primus inter pares* werden der Schulleitung Weisungsbefugnis „gegenüber den an der Schule tätigen Lehrkräften und den schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ (Schulgesetz für Berlin, § 69 Abs. 4; SenBWF 2010a) übertragen. Die Möglichkeit zur Einrichtung einer Steuergruppe, die ihrerseits mit Kompetenzen ausgestattet werden kann, kann zu einer weiteren Hierarchieebene (im Sinne eines Mittleren Managements) oder zur strategischen *Trennung von Entscheidungsvorbereitung und Entscheidung* führen (vgl. Kapitel 2.2.4). Wenngleich diese Aspekte nicht explizit Teil bildungspolitischer Programme sind, so eröffnen doch die Fülle an neuen Aufgaben sowie die Empfehlungen zur Einrichtung neuer Organisationseinheiten in der Praxis neue Spielräume zum Ausbau einer Gemanagten Schulorganisation.

Die bildungspolitischen Vorgaben zur schulischen Personalentwicklung zielen weitgehend auf den Idealtypus der Gemanagten Schulorganisation ab. Zwar ist Professionalisierung, wie bereits erwähnt, in der Programmatik auch als kooperative Praxis angelegt (so soll etwa laut Qualitätsrahmen regelmäßig *kollegiale Hospitation* stattfinden; vgl. ebd., S. 38), gleichzeitig soll aber eine *systematische Personalgewinnung* (schulbezogene Ausschreibung und Auswahl der Lehrkräfte) und *Personalentwicklung* (gemeinsame Entwicklung eines schuleigenen Fortbildungsprogramms, Durchführung von Unterrichtsbesuchen und Beratungsgespräche durch die Schulleitung) erfolgen. Auch wenn der Begriff *Zielvereinbarungen* nicht ausdrücklich Erwähnung findet, ist er in der Steuerungslogik (Auflage der Durchführung von Beratungsgesprächen bei gleichzeitiger Verantwortlichkeit für schulische Ergebnisse) implizit angelegt. Anders verhält es sich hingegen mit dem Instrument der

⁵¹ Zwar bedeutet der Ausbau der Schulkonferenz zum obersten Beschlussgremium der schulischen Selbstgestaltung de facto eine Schwächung der professionellen Gemeinschaft, doch werden alle Entscheidungen, die das Kerngeschäft Unterricht betreffen, nach wie vor von den Konferenzen der Lehrkräfte getroffen.

Anreizsysteme, das in der Gesetzgebung so gut wie keine Rolle spielt⁵², obgleich, insbesondere mit Blick auf die Übernahme zusätzlicher Aufgaben der Schulentwicklung, die Schaffung von (zumindest weichen Anreizen) für Schulleitungen von großer Bedeutung sein dürften. Die politischen Akteure hingegen scheinen eher auf das *Commitment* der Lehrkräfte zu bauen.

Wie deutlich wurde, finden sich Elemente beider Idealtypen in bildungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen wieder. Dennoch bleibt die Frage offen, inwieweit die verschiedenen Elemente in der Praxis miteinander verträglich sind: Lassen sich Gemeinschaftselemente einfach von einem Managementmodell adaptieren? Folgt man Luhmann (2000) so dürfte es äußerst schwierig sein, kulturelle Werte planvoll zu verändern (vgl. ebd., S. 239 ff.). In eine ähnliche Richtung argumentieren Hargreaves und Dawe (1990), die auf die Probleme administrativ eingefädelter Kollegialität aufmerksam machen (vgl. ebd., S. 227 ff.). Fraglich ist außerdem, inwieweit sich zeitaufwändige Kooperation mit der Idee der effizienteren Steuerung verträgt. Andersherum stellt sich die Frage, inwieweit professionelle (Lern-)Gemeinschaften bereit sind, ‚sich managen zu lassen‘. Und werden in einer Wertegemeinschaft hierarchische Steuerung oder Entscheidungen auf der Basis von Abstimmungsvorlagen akzeptiert?

Die späteren empirischen Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der beiden Idealtypen interpretiert. Forschungsleitende Fragen sind hierbei:

- Finden sich die beiden Idealtypen in der schulischen Praxis wieder?
- Inwieweit sind die beiden Steuerungslogiken der Professionellen Lerngemeinschaft und der Gemanagten Schulorganisation miteinander vereinbar?

⁵² Zwar gibt es vereinzelt die Möglichkeit zur Einrichtung von Funktionsstellen, doch soll die Schulentwicklung von *allen* Lehrkräften getragen werden. Tatsächliche Anreize für ein entsprechendes Engagement sind nicht vorgesehen (ausführlicher zu Möglichkeiten der Einrichtung von Funktionsstellen an Berliner Schulen vgl. Fußnote 43).

3. UNTERSUCHUNGSMODELL

Mit der Einführung des Neuen Steuerungsmodells werden also umfassende neue Anforderungen an Schulen gestellt. Insbesondere die Bewältigung kooperativer Aufgaben, wie sie im Zusammenhang mit der verordneten Schulentwicklungsarbeit anfallen, zwingt Schulen – zumindest in Ansätzen – zur Überwindung der segmentierten Organisationsstrukturen. Wie sich Schulen vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen organisational ausgestalten, wird meist nur ausschnitthaft, etwa am Beispiel der Steuergruppenarbeit (vgl. Berkemeyer und Holtappels 2007; Feldhoff, Kandera & Rolff 2008; Holtappels 2007) oder der Schulprogrammarbeit (vgl. Holtappels & Müller 2002; Mohr 2006) untersucht.

Umfassende Vorschläge einer theoriegeleiteten Erfassung schulischer Organisationsstrukturen legen hingegen Kuper (2001b, 2002) beziehungsweise Hofman und Hofman (2011) vor (vgl. Kapitel 2.4.3). Mit der vorliegenden Untersuchung wird ein ähnliches Vorgehen gewählt: Auf der Basis organisationstheoretischer Überlegungen sollen schulische Organisationsstrukturen empirisch erfasst werden. Forschungsleitend ist ebenfalls die zentrale Annahme des Konfigurationsansatzes, wonach sich typische Konstellationen struktureller Variablen vor dem Hintergrund verschiedener situativer Faktoren als unterschiedlich effektiv erweisen. Die Ergebnisse von Hofman und Hofman bestätigen diese Annahme. Als theoretischer Zugang zur Erfassung schulischer Organisationsstrukturen wird jedoch auf den Situativen Ansatz zurückgegriffen, da in diesem Rahmen zahlreiche Vorschläge zur Beschreibung und Operationalisierung von Organisationsstrukturen gemacht wurden (vgl. Kapitel 2.3.5). Das Spezifische der vorliegenden Untersuchung ist zudem darin zu sehen, dass konkrete Elemente der bildungspolitischen Steuerung – am Beispiel Berlin – in die Modellbildung sowie in die Interpretation der Ergebnisse mit einbezogen werden.

In Kapitel 3.1 sollen die zentralen Modellannahmen der Untersuchung unter Verweis auf die genannten Organisationstheorien näher erläutert werden. Daraus abgeleitet werden anschließend die zu untersuchenden Forschungsfragen (Kapitel 3.2) sowie das der Untersuchung zugrundeliegende Modell schulischer Organisationsgestaltung (Kapitel 3.3).

3.1 Modellannahmen

Gerade aus steuerungstheoretischer Perspektive ist es von besonderem Interesse, wie Schulen sich unter den neuen Anforderungen reorganisieren. Dass diese auf politische Vorgaben und Empfehlungen unterschiedlich reagieren, ist anzunehmen. Die Frage, wie sie sich dabei organisational ausgestalten und welche Organisationsgestalt sich unter welchen Bedingungen als besonders effektiv erweist, kann nur empirisch beantwortet werden.

Die im Folgenden skizzierten Modellannahmen bilden den theoretischen Rahmen zur Herleitung der Untersuchungsfragen sowie zur Interpretation der Ergebnisse und eröffnen darüber hinaus spezifische, auf den Forschungsgegenstand zugeschnittene Anschlussfragen. Die Modellannahmen gehen über die im Rahmen dieser Arbeit zu untersuchenden Aspekte hinaus und vervollständigen die theoretischen Zusammenhänge, die mit dem Untersuchungsmodell (Modell schulischer Organisationsgestaltung, vgl. Kapitel 3.3) nur unzureichend dargestellt wären.

Für die vorliegende Untersuchung sind die folgenden Annahmen, wie sie im Forschungsprogramm des Situativen Ansatzes formuliert wurden, von zentraler Bedeutung (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.3.4.3):

- Organisationsstrukturen lassen sich operationalisieren und empirisch erheben.
- Es lassen sich Unterschiede in der Organisationsgestaltung aufzeigen.

3.1 Modellannahmen

- Es lässt sich ermitteln, welche situativen Einflussgrößen die Unterschiede zwischen den Organisationsstrukturen erklären können.
- Verschiedene Situation-Struktur-Konstellationen haben Auswirkungen auf das Verhalten der Organisationsmitglieder sowie auf die Effizienz der Organisation.

In dreierlei Hinsicht wird das Modell des Situativen Ansatzes jedoch modifiziert. Mit diesem Vorgehen wird zentralen Kritikpunkten an den theoretischen Fundamenten des Situativen Ansatzes Rechnung getragen (vgl. Kapitel 2.3.3.3).

Zunächst wird die Annahme einer einzigen effektiven Struktur verworfen und es wird – in Anlehnung an den Konfigurationsansatz (vgl. Miller & Friesen 1984; Mintzberg 1992 [im Original 1983]) – von typischen Konstellationen der strukturellen Variablen ausgegangen, die sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher situativer Faktoren als unterschiedlich effektiv erweisen. Zudem wird die Frage der Kritiker aufgegriffen, inwieweit Strukturtypen tatsächlich einer „Logik der Organisation“ (Kieser 2002, S. 197) und nicht vielmehr den Denkgewohnheiten beziehungsweise der Gestaltungsphilosophie der Entscheider geschuldet sind. Außerdem wird angenommen, dass die Entscheider, wenn auch sehr begrenzt, auf die Situation einwirken können, etwa durch die gezielte Rekrutierung jüngeren Personals oder die bewusste Mitgestaltung der Marktsituation (z.B. durch aktive Öffentlichkeitsarbeit).

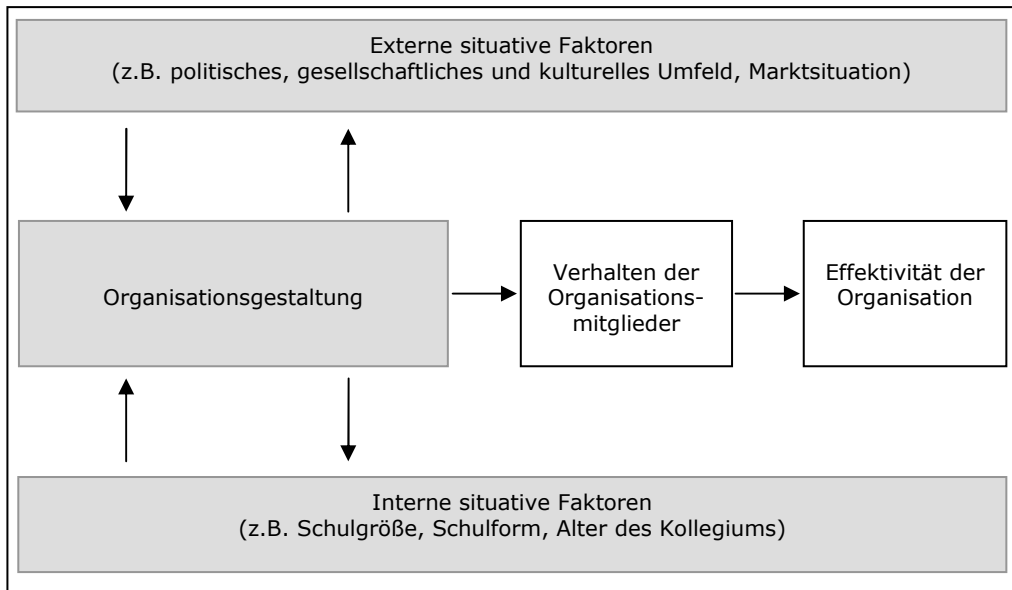
Das theoretische Modell begreift Organisationsgestaltung als einen aktiven (wenn auch teilweise unbewussten) Akt, dem eine bestimmte Gestaltungsphilosophie der Entscheider zugrunde liegt.⁵³ Diese wiederum wird beeinflusst durch situative Faktoren.

⁵³ Da Entscheidungen in Schulen im Wesentlichen durch die Konferenzen getroffen werden, spielt hier, im Gegensatz zu Organisationen der Wirtschaft, nicht nur die Gestaltungsphilosophie der Führung (d. h. der Schulleitung), sondern auch der Lehrkräfte und anderer der Organisation angehöriger Personen eine maßgebliche Rolle.

3.1 Modellannahmen

Abbildung 6 stellt die angenommenen Wirkungszusammenhänge grafisch dar. Aspekte, die in der empirischen Untersuchung Beachtung finden, sind in der Abbildung grau unterlegt.⁵⁴

Abbildung 6: Modellannahmen und Untersuchungsaspekte



Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Kieser & Kubicek 1983, S. 61

⁵⁴ Wobei nicht alle in der Abbildung beispielhaft angeführten situativen Faktoren erhoben wurden (zur näheren Beschreibung der einbezogenen situativen Faktoren vgl. Kapitel 3.3.2).

3.2 Forschungsfragen

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht der Aspekt der Organisationsgestaltung. Bevor im weiteren Verlauf der Untersuchung ein vergleichsweise enger, theoriegeleiteter Begriff der Organisationsgestaltung zugrunde gelegt wird, soll in einem ersten Schritt mittels deskriptiver Auswertungen ein möglichst umfassendes Bild des Umgangs von Schulen mit Aufgaben der Schulentwicklung gezeichnet werden. Entsprechend lautet die erste Forschungsfrage:

(1) Wie gehen Schulen in der Praxis mit Aufgaben der Schulentwicklung um? Im Einzelnen wird dabei den folgenden Unterfragen nachgegangen:

- Wie aktiv sind Schulen überhaupt im Bereich Schulentwicklung?
- Wie viele Lehrkräfte beteiligen sich aktiv im Rahmen der Schulentwicklung?
- Welche Rolle spielt die Schulleitung für die Schulentwicklungsarbeit?
- Inwieweit werden feste Arbeitsgruppen eingerichtet und welche speziellen Zuständigkeiten werden etabliert?
- Wird eine Steuergruppe eingerichtet? Wie setzt sie sich zusammen und welche Funktion hat sie im Kollegium?
- Wie verlaufen Entscheidungsprozesse in den Konferenzen?
- Wie funktioniert die Kommunikation im Kollegium?
- Welche Funktion hat das Schulprogramm im Schulentwicklungsprozess?

In der Tradition des Situativen Ansatzes wird im Verlauf der weiteren Untersuchung die Gestaltung der Organisationsstrukturen vor dem Hintergrund bestimmter interner und externer situativer Faktoren fokussiert. Ausgehend von den skizzierten Modellannahmen sollen die folgenden Fragen beantwortet werden:

3.2 Forschungsfragen

- (2) Welche Organisationsstrukturen bilden Schulen im Umgang mit Aufgaben der Schulentwicklung aus?
- (3) Inwieweit werden die Organisationsstrukturen durch die Schulgröße und die Schulform determiniert?
- (4) Lassen sich verschiedene schulische Strukturtypen identifizieren?
- (5) Wie können diese Typen hinsichtlich verschiedener Außenkriterien charakterisiert werden? Zeigen sich hierbei auffällige Unterschiede zwischen den Strukturtypen?
- (6) Finden sich die beiden programmatischen Idealtypen der Professionellen Lerngemeinschaft und der Gemanagten Schulorganisation in der schulischen Praxis wieder?
- (7) Inwieweit sind die beiden Steuerungslogiken miteinander vereinbar?

3.3 Modell schulischer Organisationsgestaltung

Wie die skizzierten Forschungsfragen deutlich gemacht haben, widmet sich die vorliegende Untersuchung dem Teilaspekt der *schulischen Organisationsgestaltung* vor dem Hintergrund bestimmter *situativer Faktoren*. Im Folgenden wird ein Modell der schulischen Organisationsgestaltung entwickelt, das sich zum einen an den in Kapitel 2.3.4.1 vorgestellten Dimensionen der Organisationsstruktur orientiert und zugleich verschiedene internen und externen situativen Faktoren als theoretisch relevante Einflussfaktoren einbezieht.

3.3.1 Organisationale Gestaltungsparameter

Organisationsgestaltung wird in der vorliegenden Untersuchung als die Gestaltung von Organisationsstrukturen definiert, da den Organisationsstrukturen für die Steuerung gemeinsamer Aktivitäten, wie dies im Falle einer aktiven Schulentwicklung nötig ist, eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Kieser & Kubicek 1983, S. 22).

Zur Erfassung von Organisationsstrukturen wird daher auf konkrete Vorschläge zurückgegriffen, die im Rahmen des situativen Ansatzes gemacht wurden. Dies betrifft zunächst die Auswahl geeigneter Erhebungsmethoden. Payne und Pugh plädieren statt einer Erfassung struktureller Größen über die *Wahrnehmungen* der Organisationsmitglieder für die Erhebung *objektiver Maße* (vgl. ebd. 1976, S. 1131 f.). Diese setzen an direkt beobachtbaren Merkmalen (z.B. Stellenbeschreibungen) oder an Angaben der Organisationsspitze über die Existenz bestimmter Regelungen an (vgl. Kieser 2002, S. 174). Mit der Entscheidung für eine Befragung der Schulleitungen als Experten für ihre Schulen wird dem zweiten Vorschlag gefolgt.

Zur Analyse von Organisationsstrukturen werden in der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre unterschiedliche Dimensionen unterschieden (vgl. Kapitel 2.3.4). Die vorliegende Untersuchung beschränkt

sich auf die Erhebung der beiden „allen formalen Organisationsstrukturen zugrundeliegenden zentralen Prinzipien oder Mechanismen“ (Kieser & Kubicek 1983, S. 132): der Arbeitsteilung und der Koordination.

Diese beiden grundlegenden Prinzipien finden jedoch in der Literatur ihrerseits mannigfaltige Ausdifferenzierungen (vgl. Bea & Göbel 2002; Kieser & Kubicek 1983; Kieser & Walgenbach 2003; Pugh et al. 1968; Schreyögg 2003). Als Formen der Arbeitsteilung werden funktionale und divisionale Spezialisierung oder auch die Teilung von Entscheidungsvorbereitung und Entscheidung (durch die Einrichtung von Stabstellen) unterschieden. Koordination kann erfolgen mittels Hierarchie, Selbstabstimmung (organisatorisch oder spontan), Programmen/Plänen /Standardisierung. Als weitere Koordinationsmechanismen werden außerdem die Unternehmenskultur und die Professionalisierung beziehungsweise die Standardisierung von Qualifikationen genannt (vgl. Kapitel 2.3.4.1).

Welche Merkmale der Arbeitsteilung und Koordination in der vorliegenden Arbeit als relevante Gestaltungsparameter der spezifischen Organisation Schule betrachtet werden und welche konkreten Aspekte hierbei von besonderem Interesse sind, wird im Folgenden ausgeführt.

Relevante Merkmale der Arbeitsteilung:

- Funktionsdifferenzierung: Hinsichtlich der Arbeitsteilung ist im Zusammenhang mit Aufgaben der Schulentwicklung vor allem von Bedeutung, inwieweit für die Bearbeitung besonderer Aufgaben spezielle Zuständigkeiten eingerichtet werden. Es wurden vier mögliche Bereiche der funktionalen Spezialisierung abgefragt, mit denen alle Schulen, unabhängig von Schulform oder schulischen Entwicklungsschwerpunkten, im Zuge der verordneten Schulentwicklungsarbeit konfrontiert sind und für die es qua Schulgesetz keine festen

Zuständigkeiten gibt: Evaluation, Fortbildung, Entwicklung fachübergreifende Curricula und Öffentlichkeitsarbeit.⁵⁵

- Teilung von Entscheidungsvorbereitung und Entscheidung: Wie in Kapitel 2.2.4 dargestellt, können Steuergruppen - quasi in der Funktion eines Expertenstabs - mit der Erarbeitung von Abstimmungsvorlagen betraut werden. Um zu erfassen, ob Steuergruppen tatsächlich eine Art Stabsfunktion innehaben, müsste zum einen erhoben werden, ob sie offiziell mit der Erarbeitung von Abstimmungsvorlagen betraut sind, und zum anderen, inwieweit sie diese systematisch, unter Anwendung von Expertenwissen, erarbeiten.

Relevante Merkmale der Koordination:

- Hierarchische Weisung: Durch den Ausbau von Strukturen persönlicher Weisung entsteht ein hierarchischer Leitungsaufbau in Organisationen. Insgesamt weisen Schulorganisationen in ihrer Grundstruktur eher flache Hierarchien auf. Dennoch wurden im Zuge der Neuen Steuerung die Weisungsbefugnisse von Schulleitungen ausgebaut. Für die empirische Analyse schulischer Organisationsstrukturen ist von Interesse, inwieweit Schulleitungen in der Praxis von ihren Befugnissen Gebrauch machen, das heißt inwieweit persönliche Weisung als Koordinationsmechanismus tatsächlich eingesetzt wird.

Darüber hinaus können auch Steuergruppen zu einer internen Hierarchisierung der Schule beitragen: Neben einer möglichen Funktion als Expertenstab können Steuergruppen, betraut mit bestimmten Koordinations- und Weisungsaufgaben, eine Art mittlere Hierarchieebene, im Sinne eines Mittleren Management, darstellen (vgl. Kapitel 2.2.4). Das Ausmaß, in dem Steuergruppen eine bestimmte

⁵⁵ Erhoben wurde in diesem Zusammenhang auch, ob eine Steuergruppe eingerichtet wurde. Steuergruppen kommt aber, zumindest qua Definition, eher eine Koordinierungsrolle als eine (inhaltlich) spezialisierte Funktion zu. Das Merkmal „Steuergruppe“ wurde daher nicht in die Bildung des Index „Funktionsdifferenzierung“ einbezogen.

Koordinations- und Weisungsfunktion im Kollegium wahrnehmen, kann als weiteres Merkmal der Hierarchisierung von Schulorganisationen gelten.⁵⁶

- Horizontale Abstimmung: In Schulen spielen organisatorische Formen der Selbstabstimmung eine besondere Rolle, da ein Großteil der Entscheidungen durch die Konferenzstrukturen formal etabliert sind. Da die Etablierung dieser Strukturen aber qua Schulgesetz vorgegeben sind, ist diesbezüglich keine Varianz zwischen den Schulen zu erwarten. Anders hingegen dürften sich die konkreten Konferenzabläufe, etwa im Hinblick auf Fragen der kollegialen Meinungsbildung, der Entscheidungseffizienz oder der Dominanz einzelner Personen darstellen: Hier ist mit großen Unterschieden zwischen den Schulen zu rechnen.

Als weitere Formen der horizontalen Abstimmung kommt Projekt- oder Arbeitsgruppen im Zusammenhang mit Schulentwicklung eine besondere Rolle zu. Hierbei wäre von Interesse, wie viele Gruppen eine Schule fest eingerichtet hat. Um feste von sporadischen Arbeitsgruppen unterscheiden zu können, müsste etwa die Häufigkeit der Treffen oder die Anzahl der Mitglieder beziehungsweise die Stabilität der Mitgliedschaft mit erfasst werden. Neben den Konferenzstrukturen und Arbeits- beziehungsweise Projektgruppen dürften spontane Formen der Selbstabstimmung („zwischen Tür und Angel“) ebenfalls eine wichtige Rolle für die Koordination der Schulentwicklungsprozesse spielen.

- Prozess- und Ergebnisplanung: Obwohl schulische Abläufe nicht im betriebswirtschaftlichen Sinne programmiert oder standardisiert werden können, kann aber sehr wohl eine konkrete Planung bestimmt Prozess- oder Ergebnisentscheidungen vorwegnehmen. Das Ausmaß der Konkretisierung von Arbeitsabläufen (z.B. Zeit-/ Maß-

⁵⁶ Zwar gibt es je nach Schulform zusätzlich eine „mittlere Ebene“ der Abteilungs- oder Fachkonferenzleitungen, deren Einrichtung jedoch nicht im Gestaltungsspielraum der einzelnen Schule liegt.

3.3 Modell schulischer Organisationsgestaltung

nahmenplan) oder Arbeitszielen etwa im Rahmen der Schulprogrammarbeit kann daher als Indikator dafür gelten, inwieweit strategische Planung im Rahmen von Schulentwicklung als Instrument der Koordination eingesetzt wird.⁵⁷

Aus forschungsökonomischen Gründen konnten die beiden Aspekte der Trennung von Entscheidung und Entscheidungsvorbereitung sowie die Einrichtung von festen Projekt- und Arbeitsgruppen nicht differenziert erfasst werden (zur näheren Erläuterung und Diskussion der methodischen Einschränkungen vgl. Kapitel 6.1). Um jedoch zumindest einen vagen Eindruck zu bekommen, wurden beide Aspekte mit Einzelitems erhoben und zur späteren Charakterisierung beziehungsweise Interpretation der Organisationstypen herangezogen. Aspekte, die die konkreten Konferenzabläufe betreffen, gehen über das strukturelle Verständnis von Selbstabstimmung hinaus. Sie werden daher ebenfalls nicht in die Typenbildung einbezogen, sondern lediglich zur Charakterisierung der Cluster herangezogen.⁵⁸

⁵⁷ Über die gewählten strukturellen Koordinationsmechanismen hinaus wäre aus organisationstheoretischer Perspektive auch die Einbeziehung der *Organisationskultur* (im Sinne geteilter Werte) und der *Professionalisierung* (im Sinne der Weiterbildung in Bezug auf spezifische Qualifikationen wie Projektmanagement oder Evaluation) interessant (vgl. Kapitel 2.4 zu den Spezifika der Organisation Schule). Das Vorhandensein gemeinsamer Werte, wie es im Rahmen der Untersuchung auch erhoben wurde, stellt jedoch weniger eine Komponente aktiver Organisationsgestaltung als vielmehr eine „unentscheidbare[...] Entscheidungsprämisse[...]“ (Luhmann 2000, S. 240) dar. Der Aspekt wird im Zusammenhang mit dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften zur Interpretation der Cluster herangezogen. Das Merkmal der Professionalisierung im Kollegium hingegen konnte ebenfalls aus forschungsökonomischen Gründen nicht mit erhoben werden.

⁵⁸ Während der Aspekt der Trennung von Entscheidung und Entscheidungsvorbereitung als zentrales Merkmal des Idealtypus der Gemanagten Schulorganisation betrachtet wird und entsprechend in Kapitel 5.5 zur Interpretation der Cluster herangezogen wird, wird auf Unterschiede zwischen den Clustern im Hinblick auf die Einrichtung von Projekt- und Arbeitsgruppen sowie auf die Konferenzabläufe in Kapitel 5.4.2 näher eingegangen.

3.3 Modell schulischer Organisationsgestaltung

Damit werden die folgenden fünf Merkmale als zentrale Gestaltungsparameter betrachtet:

- (1) Funktionsdifferenzierung
- (2) Hierarchische Weisung durch die Schulleitung
- (3) Mittleres Management durch die Steuergruppe
- (4) Horizontale Abstimmung im Kollegium
- (5) Prozess- und Ergebnisplanung durch das Schulprogramm

Die Operationalisierung dieser Merkmale wird in Kapitel 4.4.2 vorgestellt.

3.3.2 Situative Faktoren

Im vorliegenden Modell wird angenommen, dass verschiedene interne und externe Faktoren die schulische Organisationsgestaltung determinieren. Als relevanter *externer* situativer Faktor spielt für die vorliegende Untersuchung die bildungspolitische Situation, im Sinne schulgesetzlicher Vorgaben und programmatischer Empfehlungen. Seine begriffliche Spezifizierung findet der Faktor in den beiden in Kapitel 2.4.4 skizzierten programmatischen Idealtypen der *Professionellen Lerngemeinschaft* und der *Gemanagten Schulorganisation*.

Als zentrale Merkmale des Konzeptes der Professionellen Lerngemeinschaft werden neben dem clusterbildenden Merkmal der *Horizontalen Abstimmung*, die folgenden Variablen in die Untersuchung mit einbezogen: *Geteilte Werte im Kollegium*, *Gemeinsame Unterrichtsentwicklung* und *Gegenseitige Hospitation*.

Als Merkmale, die den Idealtyp der *Gemanagten Schulorganisation* kennzeichnen, werden neben den vier clusterbildenden Merkmalen Funktionsdifferenzierung, Weisung, Mittleres Management und Planung die folgenden Variablen hinzugezogen:

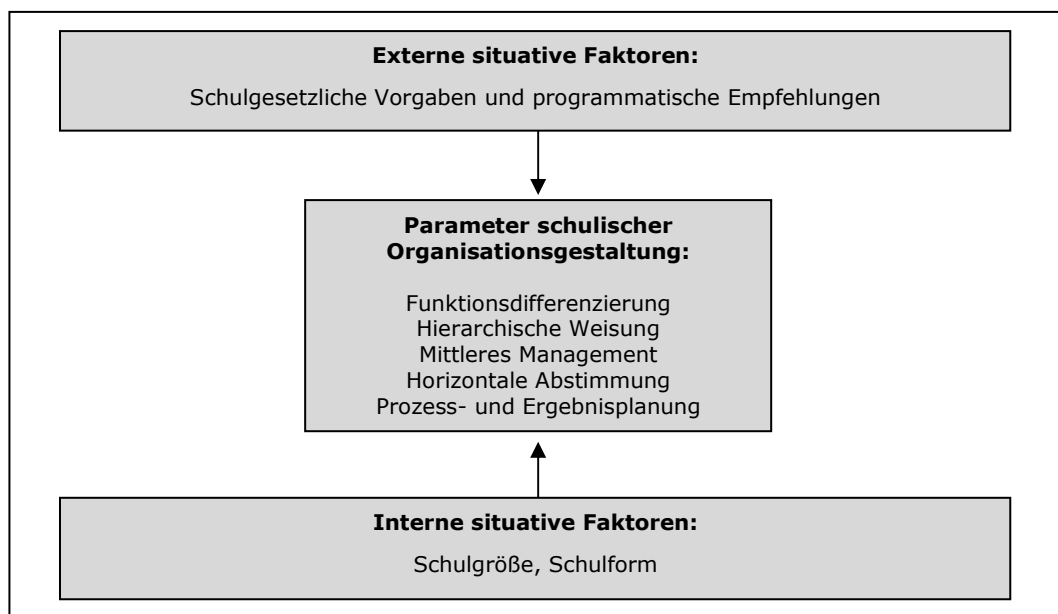
3.3 Modell schulischer Organisationsgestaltung

- Befürwortung und Durchführung von Unterrichtsbesuchen
- Arbeit mit Zielvereinbarungen
- Etablierung von Anreizsystemen
- Steuergruppe als Expertenstab
- Ergebnisverantwortung der Mitarbeiter

Die Operationalisierung der Merkmale beider idealtypischer Konzepte wird ebenfalls in Kapitel 4.4.2 beschrieben.

Als *interne* situative Faktoren wurden die Schulgröße (operationalisiert durch die Anzahl der Lehrkräfte) und die Schulform erhoben. Während die Analyse des Zusammenhangs zwischen Organisationsgröße und Organisationsstruktur als Herzstück des Situativen Ansatzes gilt und mit zahlreichen Untersuchungen Zusammenhänge nachgewiesen wurden, wird der angenommene Einfluss der Variable *Schulform* mit Befunden aus der Schulforschung begründet. Demnach zeigen sich schulform-spezifische Unterschiede hinsichtlich Ausmaß und Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften (vgl. Fussangel 2008, S. 23 ff.).

Abbildung 7: Modell schulischer Organisationsgestaltung



Quelle: Eigene Darstellung

4. METHODISCHES VORGEHEN

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung ausführlich dargestellt. Nach einer Beschreibung der spezifischen Anlage der Untersuchung werden das eingesetzte Erhebungsinstrument und die konkrete Operationalisierung der theoretisch relevanten Konstrukte vorgestellt und die Verfahren der Datenerhebung beschrieben. Anschließend wird auf die Datenerhebung sowie auf die Datenaufbereitung eingegangen und es werden die einzelnen Auswertungsverfahren erläutert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens.

4.1 Anlage der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung basiert auf den Daten einer Befragung Berliner Schulleitungen zum Thema „Organisation der Schule als Managementaufgabe“, die zwischen Dezember 2008 und Januar 2009 vom Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung der Freien Universität Berlin in Kooperation mit vier Berliner Schulleiterverbänden⁵⁹ durchgeführt wurde. Das Vorgehen wurde mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung abgestimmt. Ein Ergebnisbericht wurde den Schulleiterverbänden, der Senatsverwaltung sowie einigen interessierten Schulleitungen im Frühjahr 2009 vorgelegt (vgl. Thillmann & Thiel 2009). Die Befragung erfolgte im Online-Format unter der Verwendung der Software GrafStat2 (Version 3.49).

⁵⁹ Dabei handelt es sich um den Interessenverband Berliner Schulleiter (IBS), die Vereinigung der Oberstudiendirektoren des Landes Berlins (VOB), die Vereinigung der Berliner Schulleiterinnen und Schulleiter (VBS) sowie die Vereinigung der Leitungen Berufsbildender Schulen in Berlin (BBB).

Um zu einer möglichst großen Stichprobe zu gelangen, wurden die Schulleitungen aller 759 Berliner allgemeinbildenden Schulen (in öffentlicher und freier Trägerschaft) sowie aller öffentlichen beruflichen Schulen und Oberstufenzentren angeschrieben.⁶⁰ Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Die Befragung erfolgte anonym und lässt keine Rückschlüsse auf Personen oder bestimmte Schulen zu. Der Rücklauf beziehungsweise die damit realisierte Stichprobe beläuft sich auf 31 Prozent (N=236). Für die Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Datensatz auf die allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft reduziert (N=193). Schulen in freier Trägerschaft sowie berufliche Schulen und Oberstufenzentren gehen nicht in die Untersuchung ein, da sie im Hinblick auf die spezifische Fragestellung dieser Arbeit nur schwer mit allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft vergleichbar sind.⁶¹ Die Größe der Analytestichprobe beträgt nach Ausschluss fehlender Werte N=177.

Das Vorgehen orientiert sich an der Annahme des Situativen Ansatzes, wonach die Befragung der Organisationsspitze über die Existenz bestimmter Regelungen eine bewährte Methode darstellt, um Informationen über die Beschaffenheit der Organisationsstruktur zu erheben (vgl. Kieser 2002, S. 174). Damit soll dem Problem divergierender Wahrnehmungen unterschiedlicher Organisationsmitglieder begegnet werden. Im Sinne einer quantitativen Expertenbefragung wird die Schulleitung als Expertin befragt, die einen privilegierten Zugang zu Informationen über die Strukturen und Abläufe der Schule verfügt (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 470).

⁶⁰ Dabei handelt es sich um die Schulen, die zum Zeitpunkt der Befragung im Online-Schulverzeichnis der Berliner Senatsverwaltung zu finden waren. Bezugsquelle: http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/.

⁶¹ Schulen in freier Trägerschaft verfügen auf der einen Seite über sehr viel größere Gestaltungsspielräume, sind aber zugleich in sehr viel geringerem Maße rechenschaftspflichtig (vgl. Weiß 2011, S. 11 ff.). Berufliche Schulen und Oberstufenzentren weisen in der Regel eine sehr viel komplexere Organisationsstruktur auf als allgemeinbildende Schulen. Dabei kommt den einzelnen Abteilungen eine wichtige Bedeutung als eigenständige Organisationseinheiten zu.

4.2 Erhebungsinstrument

Mit der Befragung war das Ziel verbunden, die spezifische Arbeitssituation der Berliner Schulleitungen, wie sie sich seit der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes darstellt, abzubilden. Neben Fragen der Organisation und des Schulmanagements stand der Aspekt der Arbeitsbelastung von Schulleitungen unter den Anforderungen der Schulentwicklung (wie die Schulprogrammarbeit, dienstliche Beurteilungen oder die interne Evaluation) im Vordergrund.

Der Fragebogen gliederte sich in die folgenden Themenfelder:

- Allgemeine Angaben zur Schule
- Allgemeine Angaben zur Schulleitung
- Aufgaben der Schulleitung, Qualifizierungsbedarf und Arbeitszufriedenheit
- Schulentwicklung
- Einsatz von Instrumenten der Personalentwicklung
- Führung durch die Schulleitung
- Soziales Klima im Kollegium

Bis auf eine Ausnahme wurde der Grad der Zustimmung mittels einer achtstufigen Ratingskala mit zwei Antwortankern („trifft überhaupt nicht zu“ ... „trifft vollkommen zu“) erhoben.⁶² Zum einen sollte durch eine gerade Anzahl an Antwortvorgaben eine „Antwort-Tendenz zur Mitte“ verhindert werden: Die mittlere Kategorie wird von den Befragten häufig nicht nur als Ausdruck einer mittleren Position genutzt, sondern sie kann auch ausdrücken, dass ein Item als unpassend empfunden oder die Antwort verweigert wird (vgl. Rost 1996, S. 69). Zum anderen sollte die große Anzahl an Antwortvorgaben den Befragten möglichst

⁶² Lediglich die Items zur „Praxis der Unterrichtsbesuche“ wurden mit dichotomem Antwortformat erhoben.

4.3 Datenerhebung

differenzierte Antwortmöglichkeiten eröffnen: „respondents prefer formats with a large number of response alternatives, as this permits them to more clearly express their point of view“ (Lozano et al. 2008, S. 78). Insgesamt sollte sich die Anzahl der Stufen jedoch daran orientieren, „welchen Differenziertheitsgrad im Urteil man den zu befragenden Personen ‚zutrauen‘ kann“ (Rost ebd., S. 68). Die gewählte Skalierung erschien für die Befragtengruppe der Schulleitungen angemessen. Die Items und Skalen wurden größtenteils selbst entwickelt, zum Teil aber auch aus anderen Untersuchungen, größtenteils aus PISA 2003, übernommen. Der Fragebogen wurde im Vorfeld der Online-Befragung durch einige Experten (stellvertretende Schulleitungen anderer Bundesländer, ein Schulaufsichtsbeamter aus Berlin) im Hinblick auf Verständlichkeit, Eindeutigkeit und Vollständigkeit erprobt und entsprechend modifiziert. Der Fragebogen sowie die vollständige Quellendokumentation der übernommenen Items und Skalen finden sich im Anhang.

4.3 Datenerhebung

Anfang Dezember 2008 wurden alle 759 Schulleitungen per E-Mail angeschrieben. Die Kontaktdaten wurden dem Online-Verzeichnis der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin entnommen. Mit diesem E-Mail-Anschreiben wurden die Schulleitungen zunächst umfassend über Ziel und Fragestellung der geplanten Untersuchung informiert und mit dem Online-Format vertraut gemacht. Über einen Hypertextlink konnten sie direkt von der E-Mail zu dem digitalen Fragebogen gelangen.

Ein erstes elektronisches Erinnerungsschreiben, ebenfalls mit integriertem Link zur Befragung, wurde Anfang Januar 2009 verschickt. Ein letzter Aufruf erfolgte wenige Tage vor Schließung der Befragung am 30. Januar 2009.

4.4 Datenaufbereitung

4.4.1 Umgang mit fehlenden Werten

Zum Umgang mit fehlenden Werten werden in der Literatur verschiedene Möglichkeiten beschrieben. Als häufigste Verfahren werden dabei das Ersetzen einzelner Werte durch Mittelwerte sowie der fallweise Ausschluss von unvollständigen Datensätzen genannt. Wenngleich beide Möglichkeiten nach Allison (2002) die Gefahr der Verzerrung bergen,⁶³ wurde für die vorliegende Untersuchung die Methode des fallweisen Ausschlusses gewählt, da sie sich für explorative Analysen gut eignet (vgl. Lüdtke et al. 2007, S. 106).

Diese Ausschlussmethode wurde auf unterschiedliche Prozeduren angewendet. Zunächst wurden diejenigen Fälle identifiziert, die bezüglich der für die Clusterbildung relevanten Merkmale fehlende Werte aufweisen. Dabei zeigte sich, dass in 16 Fällen die Werte für *alle* Items mindestens einer Skala beziehungsweise eines Index fehlten.⁶⁴ Diese Fälle wurden komplett aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.

Fälle, bei denen *vereinzelt* Werte zu den relevanten merkmalsbildenden Items fehlen, wurden nur in Bezug auf diese Items ausgeschlossen. Die Skalen- beziehungsweise Indexbildung erfolgte damit jeweils auf der Basis der gültigen Werte. Die Berechnung deskriptiver Statistiken (Mit-

⁶³ So werde durch Mittelwertersetzungen die Varianz reduziert, der fallweise Ausschluss hingegen führe möglicherweise zu einem systematischen Ausschluss von Fällen (vgl. Allison 2002, S. 6 ff.).

⁶⁴ Dies betrifft die Merkmale *Hierarchische Weisung*, *Mittleres Management*, *Horizontale Abstimmung* sowie *Prozess- und Ergebnisplanung*. Eine Ausnahme bilden die Schulen, die keine Steuergruppe haben und daher für die Items der Skala *Mittleres Management* durchgehend fehlende Werte aufweisen. Diese werden umcodiert in den Wert 1 („trifft überhaupt nicht zu“), da hier tatsächlich kein Mittleres Management im definierten Sinne vorliegt. Zur Absicherung dieses Vorgehens wurde eine Clusteranalyse unter Ausschluss dieser Schulen durchgeführt. Dieses Vorgehen führte zu einer ähnlichen Clusterlösung (Kappa= 0,502, zur Erläuterung des Kappa-Wertes vgl. Kapitel 4.5.5). Für das Merkmal *Funktionsdifferenzierung*, dessen Items dichotom ausgeprägt sind (ja/nein), wurden fehlende Werte als „nein“ interpretiert, da hier zumindest keine eindeutig definierte Zuständigkeit im Sinne des theoretischen Modells vorzuliegen scheint.

4.4 Datenaufbereitung

telwerte, Häufigkeiten), des Chi-Quadrat-Tests sowie der Varianzanalysen erfolgte ebenso unter fallweisem Ausschluss fehlender Werte.

4.4.2 Definition neuer Variablen

Definition der clusterbildenden Merkmale:

Im Folgenden wird aufgezeigt, inwieweit die der Clusterbildung zugrunde liegenden Merkmale definiert beziehungsweise berechnet wurden. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die fünf Merkmale und die jeweiligen Items.

Tabelle 8: Definition der clusterbildenden Merkmale

Merkmale	Items
Funktionsdifferenzierung	Welche der folgenden Zuständigkeiten für Aufgaben der Schulentwicklung sind an Ihrer Schule fest etabliert? <ul style="list-style-type: none">- Verantwortliche für fachübergreifende Curricula- Fortbildungsbeauftragte- Evaluationsverantwortliche- Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit
Hierarchische Weisung durch die Schulleitung	<ul style="list-style-type: none">- Die Lehrkräfte verteilen die anfallenden Aufgaben selbständig untereinander. (-)- Anfallende Aufgaben weise ich den Kolleginnen und Kollegen gezielt zu.- Aus der Verteilung von Aufgaben der Schulentwicklung kann ich mich weitgehend heraushalten. (-)- Ich ordne in der Regel an, durch wen welche Aufgaben bearbeitet werden sollen.

4.4 Datenaufbereitung

(Fortsetzung Tabelle 8)

Merkmale	Items
Mittleres Management durch die Steuergruppe	Die Steuergruppe... <ul style="list-style-type: none">- weist den Kolleginnen und Kollegen gezielt Aufgaben zu.- organisiert die Arbeitsgruppenbildung im Kollegium.- delegiert regelmäßig Aufgaben an die Kolleginnen und Kollegen.- organisiert den Informationsfluss innerhalb der Schule.- vergibt Arbeitsaufträge im Kollegium.- vernetzt Arbeitsgruppen und Initiativen.
Horizontale Abstimmung im Kollegium	<ul style="list-style-type: none">- Im laufenden Tagesgeschäft bleibt den Lehrkräften wenig Zeit, um sich über bestimmte Entwicklungsvorhaben auszutauschen. (-)- An unserer Schule wird viel über die verschiedenen Entwicklungsmaßnahmen gesprochen.- Die Entwicklungsvorhaben unserer Schule sind für das Gesamtkollegium wenig transparent. (-)- An unserer Schule findet ein reger persönlicher Austausch zwischen den aktiven Lehrkräften und dem Gesamtkollegium statt (z.B. im Lehrerzimmer, auf dem Gang).- Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung im Kollegium findet wenig Austausch über die Entwicklungsvorhaben statt. (-)
Prozess- und Ergebnisplanung durch das Schulprogramm	In welchem Umfang werden in dem Schulprogramm Aussagen gemacht über: <ul style="list-style-type: none">- Schulinterne Konzepte und Vereinbarungen für schulinterne Arbeitsfelder- Schulinterne Arbeitsstrukturen und -Verfahren (z.B. Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)- Mittelfristige Entwicklungsziele der schulischen Arbeit- Arbeitsplan für die nächste Zeit (z.B. nächstes Schuljahr)- Schritte zur Evaluation des Schulprogramms/Schulprofils

Bei den mit (-) gekennzeichneten Items handelt es sich um negativ gepolte Items, die vor der Skalenanalyse umcodiert wurden.

Im Vorfeld der Konstruktbildung wurde zunächst eine Entscheidung darüber getroffen, ob es sich bei den zu bildenenden Konstrukten um Skalen (reflexive Konstrukte) oder Indizes (formative Konstrukte) handelt.

Während reflexive Konstrukte einer latenten Variablen nachgeordnet sind, setzen sich formative Konstrukte aus Items mit unterschiedlichen Dimensionen zusammen. Dabei müssen die einzelnen Items des Konstrukts nicht miteinander korrelieren. Die Berechnung von Maßen der internen Konsistenz wie Cronbachs α ist daher nur für reflexive Konstrukte sinnvoll (vgl. Diamantopoulos & Winklhofer 2001).⁶⁵

Aufgrund theoretischer Erwägungen wurden die beiden Konstrukte *Funktionsdifferenzierung* und *Prozess- und Ergebnisplanung* als formativ eingestuft. Sie formieren sich aus der Abfrage weitgehend objektiv beobachtbarer Sachverhalte (Zuständigkeiten bzw. konkrete Inhalte des Schulprogramms), deren Auftreten als relativ unabhängig voneinander gelten kann.

Bei den anderen drei Konstrukten (*Persönliche Weisung*, *Mittleres Management* und *Horizontale Abstimmung*) handelt es sich um Strukturen, die nicht objektiv beobachtbar sind. Sie werden vielmehr als latente Strukturmerkmale begriffen, von denen angenommen wird, dass sie in einer gängigen Handlungspraxis sichtbar werden.

So werden unter *Hierarchischer Weisung* nicht die formalen Weisungsbefugnisse verstanden, die ja qua Schulgesetz einheitlich geregelt sind, sondern die tatsächliche Anwendung der Weisungsbefugnisse (aus Sicht der Schulleitungen), die im Sinne des allgemeinen Weisungsverhaltens als Skala operationalisiert wird. Auch bei dem Merkmal *Horizontale Abstimmung* geht es nicht um formale Anlässe des horizontalen Austausches, wie etwa Konferenzen, die ebenfalls durch das Schulgesetz vorgegeben sind, sondern um informelle Kommunikationsstrukturen, die über das (durch die Schulleitung wahrgenommene) Kommunikationsverhalten im Kollegium erfasst werden sollen. Bei dem Merkmal *Mittleres Management* ist nicht allein die Frage von Interesse, ob überhaupt eine Steuergruppe eingerichtet wurde, sondern vielmehr, ob die Steuergruppe eine koordinierende Funktion

⁶⁵ Der Cronbachs-Alpha-Koeffizient wird an späterer Stelle in diesem Kapitel (4.2.2) näher erläutert.

inne hat. Da es keine objektiven Regelungen hierzu gibt (etwa in Form von Stellenbeschreibungen), wird die innerorganisationale Position der Steuergruppen über ihr Handeln in der schulischen Praxis (aus der Perspektive der Schulleitungen) erfasst. Die drei Merkmale wurden demnach mittels Skalen erfasst.

Damit handelt es sich bei diesen drei Merkmalen, anders als von den Vertretern des Situativen Ansatzes gefordert, nicht um objektive Maße (vgl. Payne & Pugh 1976, S. 1131 f.). Eine Entwicklung entsprechender objektiver Maße konnte jedoch aus forschungsökonomischen Gründen nicht realisiert werden.⁶⁶

Die drei Skalen wurden einer Reliabilitätsprüfung unterzogen. Ein wichtiges Kriterium hierfür stellt die innere Konsistenz der Skala dar. Als „Standardmethode zur Schätzung der inneren Konsistenz“ (Bühner 2004, S. 122) kann der Cronbach-alpha-Koeffizient gelten. Negativ gepolte Items wurden im Vorfeld umcodiert. Dabei wurde jeweils geprüft, inwieweit sich der Alpha-Koeffizient durch Ausschluss einzelner Items erhöht.

Es zeigte sich, dass die meisten der auf der Basis theoretischer Vorüberlegungen einbezogenen Items auch zu einer Verbesserung der internen Konsistenzen beitrugen. Der Ausschluss von einzelnen Items würde zwar zu einer minimalen Verbesserung der Reliabilität der jeweiligen Skalen führen, aufgrund inhaltlicher Erwägungen wurden sie aber dennoch in die Skalenbildung einbezogen. Insgesamt weisen die drei Skalen gute bis akzeptable Reliabilitäten auf (vgl. Tabelle 9).⁶⁷

⁶⁶ Zwar könnte z.B. das Ausmaß an Weisung „objektiv“ erhoben werden über eine Abfrage der Häufigkeiten von Anweisungen. Um zu einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gelangen, müssten allerdings begriffliche Unschärfen vermieden werden, indem etwa konkrete Anlässe der Weisung abgefragt würden. Eine solch aufwändige Verfahrensweise war jedoch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht möglich.

⁶⁷ Zwar werden in der Regel erst Werte über 0,8 können als gut betrachtet, doch ist zu beachten, dass die Reliabilität mit der Zahl der Items ansteigt und die Skalen der vorliegenden Untersuchung vergleichsweise wenig Items umfassen. Nach Schnell, Hill & Esser (2008) werden daher in der Praxis weit niedrigere Koeffizienten akzeptiert (vgl. ebd., S. 153).

4.4 Datenaufbereitung

Tabelle 9: Interne Konsistenz der in die Clusteranalyse eingehenden Skalen

Skala	Itemanzahl	Cronbachs α
Hierarchische Weisung	4	$\alpha=.61$
Mittleres Management	6	$\alpha=.80$
Horizontale Abstimmung	5	$\alpha=.69$

Die Berechnung der Variablen erfolgte für vier der fünf Merkmale durch die Bildung von Mittelwerten. Lediglich für das Merkmal *Funktionsdifferenzierung* wurde der Summenindex gebildet. Bei den Items dieses Index handelt es sich um dichotome Items mit den Werten 0 und 1, wobei 0 für „trifft nicht zu“ und 1 für „trifft zu“ steht. Die Summenbildung bringt hier den Vorteil mit sich, dass sich die Indexwerte als die tatsächliche Anzahl an eingerichteten Funktionen interpretieren lassen.

Definition weiterer Merkmale:

Im Zusammenhang mit den beiden idealtypischen Konzepten der *Professionellen Lerngemeinschaft* und der *Gemanagten Schulorganisation* wurden zentrale Merkmale beider Konzepte definiert. Tabelle 10 gibt einen Überblick über die eingesetzten Skalen und Einzelitems. Die beiden Skalen (*Geteilte Werte*, *Befürwortung von Unterrichtsbesuchen*) wurden ebenfalls einer Reliabilitätsprüfung unterzogen. Auch hierbei zeigte sich, dass die meisten, der auf der Basis theoretischer Vorüberlegungen einbezogenen Items zu einer Verbesserung des Alpha-Koeffizienten beitrugen.

4.4 Datenaufbereitung

Tabelle 10: Operationalisierung weiterer Merkmale

Merkmale	Items
<i>Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften</i>	
Geteilte Werte (Skala)	<ul style="list-style-type: none"> - Unter den Lehrkräften unseres Kollegiums herrscht Konsens über die Schulphilosophie. - Unser Kollegium ist sich darüber einig, was unsere Schule erreichen will. - Meinungsdivergenzen behindern die Zusammenarbeit in unserem Kollegium.(-)
Gemeinsame Unterrichtsentwicklung (Einzelitem)	<p>Wie viele Lehrkräfte Ihrer Schule kooperieren <i>regelmäßig</i> in den folgenden inhaltlichen Bereichen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Unterrichtsentwicklung in Fachgruppen/Klassenteams
Gegenseitige Hospitation (Einzelitem)	<p>Wie viele Lehrkräfte Ihrer Schule kooperieren <i>regelmäßig</i> in den folgenden inhaltlichen Bereichen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hospitation bei Kolleginnen/Kollegen
<i>Merkmale Gemanagter Schulorganisationen</i>	
Befürwortung von Unterrichtsbesuchen (Skala)	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsbesuche behindern eher die Unterrichtsentwicklung, als sie zu fördern. (-) - Unterrichtsbesuche sind für das Qualitätsmanagement einer Schule zwingend notwendig. - Unterrichtsbesuche mit anschließendem Feedback sind ein Baustein für die Personalentwicklung einer Schule. - Zielvereinbarungs-/Mitarbeitergespräche sind für die Unterrichtsentwicklung unwichtig. (-) - Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung untergraben die pädagogisch sinnvolle Autonomie der Einzellehrkraft. (-)
Durchführung von Unterrichtsbesuchen (Einzelitem)	<ul style="list-style-type: none"> - Ich führe auch außerhalb der dienstlichen Beurteilungen Unterrichtsbesuche durch.
Arbeit mit Zielvereinbarungen (Einzelitem)	<ul style="list-style-type: none"> - Ich verbinde Unterrichtsbesuche mit schriftlichen Zielvereinbarungen.

4.4 Datenaufbereitung

(Fortsetzung Tabelle 10)

Etablierung von Anreizsystemen (Einzelitem)	-	Haben Sie an Ihrer Schule spezielle Anreizsysteme für die Übernahme von Aufgaben der Schulentwicklung eingeführt?
Steuergruppe als Expertenstab (Einzelitem)	-	Die Steuergruppe bereitet Vorlagen zur Abstimmung in den Gremien vor.
Ergebnisverantwortung der Mitarbeiter (Einzelitem)	-	Ich gebe konkrete, überprüfbare Arbeitsziele vor und nehme Mitarbeiter für ihre Arbeitsresultate in die Verantwortung.

Bei den mit (-) gekennzeichneten Items handelt es sich um negativ gepolte Items, die vor der Skalenanalyse umcodiert wurden.

Insgesamt weisen auch diese beiden Skalen gute bis akzeptable Reliabilitäten auf (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Interne Konsistenz weiterer Skalen

Skala	Itemanzahl	Cronbachs α
Geteilte Werte	3	$\alpha=.83$
Befürwortung von Unterrichtsbesuchen	5	$\alpha=.62$

Die Berechnung der Variablen erfolgte ebenfalls durch die Bildung von Mittelwerten.

4.5 Datenauswertung

4.5 Datenauswertung

Für die Datenanalyse kommen verschiedene uni- und multivariate Auswertungsverfahren zum Einsatz (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Auswertungsdesign

Schritt	Untersuchungsschritt	Analysemethode
1	Beschreibung der Stichprobe	Deskriptive Statistiken
2	Allgemeine Beschreibung des Umgangs von Schulen mit Schulentwicklungsaufgaben	Deskriptive Statistiken
3	Überprüfung des Einflusses von situativen Faktoren auf die Organisationsgestaltung	Korrelationen Multivariate Varianzanalyse
4	Identifizierung von Typen schulischer Organisationsgestaltung	Clusteranalysen
5	Validierung der Clusterlösung an externen Variablen	Chi ² -Test Univariate Varianzanalyse

Zur Beschreibung der Stichprobe sowie zur umfassenden Darstellung des Umgangs von Schulen mit Aufgaben der Schulentwicklung werden deskriptive Statistiken berechnet. Zur Ermittlung der Zusammenhänge zwischen den situativen Faktoren und dem Ausprägungsgrad verschiedener Gestaltungsparameter werden, in Abhängigkeit der unterschiedlichen Skalenniveaus der Variablen *Schulform* und *Schulgröße*, zwei unterschiedliche Verfahren eingesetzt: Um den Einfluss der Schulform auf die Organisationsgestaltung, das heißt auf den Ausprägungsgrad der verschiedenen organisationalen Gestaltungsparameter zu ermitteln, wird eine multivariate Varianzanalyse berechnet. Inwieweit die Präferenz für bestimmte Gestaltungsparameter mit der Schulgröße zusammenhängt, wird mittels Korrelationsanalysen untersucht.

Die Identifizierung von Typen schulischer Organisationsgestaltung erfolgt mittels clusteranalytischer Verfahren. Dieser Analyseschritt erfährt wegen seines zentralen Stellenwertes für die vorliegende Untersuchung die ausführlichste Darstellung: Zunächst wird geprüft, inwieweit die Daten den Voraussetzungen der Clusteranalysen genügen. Anschließend werden die verschiedenen clusteranalytischen Verfahren, die zur Anwendung kommen, sowie das konkrete Vorgehen zur Bestimmung der Clusterzahl beschrieben. Schließlich wird die Güte der gefundenen Clusterlösung überprüft. Hierbei spielen die Kriterien der Stabilität und der Validität eine zentrale Rolle.

Zur Ermittlung von Gruppenunterschieden im Hinblick auf die Außenkriterien wurden je nach Skalenniveau der Variablen unterschiedliche Verfahren eingesetzt. Um Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich nominal ausgeprägter Variablen zu identifizieren, wird der Chi²-Test durchgeführt. Zur Beurteilung der Clusterunterschiede in Bezug auf die achtstufig skalierte Merkmale zu identifizieren, wurden univariate Varianzanalysen durchgeführt.

Im Folgenden werden die eingesetzten Analysemethoden näher beschrieben.

4.5.1 Deskriptive Statistiken

Um aufzuzeigen, wie unterschiedlich die Schulentwicklungsarbeit von Schulen organisiert wird, werden zunächst einfache Häufigkeiten (absolut und relative) sowie Mittelwerte und Standardabweichungen betrachtet. Für eine übersichtliche Darstellung wurden die achtstufigen Antwortformate reduziert. Während sich die Häufigkeitsbeschreibungen im Text auf die *dichtotomisierten Items* beziehen und damit lediglich als eine tendenzielle Zustimmung beziehungsweise Ablehnung gewertet werden dürfen, spiegeln die Grafiken mit den Häufigkeitsverteilungen

4.5 Datenauswertung

der *vierstufigen ausgeprägten Items* das Antwortverhalten der Befragten differenzierter, aber dennoch gut erfassbar wider.⁶⁸

4.5.2 Korrelationen

Inwieweit die Präferenz für bestimmte Gestaltungsparameter mit der Schulgröße zusammenhängt, wird mittels Korrelationsanalysen untersucht. Als Effektgröße wird jeweils der Korrelationskoeffizient r bestimmt. Nach Cohen (1988) gilt $r=.10$ als ein kleiner, $r=.30$ als ein mittlerer und $r=.50$ als ein großer Effekt (vgl. ebd., S. 83). Zusätzlich wird das Signifikanzniveau angegeben.⁶⁹

4.5.3 Chi-Quadrat-Test

Um Gruppenunterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich nominal ausgeprägten Variablen (z.B. Schulform) zu bestimmen, werden die jeweiligen Häufigkeiten beziehungsweise die Abweichungen der beobachteten und der erwarteten Häufigkeiten (bzw. die standardisierten Residuen⁷⁰) zellenweise verglichen. Zur globalen Beurteilung der Clusterunterschiede in Bezug auf diese Variablen wird der Chi-Quadrat-Test durchgeführt⁷¹ beziehungsweise die Effektgröße w^2 berechnet (vgl. Rasch et al. 2006, S. 181). Dabei werden die Abweichungen der erwarteten und der beobachteten Häufigkeiten an der Stichprobengröße relativiert. Gemäß der Konventionen gilt $w^2=0,01$ als kleiner Effekt, $w^2=0,09$

⁶⁸ Die Ausprägungen der vier clusterbildenden Merkmale *Hierarchische Weisung*, *Mittleres Management*, *Horizontale Abstimmung* sowie *Prozess- und Ergebnisplanung* wurden für die grafische Darstellung ebenfalls in vier Kategorien eingeteilt (vgl. Abbildung 15).

⁶⁹ Die Verwendung von Inferenzstatistik ist streng genommen zwar nur sinnvoll, wenn es sich bei der zugrunde liegenden Stichprobe um eine Wahrscheinlichkeitsauswahl handelt (vgl. Schnell, Hill & Esser 2008, S. 447 ff.). Dass Signifikanzen hier dennoch angeführt werden, ist von daher als ein Zugeständnis an Darstellungskonventionen zu werten.

⁷⁰ Die standardisierten Residuen errechnen sich als beobachtete minus erwartete Häufigkeiten, dividiert durch die Quadratwurzel der erwarteten Häufigkeit.

⁷¹ In Fällen, in denen die erwartete Häufigkeit für wenigstens eine Zelle der Tabelle kleiner 5 ist, sollte der Chi²-Test nicht mehr angewendet werden. Stattdessen wird der exakte Test nach Fisher herangezogen (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 243).

als mittlerer und $w^2=0,25$ als großer Effekt (vgl. Cohen ebd., S. 224 f.). Zusätzlich zu der Effektgröße wird auch hier das Signifikanzniveau angegeben.

4.5.4 Varianzanalysen

Univariate Varianzanalyse (ANOVA):

Um Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich der achtstufig skalierten Merkmale zu identifizieren, wurden univariate Varianzanalysen durchgeführt.⁷² Als Effektgröße zur Bestimmung des allgemeinen Einflusses der Gruppenzugehörigkeit auf die Ausprägung der abhängigen Variablen wurde jeweils Eta-Quadrat (η^2) bestimmt. Dabei gilt nach Cohen (1988) $\eta^2=.01$ als kleiner, $\eta^2=.06$ als mittlerer und $\eta^2=.14$ als großer Effekt (vgl. ebd., S. 284 f.). Zusätzlich wird wieder das Signifikanzniveau angegeben.

Zu Beurteilung von paarweisen Gruppenunterschieden (d.h. Unterschieden zwischen jeweils zwei Clustern) wurden zusätzlich die Effektgrößen Cohens d berechnet. Diese errechnet sich als Differenz der Gruppenmittelwerte geteilt durch die Standardabweichung. Zugrunde liegt die Annahme, dass es sich um Gruppen mit der gleichen Größe und gleichen Varianzen handelt. Da dies für die Gruppen der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall ist, wird die gepoolte Standardabweichung unter Berücksichtigung der ungleichen Gruppengrößen in die Berechnung einbezogen. Zur Berechnung der gepoolten Standardabweichung wird die folgende Formel eingesetzt (vgl. Hartung, Knapp & Sinha 2008, S. 14):

$$s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2}}$$

⁷² Auf eine Prüfung der gängigen Voraussetzungen der Varianzanalyse (z.B. Normalverteilung, Varianzhomogenität) wurde für sämtliche Berechnungen im Rahmen dieser Arbeit verzichtet, da sie lediglich zur inferenzstatistischen Absicherung der Mittelwertunterschiede, nicht aber für die Bewertung der Effektgrößen eine Rolle spielen.

Dabei gilt nach Cohen (1988) $d=.20$ als kleiner, $d=.50$ als mittlerer und $d=.80$ als großer Effekt (vgl. ebd., S. 40). In Ergänzung zu der Effektgröße d wird das Signifikanzniveau auf der Basis des Scheffé-Tests ermittelt.

Multivariate Varianzanalyse (MANOVA):

Um den Einfluss der Schulform auf die Organisationsgestaltung zu ermitteln, wurde eine multivariate Varianzanalyse berechnet, wobei die Strukturmerkmale als abhängige und die Schulform als unabhängige Variable gilt.⁷³ Als Effektgröße wurde wieder jeweils das partielle Eta-Quadrat η^2 bestimmt und zusätzlich das Signifikanzniveau angegeben.

4.5.5 Clusteranalysen

Ziel clusteranalytischer Verfahren ist es, Personen (oder andere Untersuchungsobjekte) anhand bestimmter Merkmale in Gruppen (Cluster) einzuteilen, „wobei die Cluster intern möglichst homogen und extern möglichst gut voneinander separierbar sein sollen“ (Bortz 2005, S. 565). Unter den Begriff der Clusteranalyse lassen sich unterschiedliche Verfahren der Gruppenbildung subsumieren (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 490). Generell muss zwischen hierarchischen und partitionierenden Verfahren unterschieden werden: Während bei hierarchischen Verfahren die Gruppenbildung ausgehend von der feinsten Partitionierung, bei der jedes Objekt ein eigenes Cluster bildet, erfolgt,⁷⁴ gehen partitionierende

⁷³ Möglich wäre auch, für jedes Strukturmerkmal eine univariate Varianzanalyse durchzuführen. Da es jedoch um die Frage geht, ob sich die Schulformen insgesamt, das heißt in Bezug auf alle abhängigen Variablen unterscheiden und die relative Bedeutung der einzelnen Variablen für diese Unterscheidung ermittelt werden soll, ist einem multivariaten Mittelwertvergleich der Vorrang zu geben (vgl. Bortz 2005, S. 586).

⁷⁴ Neben diesen sogenannten agglomerativen Algorithmen werden unter die hierarchischen Verfahren außerdem die divisiven Algorithmen subsumiert, bei denen die größte Partition (die Gruppe aller Untersuchungsobjekte) den Ausgangspunkt bilden. Ihnen kommt in der Praxis jedoch eine weitaus geringere Bedeutung zu (vgl. Backhaus et al. 2005, S. 511).

Verfahren von einer gegebenen Gruppierung (Startposition) der Objekte aus (vgl. Backhaus et al. ebd., S. 511; Bortz 2005, S. 571 ff.).

Bortz (2005) schlägt den kombinierten Einsatz von Verfahren beider Arten vor: „Wenn keine Gründe für die Wahl eines anderen Verfahrens sprechen, wird empfohlen, mit der Ward-Methode eine Anfangspartition zu erzeugen und diese mit der k-means-Methode ggf. zu optimieren“ (ebd., S. 575). Zusätzlich wird empfohlen, die Objektmenge zunächst mit Hilfe des Single-Linkage-Verfahrens auf Ausreißer zu untersuchen (vgl. Backhaus et al. ebd., S. 530).

Voraussetzungen der Clusteranalyse:

Im Vorfeld der Durchführung einer Clusteranalyse sollten verschiedene Voraussetzungen geprüft werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Voraussetzungen kurz beschrieben und jeweils für die Daten der vorliegenden Untersuchung überprüft (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 549).

- Keine Ausreißer: „*Ausreißer* sind Objekte, die im Vergleich zu den übrigen Objekten eine vollkommen anders gelagerte Kombination der Merkmalsausprägungen aufweisen und dadurch von allen anderen Objekten weit entfernt liegen“ (ebd.). Sie können zu Verzerrungen der Clusterlösung führen. Es wird daher vielfach vorgeschlagen, zunächst mit dem Single-Linkage-Verfahren mögliche Ausreißer zu identifizieren. In der vorliegenden Untersuchung ließen sich jedoch keine eindeutigen Ausreißer identifizieren (vgl. nächster Abschnitt zu clusteranalytischen Verfahren).
- Theoretisch begründete Merkmale: Es sollten nur Merkmale in die Clusteranalyse eingehen, die aus theoretischer Sicht als relevant für den zu untersuchenden Sachverhalt gelten können. Die Clusterbildung im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgt auf der Basis von fünf Konstrukten, die vor dem Hintergrund umfassender organi-

4.5 Datenauswertung

sationstheoretischer Überlegungen als relevante Gestaltungsparameter gelten können (vgl. Kapitel 3).

- Unkorrelierte Merkmale: Durch hoch korrelierende Merkmale werden bei der Clusterbildung einzelne Merkmale überbetont und können zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen. Wie Tabelle 13 zeigt, korrelieren die clusterbildenden Merkmale nur schwach miteinander.

Tabelle 13: Interkorrelation der clusterbildenden Merkmale

	Funktions- differenzierung	Horizontale Abstimmung	Prozess-/ Ergebnisplanung	Mittleres Management
Horizontale Abstimmung	.148			
Prozess-/ Ergebnisplanung	.242**	.289**		
Mittleres Management	.272**	.296**	.248**	
Hierarchische Weisung	-.081	-.220**	-.082	.024

** $p \leq .01$ (2-seitig)

Clusteranalytische Verfahren:

Wie eingangs beschrieben, wird die Objektmenge in einem ersten Schritt mit Hilfe des Single-Linkage-Verfahrens auf Ausreißer untersucht. Das Single-Linkage-Verfahren zählt zu den hierarchischen Verfahren der Clusteranalyse. Vereint werden jeweils die Objekte beziehungsweise Gruppen, die den kleinsten Wert der Einzeldistanzen aufweisen. Hierdurch neigt das Verfahren zur Kettenbildung. Ausreißer werden erst am Ende des Fusionierungsprozesses mit bereits bestehenden Clustern zusammengefasst und sind dadurch im Dendrogramm besonders gut zu erkennen (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 520 f., 529). In der vorliegenden Untersuchung wurden keine eindeutigen Ausreißer

identifiziert, sodass die gesamte Stichprobe in die Gruppenbildung (mit dem Ward- bzw. k-means-Verfahren) eingeht.

In einem zweiten Schritt wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren durchgeführt. Das Ward-Verfahren zeichnet sich im Vergleich zu anderen Algorithmen dadurch aus, dass es in den meisten Fällen die Elemente den Gruppen „richtig“ zuordnet (Backhaus et al. ebd., S. 528). Als Distanzmaß dient der quadrierte euklidische Abstand zwischen den einzelnen Fällen. Anders als beim Single-Linkage-Verfahren werden aber nicht die Gruppen zusammengefasst, die die geringste Distanz zueinander aufweisen, sondern diejenigen Gruppen, die ein vorgegebenes Heterogenitätsmaß am wenigsten vergrößern. Ziel ist es, diejenigen Objekte zu vereinen, die die Streuung innerhalb der Gruppen möglichst wenig erhöhen. Als Heterogenitätsmaß verwendet das Ward-Verfahren die Fehlerquadratsumme (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 522). Die Entwicklung des Heterogenitätsmaßes in der vorliegenden Untersuchung verweist jedoch nicht eindeutig auf eine geeignete Clusteranzahl (vgl. nächster Abschnitt zur Bestimmung der Clusteranzahl).

In einem dritten Schritt sollen daher *mehrere mögliche Lösungen* mittels des partitionierenden k-means-Verfahrens optimiert werden. Im Gegensatz zu den hierarchischen Verfahren sind partitionierende Verfahren in der Lage, einmal vorgenommene Zuordnungen eines Objektes zu einem Cluster wieder zu revidieren und damit gegebenenfalls zu verbessern (vgl. Bortz 2005, S. 572).

Für die Durchführung partitionierender Clusteranalysen ist die Vorgabe einer Startgruppierung notwendig, die dann „durch schrittweises Verschieben einzelner Objekte von einem Cluster zu einem anderen nach einem festgelegten Kriterium“ (ebd., S. 573) verbessert werden. Die k-means-Methode stellt hierbei ein besonders bewährtes Verfahren dar. Die Clusterbildung beziehungsweise die Berechnung der Clustermittelpunkte wird hier so häufig revidiert, bis jedes Objekt einem Cluster zu-

geordnet ist, zu dessen Mittelpunkt es eine geringere Distanz hat als zu den übrigen Clustern (vgl. ebd., S. 578).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden nacheinander für die 2- bis 10-Clusterlösungen die Clustermittelwerte der fünf Merkmale als Startzentren für die k-means-Methode eingelesen⁷⁵ und jeweils eine partitionierende Clusteranalyse durchgeführt.

Bestimmung der Clusteranzahl:

Da es sich bei der Clusteranalyse um ein exploratives Verfahren handelt, hat der Anwender in der Regel keine sachlogisch begründeten Vorstellungen über mögliche Gruppierungen der Untersuchungsobjekte. Entsprechend sollte sich auch die Bestimmung der Clusterzahl an statistischen statt an sachlogischen Kriterien orientieren (vgl. Backhaus et al., S. 534).

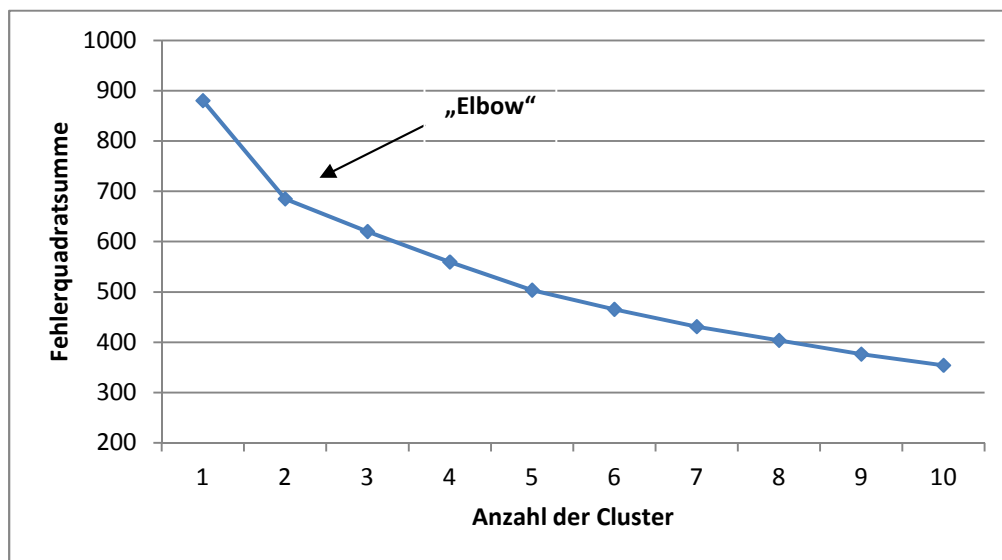
Zur Bestimmung der geeigneten Clusterzahl empfiehlt es sich zunächst, die Entwicklung des Heterogenitätsmaßes zu betrachten. An der Stelle, wo sich dieses Abstandsmaß zwischen zwei Clusterlösungen sprunghaft erhöht, sollte die Zusammenfassung zu neuen Clustern abgebrochen werden, um zu vermeiden, dass relativ weit voneinander entfernte Cluster zusammengefasst werden (vgl. Bühl & Zöfel 2000, S. 476). Zeigt sich in dem Diagramm ein deutlicher Knick (auch genannt „Elbow-Kriterium“, Backhaus et al., ebd., S. 534), so kann die entsprechende Clusterzahl als die geeignete angesehen werden (vgl. Abbildung 8).

Für den vorliegenden Fall verweist das Diagramm auf keine eindeutige Lösung. Zwar zeigt sich beim Übergang von der 2- zur 1-Clusterlösung ein Knick, doch ist an dieser Stelle bei nahezu allen Anwendungsfällen der Clusteranalyse ein Heterogenitätssprung zu verzeichnen (vgl. Backhaus et al. ebd., S. 536). Das Heterogenitätsmaß gibt also im vorliegenden Fall keine Anhaltspunkte für die Ermittlung einer geeigneten

⁷⁵ Das Vorgehen ist beschrieben bei Wiedenback & Züll (2001, S. 15).

Clusterzahl. Daher müssen andere Entscheidungskriterien zugrunde gelegt werden.

Abbildung 8: Elbow-Kriterium zur Bestimmung der Clusteranzahl



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Entscheidung für eine geeignete Clusterlösung besteht jedoch ein genereller Konflikt zwischen der Anforderung der Clusterhomogenität auf der einen Seite und der Handhabbarkeit der Lösung auf der anderen Seite (vgl. Backhaus et al. ebd.): Während Homogenität tendenziell eher bei einer großen Anzahl an Clustern gegeben ist, wird die Handhabbarkeit beziehungsweise Interpretierbarkeit der Lösungen bei zunehmender Clusteranzahl meist erschwert. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diejenige Clusterlösung zu ermitteln, die beiden Anforderungen bestmöglich gerecht wird. Verglichen wurden die durch das k-means-Verfahren optimierten 2-10-Clusterlösungen.

Als gängiges Maß zur Bestimmung der internen Homogenität gilt der F-Wert. F-Werte errechnen sich als die Varianz einer Variablen innerhalb eines Clusters im Verhältnis zur Varianz der Variablen in der Erhebungsgesamtheit. Je kleiner der F-Wert für eine Variable ist, desto ge-

ringer ist die Streuung dieser Variablen innerhalb des Clusters im Vergleich zur Streuung innerhalb der Gesamtgruppe: „Ein Cluster ist dann als *vollkommen homogen* anzusehen, wenn alle F-Werte kleiner 1 sind“ (Backhaus et al. ebd., S. 545). Dieses Kriterium trifft auf die 3- sowie auf die 9- und 10-Cluster-Lösung zu (vgl. Anhang 4.2).

Anschließend wurden die verschiedenen Lösungen hinsichtlich der Interpretierbarkeit der einzelnen Cluster miteinander verglichen. Die Clusterinterpretation erfolgt in der Regel anhand der t-Werte aller in die Clusterbildung eingegangenen Variablen. Der t-Wert berechnet sich wie folgt:

$$t = \frac{\bar{X}(J, G) - \bar{X}(J)}{S(J)}$$

wobei

$\bar{X}(J, G)$ der Mittelwert der Variablen J über die Objekte in Gruppe G,

$\bar{X}(J)$ der Gesamtmittelwert der Variable J in der Erhebungsgesamtheit und

$S(J)$ die Standardabweichung der Variablen J in der Erhebungsgesamtheit ist (Backhaus et al. ebd., S. 546).

Negative t-Werte zeigen an, dass eine Variable in einer Gruppe im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit unterrepräsentiert ist, positive t-Werte lassen auf eine Überrepräsentation des Merkmals in der Gruppe schließen (vgl. ebd.). Die t-Werte der 2-10-Cluster-Lösungen zeigen, dass es ab der 4-Cluster-Lösung schwieriger wird, „allen Clustern [...] inhaltlich und theoretisch sinnvolle Namen“ zu geben (Bacher 2001, S. 83). Aus Gründen der Handhabbarkeit ist damit der 2- oder 3-Clusterlösung der Vorrang zu geben.⁷⁶

⁷⁶ Da im vorliegenden Fall z-standardisierte Merkmale in die Clusterbildung eingegangen sind, entsprechen die gruppenspezifischen Mittelwerte der 5 clusterbildenden Merkmale den t-Werten.

Mit Blick auf beide Anforderungen erweist sich also die 3-Cluster-Lösung als geeignet. Im Gegensatz zur 2-Clusterlösung kann sie als vollkommen homogen gelten. Gegenüber den 9- und 10-Clusterlösungen ist die 3-Clusterlösung deutlich besser handhabbar.

Güte der Clusterlösung:

Die Homogenität und Interpretierbarkeit der ermittelten 3-Cluster-Lösung sprechen bereits für die Güte der Lösung. Doch eine Clusterlösung sollte darüber hinaus die Kriterien Stabilität und Validität erfüllen.⁷⁷

„Das allgemeinste Prinzip der Stabilitätsprüfung besteht [...] darin, dass mehrere zulässige Lösungen berechnet werden und durch geeignete Teststatistik geprüft wird, wie gut die Lösungen übereinstimmen“ (Bacher 2001, S. 86). Wiedenbeck und Züll (2001) schlagen die Kreuzvalidierung von zwei Lösungen unterschiedlicher clusteranalytischer Verfahren vor (vgl. ebd., S. 16 f.) Für die vorliegende Untersuchung wurde überprüft, wie gut die ermittelte 3-Cluster-Lösung mit der 3-Cluster-Ward-Lösung übereinstimmt. Tabelle 14 zeigt, dass bei der Optimierung 16,9 Prozent der Objekte zwischen den Clustern verschoben wurden, 83,1 Prozent der Fälle wurden durch die k-Means und Ward Methode gleich klassifiziert.

Als Übereinstimmungsmaß kann bei gleicher Clusterzahl Cohens Kappa (K) berechnet werden. Kappa prüft, ob die Übereinstimmungen der beiden Clusterlösungen überzufällig auftreten. Dabei sollte $K > 0,45$ sein (vgl. Bacher 2001, S. 86). Werte zwischen 0,45 und 0,75 können als befriedigende oder gute Übereinstimmungen interpretiert werden. Für die vorliegende Untersuchung erreicht Kappa mit 0,72 einen guten

⁷⁷ Vielfach wird auch die Diskriminanzanalyse zur Güteprüfung herangezogen. Dabei wird überprüft, ob sich mit den clusterbildenden Merkmalen die Gruppenzugehörigkeit vorhersagen lässt. Zwar zeigt sich für die vorliegende Untersuchung eine „Trefferquote“ von 99,4 Prozent, doch erscheint diese Methode des konfirmatorischen Vorgehens, bei der die gleichen Variablen verwendet werden wie bei der Clusteranalyse selbst, etwas tautologisch (vgl. Wiedenbeck & Züll 2001, S. 17).

4.5 Datenauswertung

Wert, der deutlich höher ist, als dies bei einer zufälligen Zuordnung der Objekte zu Clustern zu erwarten gewesen wäre. Die Lösung kann damit als stabil betrachtet werden.

Tabelle 14: Kreuzvalidierung der 3-Cluster-Lösung

		k-means			Gesamt
		1	2	3	
Ward	1	24	0	0	24
	2	10	39	5	54
	3	6	9	84	99
Gesamt		40	48	89	177

Für die Beurteilung der Güte einer Clusterlösung wird schließlich der kriterienbezogenen Validierung ein herausragende Bedeutung beigemessen: „Eine Clusterlösung wird dann als valide bezeichnet, wenn vermutete Zusammenhänge zwischen den Clustern und Außenkriterien empirisch zutreffen“ (Bacher ebd., S. 88). Die inhaltliche Charakterisierung der Cluster mittels externer Variablen dient damit implizit der Validitätsprüfung: Gut interpretierbare Gruppenunterschiede (gemessen an Effektgrößen) sprechen hierbei für die Validität der Clusterlösung. Eine abschließende explizite Bewertung im Hinblick auf die Validität der Clusterlösung erfolgt in Kapitel 5.6.

5. EMPIRISCHE BEFUNDE

Dem Berliner Schulgesetz zufolge sollen alle Lehrkräfte „an der eigenverantwortlichen Organisation und Selbstgestaltung der Schule, an der Erstellung des Schulprogramms und der Qualitätssicherung sowie an der Gestaltung des Schullebens aktiv mit[wirken]“ (SchulG § 67 Abs. 4). Auf die Frage, wie diese Prozesse in der Praxis organisiert werden sollen, das heißt, wie etwa Aufgaben zu verteilen oder Prozesse zu koordinieren sind, liefern das Schulgesetz beziehungsweise Ausführungsverordnungen und programmatische Handreichungen allenfalls Anregungen. Insofern lässt sich zwischen den Schulen eine große Varianz in der Organisationsgestaltung erwarten.

Mit der vorliegenden Arbeit soll ein möglichst umfassendes Bild schulischer Organisationsgestaltung gezeichnet werden. Nach einer kurzen Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 5.1) erfolgt daher zunächst eine deskriptive Darstellung des organisationalen Umgangs von Schulen mit Aufgaben der Schulentwicklung (Kapitel 5.2). Ausgehend von dem in Kapitel 3 entwickelten Modell der Organisationsgestaltung, wird anschließend dargestellt, in welchem Maße Schulen bestimmte Organisationsstrukturen (z.B. Funktionsdifferenzierung, Hierarchische Weisung, Mittleres Management) ausbilden und inwieweit diese durch bestimmte situative Faktoren (Schulgröße, Schulform) determiniert werden (Kapitel 5.3).

Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, in welchen Kombinationen verschiedene Strukturmerkmale innerhalb einzelner Schulen miteinander vermehrt auftreten. Im Ergebnis werden drei mittels Clusteranalysen identifizierte schulische Organisationstypen vorgestellt und hinsichtlich der situativen Faktoren *Schulgröße* und *Schulform* sowie einiger weiterführender Merkmale der Schulentwicklungsarbeit (z.B. Aktivität der Schule im Bereich Schulentwicklung, Anteil aktiver Kollegen) näher charakterisiert (Kapitel 5.4).

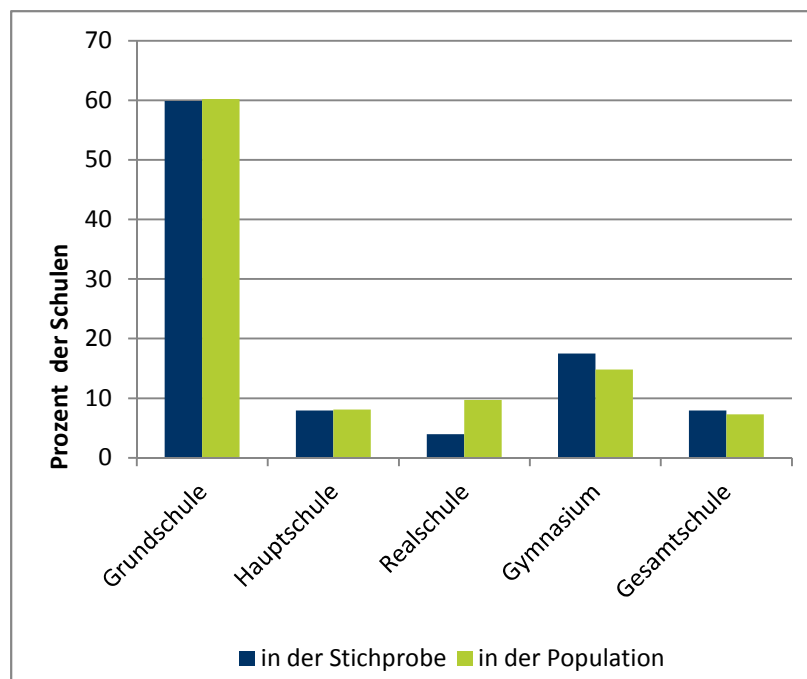
5.1 Beschreibung der Stichprobe

Schließlich werden die identifizierten Organisationstypen vor dem Hintergrund der beiden programmatischen Idealtypen der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) und der Gemanagten Schulorganisation (GSO) interpretiert (Kapitel 5.5).

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Als relevantes Kriterium zur Überprüfung der Ähnlichkeit von Stichprobe und Population (Gesamtheit aller Berliner allgemeinbildenden öffentlichen Schulen) wurden die Variablen Schulgröße⁷⁸ und Schulform herangezogen. Im Hinblick auf die durchschnittliche Schulgröße zeigte sich eine große Ähnlichkeit von Stichprobe und Population: Die Schulen der Stichprobe umfassen durchschnittlich 507 Schülerinnen und Schüler, in den Schulen der Population sind es 493.

Abbildung 9: Verteilung der Schulformen in der Stichprobe (N=177) und in der Population (N=630)



⁷⁸ Schulgröße wird hier, anders als im weiteren Verlauf der Untersuchung, als Anzahl der Schülerinnen und Schüler (statt später Anzahl der Lehrkräfte) verstanden, da nur hierzu Angaben für die Population verfügbar waren.

Mit Blick auf die Schulform zeigte sich, dass mit Ausnahme der Realschulen, die in der Stichprobe deutlich seltener auftreten als in der Population, und Gymnasien, die etwas häufiger auftreten, eine weitgehend ähnliche Verteilung der Schulformen vorliegt. Abbildung 9 gibt einen Überblick über die in der Stichprobe vertretenen Schulformen im Vergleich zur Verteilung in der Population (vgl. SenBWF 2008c, S. 2).⁷⁹

5.2 Deskriptive Befunde

Bevor in Kapitel 5.4 drei Organisationstypen vorgestellt werden, die sich im Zusammenhang mit der Bearbeitung der neuen Aufgaben ermitteln lassen, erfolgt zunächst eine deskriptive Darstellung verschiedener Aspekte, die den Umgang von Schulen mit Aufgaben der Schulentwicklung betreffen (vgl. Thillmann 2011). Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt, orientiert sich die Auswertung an den folgenden Teilfragen:

- Wie aktiv sind Schulen überhaupt im Bereich Schulentwicklung?
- Wie viele Lehrkräfte beteiligen sich aktiv im Rahmen der Schulentwicklung?
- Welche Rolle spielt die Schulleitung für die Schulentwicklungsarbeit?
- Inwieweit werden feste Arbeitsgruppen eingerichtet und welche speziellen Zuständigkeiten werden etabliert?
- Wird eine Steuergruppe eingerichtet? Wie setzt sie sich zusammen und welche Funktion hat sie im Kollegium?

⁷⁹ Verbundene Haupt- und Realschulen sowie Gemeinschaftsschulen werden in der Grafik nicht dargestellt, da sie in der Schulstatistik nicht gesondert aufgeführt werden. Die Stichprobe umfasst zwei verbundene Haupt- und Realschulen sowie drei Gemeinschaftsschulen. Die Hauptschul- bzw. Realschulklassen werden in der Schulstatistik jeweils den Kategorien Haupt- bzw. Realschule zugerechnet, sodass der Gesamtanteil reiner Haupt- und Realschulen in der Population etwas geringer ist als in der Grafik dargestellt. Genaue Angaben zur Anzahl der verbundenen Haupt- und Realschulen liegen der Verfasserin nicht vor. Über die Zuordnung der elf in diesem Schuljahr neu eingerichteten Gemeinschaftsschulen finden sich im Dokument keine Angaben (vgl. SenBWF 2008c, S. 2; SenBWF 2008d, S. 3).

5.2 Deskriptive Befunde

- Wie verlaufen Entscheidungsprozesse in den Konferenzen?
- Wie funktioniert die Kommunikation im Kollegium?
- Welche Funktion hat das Schulprogramm im Schulentwicklungsprozess?

Vorab sei nochmals darauf verwiesen, dass die Ergebnisse auf subjektiven Einschätzungen der Schulleitungen basieren (zur kritischen Reflexion des methodischen Vorgehens vgl. Kapitel 6.1). Auf einen durchgängigen Verweis auf den subjektiven Charakter der Daten wird in der Ergebnisdarstellung aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet.

5.2.1 Aktivität der Schulen im Bereich Schulentwicklung

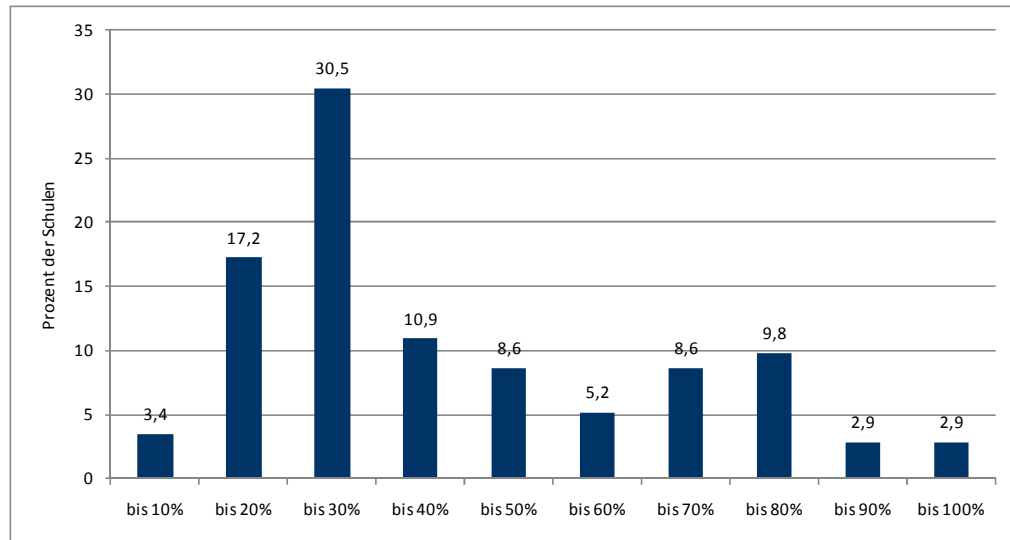
Zunächst wird deutlich, dass sich die untersuchten Schulen hinsichtlich ihrer allgemeinen Aktivität im Bereich Schulentwicklung, das heißt im Hinblick auf die Planung und Durchführung spezieller Entwicklungsprojekte, stark unterscheiden. Zwar sind etwa drei Viertel der Schulen nach Einschätzung ihrer Schulleitungen eher aktiv bis sehr aktiv im Bereich Schulentwicklung, in rund einem Viertel der Schulen hingegen scheint Schulentwicklung eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

5.2.2 Beteiligung der Lehrkräfte

Wenngleich laut Schulgesetz alle Lehrkräfte aktiv an der Schulentwicklung mitwirken sollen, so zeichnet die Praxis ein anderes Bild: Durchschnittlich beteiligen sich nach Einschätzung der Schulleitungen 43 Prozent der Lehrkräfte eines Kollegiums an Aufgaben der Schulentwicklung, wobei der Anteil aktiver Lehrkräfte zwischen den Schulen stark variiert ($SD=23,76$). Wie Abbildung 10 zeigt, wird die Schulentwicklungsarbeit an einem großen Teil der Schulen von etwa einem Drittel der Lehrkräfte aktiv getragen.

5.2 Deskriptive Befunde

Abbildung 10: Anteil aktiver Lehrkräfte im Kollegium (N=174)



5.2.3 Die Rolle der Schulleitungen

Wie in Kapitel 2.4.4.2 beschrieben, sollen sich die Lehrkräfte qua Schulgesetz an der Entwicklung ihrer Schule aktiv beteiligen, ohne dass für die Mehrarbeit zusätzliche Anreize beziehungsweise entsprechende Stundenermäßigungen vorgesehen sind. Wenngleich der Aktivitätsgrad zwischen den Schulen wie auch der jeweilige Anteil aktiver Lehrkräfte zwischen den Schulen stark variiert, muss ein Mindestmaß an kooperativen Aufgaben (z.B. Erstellung des Schulprogramms, Durchführung der internen Evaluation) erledigt werden. Doch wie gelingt es den Schulleitungen, die Lehrkräfte zur Übernahme von Aufgaben zu bewegen?

Knapp 30 Prozent der Schulleitungen stimmen der Aussage zu, die Aufgaben lieber selbst zu erledigen, statt sie im Kollegium zu verteilen.⁸⁰ Rund 70 Prozent der Schulleitungen hingegen geben an, den Lehrkräften gezielt Aufgaben zuzuweisen, aber nur knapp 40 Prozent bezeichnen dies als Aufgabenanordnung. Aus der Aufgabenverteilung heraushalten können sich nur rund 12 Prozent der Schulleitungen.

⁸⁰ Für eine übersichtliche Darstellung der deskriptiven Befunde wurden die achtschufig skalierten Items jeweils dichotomisiert. Zustimmungen und Ablehnungen zu den verschiedenen Aussagen sind daher als Tendenz zu interpretieren.

Entsprechend variiert auch die Rolle der Schulleitung bei der Schulprogrammarbeit. Während etwa ein Fünftel der Schulleitungen die Ausarbeitung des Schulprogramms zu großen Teilen selbst übernommen hat, konnten sich knapp 40 Prozent aus der inhaltlichen Schwerpunktsetzung weitgehend herausgehalten.

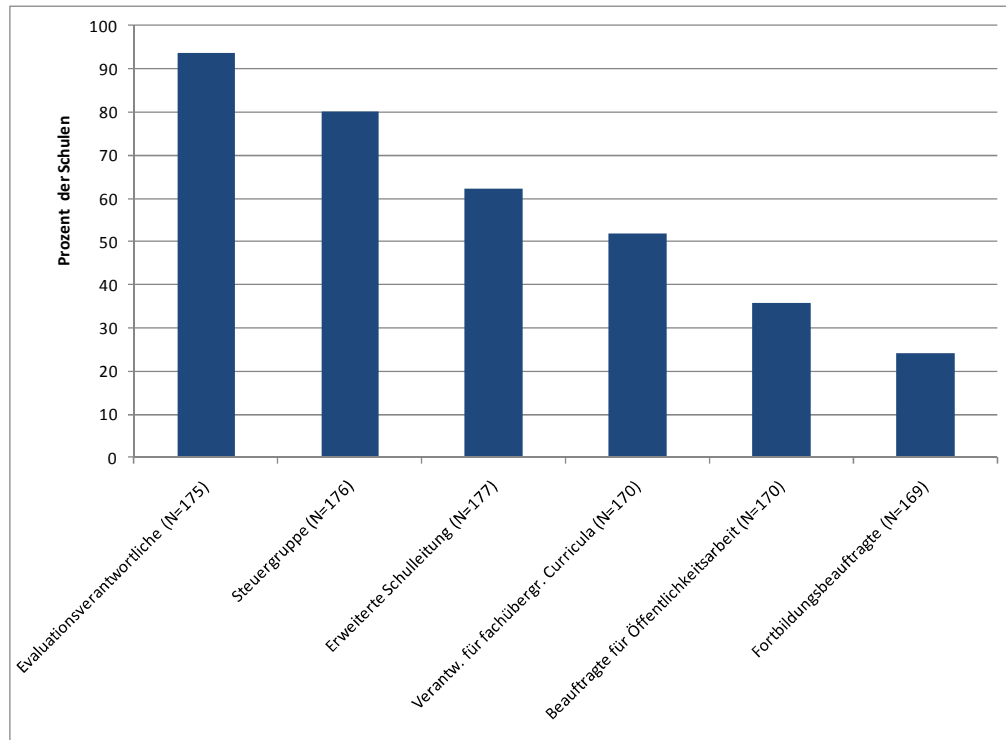
5.2.4 Arbeitsgruppen und spezielle Zuständigkeiten

Im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit wird den Berliner Schulen empfohlen, Arbeitsgruppen zur Entwicklung und Durchführung schuleigener Entwicklungsvorhaben einzurichten (vgl. LISUM 2003, S. 33 ff.). Wenngleich die Einrichtung von Arbeitsgruppen in der vorliegenden Untersuchung nicht differenziert erfasst werden konnte, so gibt doch der folgende Befund Hinweise darauf, dass nicht alle Schulen dieser Empfehlung nachkommen: Knapp 20 Prozent der befragten Schulleitungen verneinen tendenziell die Aussage, dass an ihrer Schule feste Projekt-/Arbeitsgruppen zur Bearbeitung der Entwicklungsvorhaben eingerichtet wurden.

Die mit der neuen Steuerungspolitik verbundenen Anforderungen eröffnen darüber hinaus neue Möglichkeiten der Aufgabendifferenzierung beziehungsweise der Etablierung fester Zuständigkeiten. Wie Abbildung 11 zeigt, ist insbesondere die Einrichtung von Evaluationsverantwortlichen (mit knapp 95 Prozent)⁸¹ und Steuergruppen (mit 80 Prozent) an den Schulen weit verbreitet. An über 60 Prozent der Schulen wurde außerdem eine erweiterte Schulleitung und an etwa der Hälfte der Schulen ein/e Verantwortliche/r für fachübergreifende Curricula eingerichtet. Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit gibt es an rund einem Drittel aller Schulen, Fortbildungsbeauftragte hingegen nur an knapp einem Viertel.

⁸¹ Hierbei ist zu erwähnen, dass Evaluationsberater seit 2005 systematisch an allen Schulen ausgebildet wurden (vgl. Ulber & Buchholz 2007).

Abbildung 11: Etablierte Zuständigkeiten



5.2.5 Kommunikation im Kollegium

Inwieweit findet innerhalb der Kollegien ein Austausch über Schulentwicklung beziehungsweise über verschiedene Entwicklungsvorhaben statt? Zwar wird nach Einschätzung von rund zwei Dritteln der Schulleitungen insgesamt viel über die verschiedenen Entwicklungsmaßnahmen gesprochen, im laufenden Tagesgeschäft bleibt jedoch nur an knapp 10 Prozent der Schulen genug Zeit zum Austausch. Von rund einem Fünftel der Schulleitungen werden die Entwicklungsvorhaben als für das Gesamtkollegium wenig transparent bezeichnet.

5.2.6 Zusammensetzung und Funktion der Steuergruppen

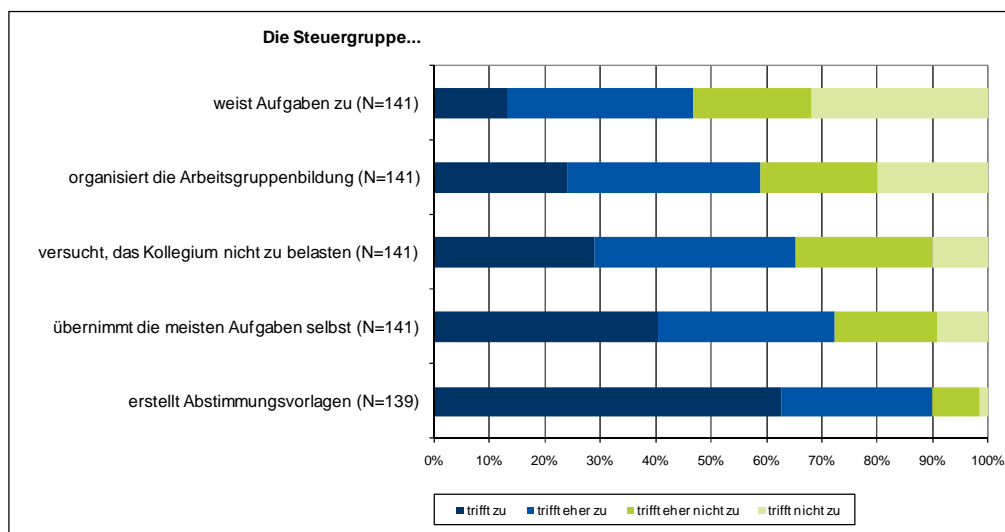
Wie in Kapitel 2.2.4 beschrieben, wird Schulen im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit empfohlen, eine Steuergruppe einzurichten (vgl. LISUM 2003, S.17 ff.). Die Ergebnisse zeigen, dass 80 Prozent der Schulen dieser Empfehlung nachgekommen sind. Die Steuergruppen

5.2 Deskriptive Befunde

umfassen in der Mehrheit fünf bis acht Mitglieder, in einigen großen Schulen bestehen Steuergruppen jedoch sogar aus bis zu 25 Personen. In fast allen Steuergruppen sind die Schulleitungen beziehungsweise ihre Stellvertreterinnen und Stellvertreter beteiligt. Während in knapp der Hälfte der Steuergruppen neben den Schulleitungen ausschließlich Lehrkräfte vertreten sind, werden an den anderen Schulen auch Eltern, Schülerinnen und Schüler oder sozialpädagogisches Personal in die Steuergruppenarbeit einbezogen.

Auch hinsichtlich der Funktion der Steuergruppen in den Kollegien können sich Schulen stark unterscheiden: In etwa der Hälfte der Schulen nehmen Steuergruppen eine aktive Organisations- beziehungsweise Koordinationsfunktion im Kollegium ein, etwa durch Aufgabenzuweisung oder durch Organisation von Arbeitsgruppenbildung. Ein Großteil der Steuergruppen (rund 70 Prozent) arbeitet jedoch zugleich stark inhaltlich, indem sie anfallende Aufgaben der Schulentwicklung tendenziell eher selbst übernehmen. Darüber hinaus haben fast alle Steuergruppen eine entscheidungsvorbereitende Funktion im Kollegium (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Funktionen schulischer Steuergruppen

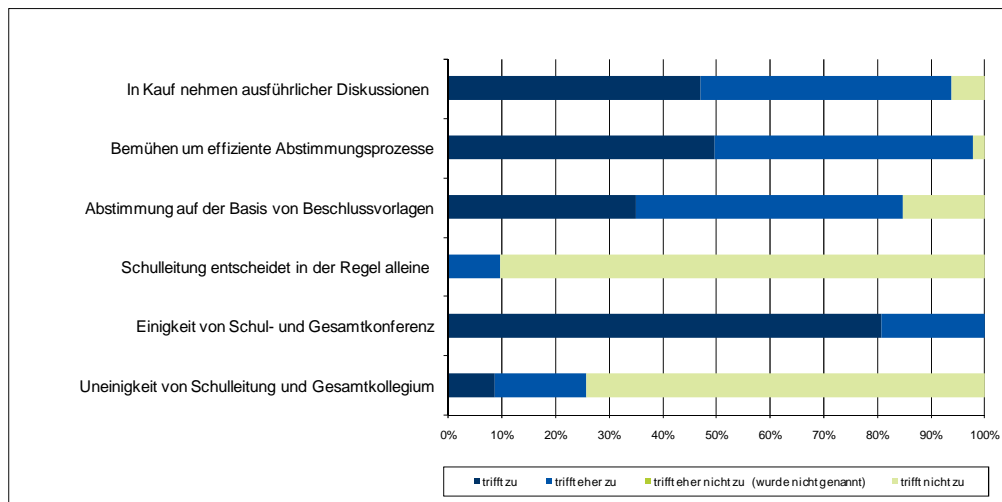


5.2 Deskriptive Befunde

5.2.7 Entscheidungsprozesse in den Konferenzen

Im Zusammenhang mit Schulentwicklungsarbeit stehen Schulen vermehrt vor der Aufgabe, gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Inwieweit diese Entscheidungen auf Prozessen der gemeinsamen Meinungsbildung beruhen oder aber von Einzelnen getroffen werden, in welchem Verhältnis Fragen der Effizienz von Entscheidungsprozessen dazu stehen und inwieweit die Entscheidungen der Schulkonferenz von der Lehrerschaft befürwortet werden, zeigen die folgenden Ergebnisse (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13: Entscheidungsprozesse im Kollegium (N=177)



An einem Großteil der Schulen (94 Prozent) werden nach Auskunft der Schulleitungen in den Gesamtkonferenzen ausführliche Diskussionen in Kauf genommen, wenn es um Fragen der Schulentwicklung geht. Zugleich bemühen sich die Gesamtkonferenzen fast aller Schulen (97 Prozent) aber um effiziente Abstimmungsprozesse und treffen Entscheidungen auf der Basis von Beschlussvorlagen (85 Prozent).

Was den Einfluss der Schulleitung auf Entscheidungen betrifft, so stimmen knapp 10 Prozent tendenziell der Aussage zu, über wichtige Fragen der Schulentwicklung in der Regel alleine zu entscheiden, und rund ein Viertel gibt an, bei Abstimmungen in der Schulkonferenz auch schon mal gegen das Votum des Gesamtkollegiums zu stimmen. Ins-

gesamt werden die Entscheidungen der Schulkonferenz aber an allen Schulen weitgehend durch das Kollegium befürwortet.

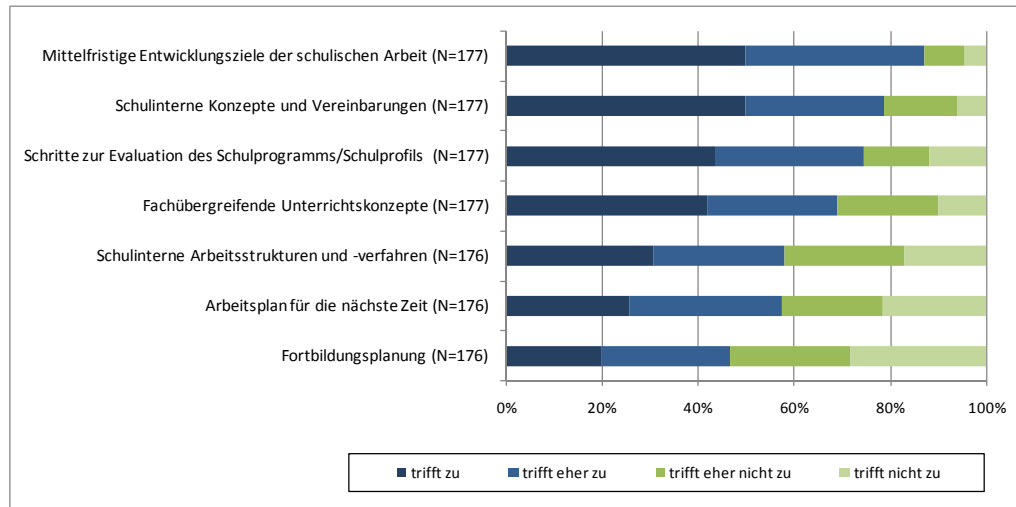
5.2.8 Funktion und Inhalte von Schulprogrammen

„Schulentwicklung ist ein planmäßiger, langfristiger Prozess [...]. Mit dem Schulprogramm steuert die Schule diesen Prozess und hält die Dynamik der kontinuierlichen Weiterentwicklung aufrecht“ (Erläuterung AV Schulprogramm, SenBWF 2008b). Insofern kann das Schulprogramm, zumindest qua Definition, als ein wichtiges Instrument für die Organisation der gemeinsamen Schulentwicklungsarbeit betrachtet werden. Doch in der schulischen Praxis wird das Instrument unterschiedlich bewertet. Nur knapp zwei Drittel der Schulleitungen sehen in dem Schulprogramm ein zentrales Instrument, um schulische Entwicklungsmaßnahmen systematisch zu planen. Nach Einschätzung von rund einem Drittel der Schulleitungen (36 Prozent), spielt das Schulprogramm für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule eine untergeordnete Rolle.

Was die konkreten Inhalte der Schulprogramme betrifft, so zeigt sich das folgende Bild: In einem Großteil der Schulprogramme finden sich umfassende Angaben zu den schulischen Entwicklungszielen, zu konkreten Konzepten (fachübergreifende Unterrichtskonzepte und Konzepte auf Schulebene) sowie zur Evaluation des Schulprogramms. Seltener hingegen sind umfassende Angaben zur konkreten Arbeitsplanung (Arbeitsstrukturen und -verfahren, Zeitplan) sowie zur Fortbildungsplanung (vgl. Abbildung 14).

5.2 Deskriptive Befunde

Abbildung 14: Inhalte der Schulprogramme



5.3 Determinanten schulischer Organisationsgestaltung

Mit den deskriptiven Befunden wurde bereits ein umfassendes Bild des organisationalen Umgangs von Schulen mit Aufgaben der Schulentwicklung gezeichnet. Zur *theoriegeleiteten* Erfassung der schulischen Reorganisation vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung wurde in Kapitel 3 ein Modell schulischer Organisationsgestaltung entwickelt. Demnach werden die folgenden fünf Strukturmerkmale als zentrale Gestaltungsparameter betrachtet:

- (1) Funktionsdifferenzierung
- (2) Hierarchische Weisung durch die Schulleitung
- (3) Mittleres Management durch die Steuergruppe
- (4) Horizontale Abstimmung im Kollegium
- (5) Prozess- und Ergebnisplanung durch das Schulprogramm

Ausgehend von diesem Modell soll im Folgenden dargestellt werden, in welchem Ausmaß Schulen verschiedene Organisationsstrukturen ausbilden und inwieweit diese durch die situativen Faktoren *Schulgröße* und *Schulform* determiniert werden.

5.3.1 Ausprägung verschiedener Gestaltungsparameter

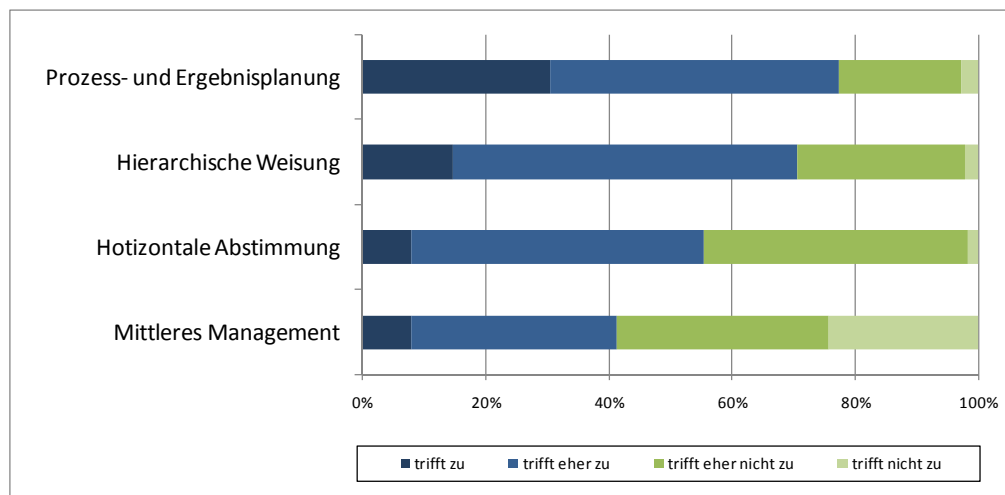
Entlang des beschriebenen Modells lässt sich die Organisationsgestaltung der Berliner Schulen wie folgt beschreiben:

Ein Drittel aller Schulen weist keine oder nur eine sehr geringe funktionale Differenzierung (mit nur einer fest etablierten Zuständigkeit) auf. Knapp 60 Prozent der Schulen haben jedoch zwei bis drei feste Zuständigkeiten etabliert. Alle vier Zuständigkeiten wurden nur in knapp acht Prozent der Schulen etabliert.

5.3 Determinanten schulischer Organisationsgestaltung

Was die Ausprägung der verschiedenen Koordinationsmechanismen betrifft, zeigt sich das folgende Bild: Während hierarchische Weisung durch die Schulleitung sowie Prozess- und Ergebnisplanung an über 70 Prozent der Schulen eine wichtige Rolle für die Koordination der Arbeitsprozesse spielen, findet eine ausgeprägte horizontale Abstimmung zwischen den Lehrkräften nur in etwa der Hälfte der Schulen statt. Etwa 40 Prozent der Schulen weisen eine Art mittlere Hierarchieebene in Form einer Steuergruppe mit einer ausgeprägten Koordinierungs- und Weisungsfunktion auf (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15: Ausprägungsgrad der Koordinationsmechanismen (N=177)



5.3.2 Einfluss der situativen Faktoren

Inwieweit hängt die Präferenz für bestimmte Gestaltungsparameter mit der Schulgröße und der Schulform zusammen? Zur Bestimmung des Einflusses der beiden situativen Faktoren auf den Ausprägungsgrad der verschiedenen Strukturmerkmale wurden Korrelationen (mit der Variablen Schulgröße) beziehungsweise multivariate Varianzanalysen (mit der Variablen Schulform) berechnet. Als relevante Effektgröße wurde pro Merkmal der Korrelationskoeffizient r beziehungsweise das partielle Eta-Quadrat (η^2) berechnet (vgl. Tabelle 15).

5.3 Determinanten schulischer Organisationsgestaltung

Tabelle 15: Effekte von Schulgröße und Schulform⁸²

Strukturmerkmale	Schulgröße		Schulform	
	Korrelationskoeffizient (r)	Signifikanzniveau (p)	Eta-Quadrat (η^2)	Signifikanzniveau (p)
Funktionsdifferenzierung	.058	n.s.	.03	n.s.
Hierarchische Weisung	.028	n.s.	.06	n.s.
Mittleres Management	-.238	$\leq .01$	.13	$\leq .001$
Horizontale Abstimmung	-,252	$\leq .001$	.13	$\leq .001$
Prozess- und Ergebnisplanung	-.075	n.s.	.04	n.s.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Ergebnisse zeigen, dass der situative Faktor *Schulgröße* nur mit den Merkmalen *Horizontale Abstimmung* und *Mittleres Management* korreliert. Es zeigen sich jedoch für beide Merkmale nur schwache (negative) Zusammenhänge. Dies weist darauf hin, dass in kleineren Schulen eher horizontale Abstimmung stattfindet als in größeren Schulen und kleinere Schulen tendenziell – vermutlich aufgrund der höheren Kooperationsbereitschaft – eher dazu neigen, eine Steuergruppe zu bilden, die dann mitunter auch als Mittleres Management fungiert. Für den Ausprägungsgrad von *Funktionsdifferenzierung*, *Planung* und *Hierarchischer Weisung* zeigt die Schulgröße keine Effekte.

Stärkere Effekte auf die Organisationsgestaltung zeigen sich für die Schulform, wobei auch hier die Merkmale *Horizontale Abstimmung* und *Mittleres Management* am stärksten beeinflusst werden: Jeweils knapp 13 Prozent der Varianz in der Ausprägung dieser Merkmale gehen auf

⁸² Hervorgehoben sind mittlere und große Effekte.

die Schulform zurück. Der Mittelwertvergleich zeigt, dass in Hauptschulen beide Gestaltungsparameter tendenziell stärker zum Einsatz kommen als in den anderen Schulformen, insbesondere als in Gymnasien (vgl. Anhang 4.1).

Dieser Befund deutet darauf hin, dass sich Kooperation in Schulen, die traditionell aufgrund ihrer stark fachlichen Ausrichtung eher segmentiert arbeiten, besonders schwer verordnen lässt. In Hauptschulen hingegen scheint Kommunikation und Abstimmung zwischen den Lehrkräften vermutlich schon aufgrund des stärker pädagogisch geprägten Anforderungsprofils eher verankert zu sein. Hinsichtlich der Varianz in der Ausprägung *Hierarchischer Weisung* zeigen sich ebenfalls mittlere, wenn auch etwas schwächere Effekte: Die Schulleitungen von Gymnasien machen tendenziell etwas mehr Gebrauch von ihren Weisungsbefugnissen als die Schulleitungen anderer Schulformen. Dieser Befund dürfte der Tatsache geschuldet sein, dass ein Mindestmaß an kooperativen Aufgaben in allen Schulen erledigt werden muss und daher – gerade in stärker segmentiert arbeitenden Kollegien – notfalls angeordnet werden muss. Insgesamt kann die Schulform knapp 6 Prozent der Varianz in der Ausprägung *Hierarchischer Weisung* erklären. Auf die Ausprägung von *Planung* und *Funktionsdifferenzierung* scheint die Schulform hingegen keinen Einfluss zu haben.

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

Die in Kapitel 5.3 dargestellten Befunde zur Ausbildung der verschiedenen Organisationsstrukturen haben gezeigt, wie unterschiedlich Aufgaben der Schulentwicklung von Schulen organisational bewältigt werden. Bislang wurde jedoch nur Varianz auf der Ebene von Einzelmerkmalen aufgezeigt. Auf die Frage, in welchen Kombinationen verschiedene organisationale Gestaltungsparameter innerhalb einzelner Schulen miteinander auftreten, können die Ergebnisse der Clusteranalysen Antworten geben.

Mittels clusteranalytischer Verfahren konnten drei inhaltlich gut interpretierbare und statistisch homogene Cluster identifiziert werden. In Kapitel 5.4.1 werden die drei Organisationstypen zunächst entlang der clusterbildenden Merkmale kurz beschrieben. Im Anschluss werden einige externe Variablen hinzugezogen, um die Typen näher zu charakterisieren (Kapitel 5.4.2). Das Hinzuziehen externer Variablen dient zugleich der Validierung der Typenbildung. Die Charakterisierung erfolgt anhand zentraler situativer Faktoren sowie einiger über die fünf clusterbildenden Merkmale hinausgehender Aspekte zur Schulentwicklungsarbeit. Auf diese Weise soll ein möglichst umfassendes Bild der typenspezifischen Ausgestaltung der neuen Aufgaben gezeichnet werden. In Kapitel 5.4.3 werden die drei Cluster vergleichend gegenübergestellt und zentrale Unterschiede hervorgehoben.

5.4.1 Kurzbeschreibung der schulischen Organisationstypen

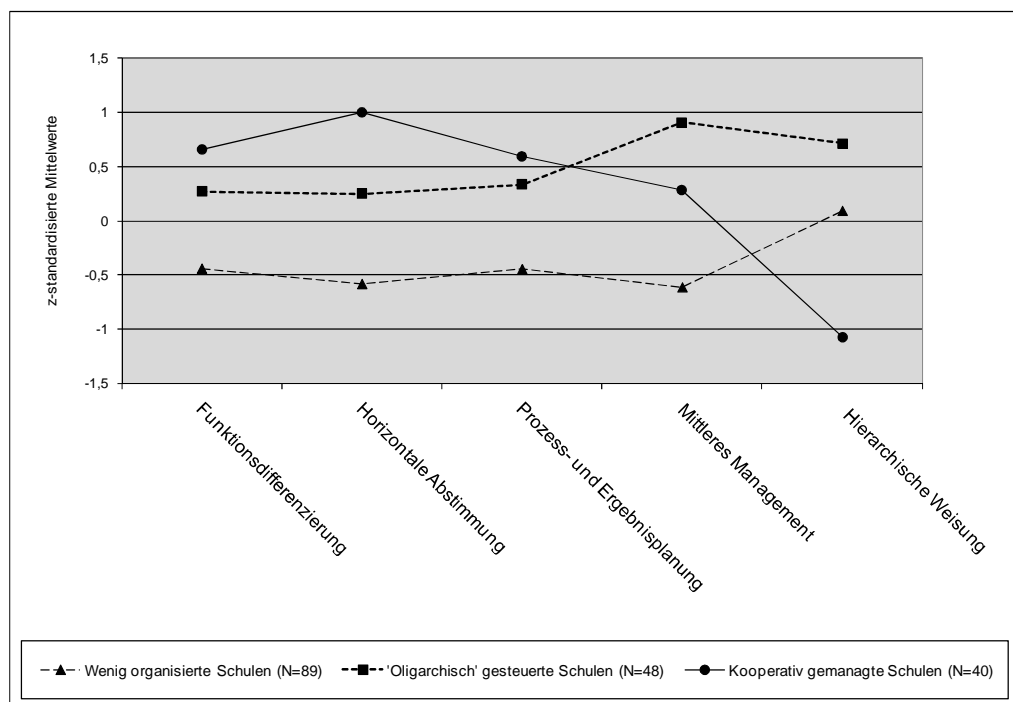
Als Ergebnis der empirischen Typenbildung mittels Clusteranalysen konnten die folgenden drei schulischen Organisationstypen identifiziert werden (vgl. Thillmann 2011):

- (1) Wenig organisierte Schulen (N=89)
- (2) ‚Oligarchisch‘ gesteuerte Schulen (N=48)
- (3) Kooperativ gemanagte Schulen (N=40)

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

Die drei Cluster werden im Folgenden kurz anhand der clusterbildenden Merkmale skizziert. Bei den dargestellten Mittelwerten handelt es sich um z-standardisierte Werte (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16: Clusterprofile der schulischen Organisationstypen (k-means, N=177)



5.4.1.1 Cluster 1: Die wenig organisierten Schulen

Das Cluster der *wenig organisierten Schulen* bildet mit 89 Schulen die größte der drei Gruppen. Die Hälfte aller Schulen der Stichprobe wurde diesem Cluster zugeordnet. Das Clusterprofil lässt sich wie folgt beschreiben: Die betreffenden Schulen zeigen negative Ausprägungen für vier der fünf Skalen beziehungsweise Indizes zur Organisationsgestaltung. Sie können nicht als funktional ausdifferenziert beschrieben werden ($M=-,44$) und auch die Koordination der Arbeitsprozesse spielt in diesen Schulen keine große Rolle. Dies betrifft sowohl die Bedeutung des Schulprogramms als Instrument der Prozess- und Ergebnisplanung ($M=-,45$), die Etablierung einer Steuergruppe als Mittleres Management ($M=-,61$) als auch den horizontalen Austausch im Kollegium ($M=-,58$).

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

Die Schulen dieses Clusters scheinen auch unter den neuen Anforderungen an einem segmentierten Organisationsmodell festzuhalten. Lediglich hierarchische Weisung kommt in diesen Schulen etwas überdurchschnittlich zum Einsatz ($M=,10$). Aufgrund ihrer geringen Ausprägung der fünf organisationalen Gestaltungsparameter können die Schulen dieses Clusters insgesamt als *wenig organisiert* bezeichnet werden.

5.4.1.2 Cluster 2: Die ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen

Das Cluster der ‚*oligarchisch‘ gesteuerten Schulen* umfasst 48 Schulen (27 Prozent der Stichprobe). Die Organisationsgestaltung dieser Schulen zeichnet sich durch eine überdurchschnittliche Ausprägung hierarchischer Koordinationsmechanismen aus. Steuergruppen fungieren in diesem Cluster als Mittleres Management – im Hinblick auf diese Skala weicht das Cluster fast eine ganze Standardabweichung ($M=,91$) von der Gesamtstichprobe ab. Ebenso ist die hierarchische Position der Schulleitung vergleichsweise stark ausgeprägt ($M=,72$). *Funktionsdifferenzierung, Horizontale Abstimmung* sowie *Prozess- und Ergebnisplanung* sind in den Schulen dieses Clusters nur leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Insgesamt scheinen in den Schulen dieses Clusters einige Wenige (die Steuergruppenmitglieder und die Schulleitung) die Schulentwicklungsarbeit voranzutreiben. Daher wird dieses Cluster als ‚*oligarchisch‘ gesteuert* bezeichnet.

5.4.1.3 Cluster 3: Die kooperativ gemanagten Schulen

Das Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* bildet mit 40 Schulen (23 Prozent) das kleinste Cluster. Die Schulen dieses Clusters zeichnen sich sowohl durch eine vergleichsweise stark ausgeprägte horizontale Abstimmungspraxis im Kollegium als auch durch einen überdurchschnittlichen Einsatz von Instrumenten des strategischen Managements (Funktionsdifferenzierung, Prozess- und Ergebnisplanung, Mittleres Management) aus. Hierarchische Weisung durch die Schulleitung hingegen ist stark unterdurchschnittlich ausgeprägt ($M=-1,10$). Insgesamt

scheinen aber nicht-institutionalisierte Formen der Abstimmung für die Koordination der Abläufe in diesem Cluster die größte Rolle zu spielen: Im Hinblick auf die Skala *Horizontale Abstimmung* weicht das Cluster eine ganze Standardabweichung von der Gesamtstichprobe ab. Für die Indizes *Funktionsdifferenzierung* und *Prozess- und Ergebnisplanung* zeigen sich positive Abweichungen von rund einer halben Standardabweichung, die Skala *Mittleres Management* hingegen zeigt nur eine leicht überdurchschnittliche Ausprägung ($M=,28$). Dies spricht dafür, dass die Steuergruppe zwar eine koordinierende Funktion inne hat, die jedoch nicht primär auf hierarchischer Weisung basiert. Hierarchische Merkmale der Skala *Mittleres Management* (z.B. „delegiert regelmäßig Aufgaben an die Kolleginnen und Kollegen“) sind in diesem Cluster vergleichsweise schwach ausgeprägt.⁸³ Aufgrund der hervorgehobenen Bedeutung der horizontalen Abstimmung beziehungsweise der Ablehnung hierarchischer Formen der Koordination, bei gleichzeitigem Einsatz von Instrumenten des strategischen Managements, wird dieses Cluster als *kooperativ gemanagt* bezeichnet.

5.4.2 Charakterisierung der Typen mittels Außenkriterien

Die drei Cluster sollen im Folgenden mittels verschiedener Außenkriterien näher charakterisiert werden. Hierzu erscheinen neben den situativen Faktoren *Schulgröße* und *Schulform* einige über die Strukturmerkmale hinausgehende Aspekte, die die Schulentwicklungsarbeit der Schulen kennzeichnen, geeignet.⁸⁴ Konkret handelt es sich dabei um

⁸³ Als hierarchische Merkmale lassen sich die Items „weist [...] gezielt Aufgaben zu“, „delegiert regelmäßig Aufgaben“ und „vergift Arbeitsaufträge im Kollegium“ begreifen. Die Mittelwerte für alle drei Merkmale liegen in diesem Cluster unterhalb des theoretischen Mittelwertes. Die anderen drei Merkmale der Koordination, die nicht zwangsläufig hierarchischer Natur sind (z.B. „vernetzt Arbeitsgruppen und Initiativen“) liegen hingegen deutlich oberhalb des theoretischen Mittelwertes.

⁸⁴ Wenngleich diese weiterführenden Merkmale der Schulentwicklungsarbeit nicht Bestandteil des Untersuchungsmodells (Abbildung 7) sind, da sie entweder nur unzureichend operationalisiert werden konnten (z.B. Etablierung von Projektgruppen) oder in theoretischer Hinsicht über das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Strukturmerkmalen hinausgehen (z.B. Rolle der Schulleitung), erscheint es sinnvoll, sie zur Charakterisierung der Cluster hinzuzuziehen. Zum einen gewinnen die gewonnenen

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

Gruppen von Variablen, die die folgenden Aspekte betreffen: die Aktivität der Schule im Bereich Schulentwicklung, die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen, die Steuergruppenarbeit, die Einrichtung von Projekt- und Arbeitsgruppen sowie die Entscheidungsprozesse im Kollegium (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Ausprägung der externen Merkmale innerhalb der Cluster

Außenkriterium (Skalierung)	Cluster	N	M	SD
<i>Schulgröße</i>				
Anzahl der Lehrkräfte (absolut)	1. Wenig organisiert	87	46,09	25,46
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	47	32,74	16,34
	3. Kooperativ gemanagt	40	37,90	19,99
<i>Aktivität der Schule im Bereich Schulentwicklung</i>				
Allgemeiner Aktivitätsgrad der Schulen (1...8)	1. Wenig organisiert	89	4,99	1,81
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	46	5,87	1,36
	3. Kooperativ gemanagt	40	6,15	1,39
Aktive Beteiligung im Kollegium (in Prozent)	1. Wenig organisiert	88	32,18	17,24
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	47	47,53	23,51
	3. Kooperativ gemanagt	39	60,51	24,70
<i>Arbeits-/Projektgruppen</i>				
„Zur Bearbeitung der Entwicklungsvorhaben haben wir an unserer Schule feste Projekt- /Arbeitsgruppen eingerrichtet.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	89	5,86	2,01
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	48	6,98	1,45
	3. Kooperativ gemanagt	40	6,43	1,93
<i>Rolle der Schulleitung</i>				
„Bevor ich Aufgaben zuteilen muss, ver- suche ich lieber, sie selbst zu erledigen.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	89	3,93	1,85
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	48	3,48	1,91
	3. Kooperativ gemanagt	40	2,55	1,71

Typen dadurch an inhaltlicher Schärfe, zum anderen dienen die Merkmale zusätzlich der Validitätsprüfung der Clusterlösung (vgl. Kapitel 5.6).

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

(Fortsetzung Tabelle 16)

„Ich habe wesentlichen Einfluss auf die Schwerpunktsetzung genommen.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	89	4,09	2,34
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	48	4,77	2,19
	3. Kooperativ gemanagt	39	4,10	2,09
„Um das Kollegium zu entlasten habe ich die Ausarbeitung des Schulprogramms größtenteils selbst übernommen.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	89	3,17	2,44
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	48	2,58	2,19
	3. Kooperativ gemanagt	39	2,26	2,06
Steuergruppenarbeit				
„...kann auf aktive Unterstützung im Kollegium zählen.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	56	4,91	1,54
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	48	5,48	1,50
	3. Kooperativ gemanagt	35	6,40	1,31
„...versucht, das Kollegium möglichst wenig mit zusätzlichen Aufgaben zu belasten.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	58	5,69	1,59
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	48	4,83	1,92
	3. Kooperativ gemanagt	35	4,83	1,93
„...übernimmt die meisten Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung selbst.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	58	6,02	1,69
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	48	5,13	1,88
	3. Kooperativ gemanagt	35	4,91	2,11
Entscheidungsprozesse				
„Die Beschlüsse der Schulkonferenz werden von dem Gesamtkollegium in der Regel befürwortet.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	89	6,85	1,12
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	48	7,29	0,77
	3. Kooperativ gemanagt	40	7,15	0,80
„Es kommt schon mal vor, dass ich bei Abstimmungen in der Schulkonferenz gegen das Votum des Gesamtkollegiums stimme.“ (1...8)	1. Wenig organisiert	89	2,72	2,25
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert	47	2,23	1,83
	3. Kooperativ gemanagt	39	1,72	1,47

N Anzahl gültiger Fälle **M** Mittelwert, **SD** Standardabweichung

Die Charakterisierung der Cluster mittels ordinal beziehungsweise metrisch skalierten Merkmale erfolgt anhand der Gruppenmittelwerte. Zur

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

Charakterisierung der Cluster im Hinblick auf das nominal ausgeprägte Merkmal *Schulform* werden die Ergebnisse der Kreuztabellierung beschrieben (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Verteilung der Schulformen innerhalb der Cluster

Schulform	Häufigkeiten	Cluster		
		<i>wenig organisiert</i>	<i>„oligarchisch“ gesteuert</i>	<i>kooperativ gemanagt</i>
Grundschulen	beobachtete (rel.)	56,2	70,8	55,0
	beobachtete (abs.)	50	34	22
	erwartete	54,2	29,0	22,8
	stand. Residuen	-,6	,9	-,2
Hauptschulen	beobachtete (rel.)	2,2	10,4	17,5
	beobachtete (abs.)	2	5	7
	erwartete	7,2	3,8	3,0
	stand. Residuen	-1,9	,6	2,3
Realschulen	beobachtete (rel.)	4,5	2,1	5,0
	beobachtete (abs.)	4	1	2
	erwartete	3,6	1,9	1,5
	stand. Residuen	,2	-,7	,4
Gesamt-schulen	beobachtete (rel.)	12,2	6,3	2,5
	beobachtete (abs.)	10	3	1
	erwartete	7,2	3,8	3,0
	stand. Residuen	1,1	-,4	-1,2
Gymnasien	beobachtete (rel.)	24,7	8,3	12,5
	beobachtete (abs.)	22	4	5
	erwartete	15,9	8,5	6,7
	stand. Residuen	1,5	-1,5	-,6

$W^2_{=,111**}$

Hervorgehoben sind standardisierte Residuen größer 1.

Die wenig organisierten Schulen

Die wenig organisierten Schulen umfassen durchschnittlich 46 Lehrkräfte. Gymnasien und Gesamtschulen sind, wie der Residuenvergleich zeigt, überrepräsentiert, Hauptschulen hingegen sind unterrepräsentiert.

tiert. Insgesamt sind die Schulen dieses Clusters als *wenig aktiv* im Bereich Schulentwicklung zu beschreiben ($M=4,99$; $SD=1,81$). Durchschnittlich beteiligen sich in den Schulen dieses Clusters nur rund 32 Prozent der Lehrkräfte aktiv im Rahmen der Schulentwicklung. Der geringen Beteiligungsbereitschaft der Lehrkräfte ist vermutlich auch die Tatsache geschuldet, dass die Schulleitungen bis zu einem gewissen Grad von ihren Weisungsbefugnissen Gebrauch machen müssen.

Der insgesamt geringe Organisationsgrad der Schulen kommt auch darin zum Ausdruck, dass an nur 65 Prozent der Schulen dieses Clusters überhaupt eine Steuergruppe etabliert wurde. Die Einrichtung fester Projekt- und Arbeitsgruppen zur Bearbeitung spezieller Entwicklungsvorhaben ist hier ebenfalls eher gering ausgeprägt ($M=5,86$; $SD=2,01$). In vielen Steuergruppen arbeiten Eltern (knapp 45 Prozent) und Schülerinnen und Schüler (rund 24 Prozent) mit. Insgesamt steht die starke Einbindung von Nicht-Professionellen (Eltern, Schülerinnen und Schülern) im Kontrast zur geringen Beteiligungsbereitschaft der Lehrkräfte. Wie das Clusterprofil bereits gezeigt hat, haben die Steuergruppen der wenig organisierten Schulen, falls überhaupt vorhanden, weniger eine Koordinationsfunktion ($M=3,51$; $SD=,96$)⁸⁵, sondern scheinen eher inhaltlich zu arbeiten: Sie übernehmen die meisten Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung selbst ($M=6,02$; $SD=1,69$) und versuchen das Kollegium möglichst wenig mit zusätzlichen Aufgaben zu belasten ($M=5,69$; $SD=1,59$). Entsprechend erfahren sie vergleichsweise wenig Unterstützung aus dem Kollegium ($M=4,91$; $SD=1,54$).

Die ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen

Die ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen umfassen durchschnittlich nur 33 Lehrkräfte ($SD=16$). Grundschulen sind in diesem Cluster leicht überrepräsentiert. Die ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen können insgesamt als überdurchschnittlich aktiv im Bereich Schulentwicklung be-

⁸⁵ Dieser Wert bezieht sich auf das Merkmal *Mittleres Management*.

schrieben werden ($M=5,87$, $SD=1,36$). Knapp die Hälfte der Lehrkräfte beteiligt sich aktiv im Rahmen der Schulentwicklung.

Zugleich ist der Einfluss der Schulleitungen auf die strategische Ausrichtung ihrer Schulen vergleichsweise stark ausgeprägt. So stimmen die Schulleitungen tendenziell der Aussage zu, wesentlichen Einfluss auf die Schwerpunktsetzung des Schulprogramms genommen zu haben ($M=4,77$; $SD=2,19$). Dieser Befund bestätigt die Interpretation des Clusters als ‚oligarchisch‘ *gesteuert*.

Die Schulen dieses Clusters zeichnen sich zudem durch die Schaffung neuer organisationaler Einheiten aus: *Alle* ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen haben eine Steuergruppe eingerichtet und auch die Etablierung fester Projekt- und Arbeitsgruppen zur Bearbeitung spezieller Entwicklungsvorhaben ist in diesem Cluster stark ausgeprägt ($M= 6,98$; $SD=1,45$). Was die Zusammensetzung der Steuergruppen betrifft, so sind nur in einem Viertel aller Steuergruppen Eltern vertreten, Schülerinnen und Schüler sogar nur in rund vier Prozent der Steuergruppen. Die Steuergruppenarbeit wird damit weitgehend von den Professionellen selbst getragen. Obwohl die Steuergruppen dieses Clusters stark in der Rolle eines Mittleren Managements agieren ($M=5,5$; $SD=1,06$), übernehmen sie zugleich viele inhaltliche Aufgaben selbst ($M=5,12$; $SD=1,88$). Dennoch – so zeigt der hohe Beteiligungsgrad wie auch die stark ausgeprägte Koordinierungsfunktion der Steuergruppen – sind auch andere Kolleginnen und Kollegen aktiv in die Schulentwicklungsarbeit eingebunden. Entsprechend sind die Steuergruppen vergleichsweise wenig darum bemüht, das Gesamtkollegium zu entlasten ($M=4,83$; $SD=1,92$) und können auf aktive Unterstützung im Kollegium zählen ($M=5,48$; $SD=1,50$).

Die kooperativ gemanagten Schulen

An den Schulen dieses Clusters sind durchschnittlich 38 Lehrkräfte ($SD=20$) tätig. Was die Vertretung der verschiedenen Schulformen be-

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

trifft, zeigt sich, dass Hauptschulen sind in diesem Cluster überrepräsentiert sind. Insgesamt können die Schulen dieses Clusters als aktiv in der Schulentwicklung beschrieben werden ($M=6,15$; $SD=1,39$), mit einem sehr hohen Beteiligungsgrad des Kollegiums: Durchschnittlich beteiligen sich rund 61 Prozent der Lehrkräfte aktiv an Aufgaben der Schulentwicklung. Den Schulleitungen dieses Clusters kommt innerhalb ihrer Kollegien keine herausragende Stellung zu. Dies betrifft neben dem unterdurchschnittlich ausgeprägten Gebrauch ihrer Weisungsbefugnisse auch den vergleichsweise geringen Einfluss auf inhaltliche Schwerpunktsetzung der Schulen ($M=4,10$; $SD=2,09$)

Knapp 90 Prozent der Schulen dieses Clusters haben eine Steuergruppe eingerichtet, und auch die Etablierung fester Arbeits- und Projektgruppen für die Bearbeitung spezieller Entwicklungsvorhaben scheint weitgehend verbreitet zu sein ($M=6,43$; $SD=1,93$). Was die Zusammensetzung der Steuergruppen betrifft, zeigt sich, dass Eltern selten (nur in rund einem Viertel der Steuergruppen) vertreten sind, Schülerinnen und Schüler hingegen arbeiten vergleichsweise häufig in Steuergruppen mit (in rund 17 Prozent der Steuergruppen). Wie der hohe Beteiligungsgrad insgesamt vermuten lässt, erfahren die Steuergruppen dieses Clusters umfassende Unterstützung durch die Kollegien ($M=6,40$; $SD=1,31$).

5.4.3 Vergleichende Gegenüberstellung der Organisationstypen

Im Folgenden werden die drei Organisationstypen noch einmal vergleichend gegenübergestellt. Neben den Unterschieden hinsichtlich der Organisationsgestaltung (clusterbildende Merkmale) und der situativen Faktoren *Schulgröße* und *Schulform*, werden bedeutsame Unterschiede im Hinblick auf die oben beschriebenen weiterführenden Merkmale der Schulentwicklungsarbeit (z.B. Aktivität der Schule im Bereich Schulentwicklung) hervorgehoben.

Die Gruppenunterschiede wurden mittels univariater Varianzanalysen ermittelt. Hierzu wurden jeweils die Effektgrößen Cohen's d bestimmt.

Die Gruppenunterschiede sind in den Abbildungen 16, 17 und 18 grafisch dargestellt. Auf die globalen Effektgrößen η^2 wird abschließend in Kapitel 5.6 zur Bewertung im Hinblick auf die Validität der Clusterlösung eingegangen.⁸⁶

Die Organisationsgestaltung

Mit Blick auf die Clusterprofile (vgl. Abbildung 16) können die Unterschiede in der Organisations- beziehungsweise Strukturgestaltung der drei Cluster wie folgt beschrieben werden: Während in den *wenig organisierten Schulen* kaum Gebrauch von den verschiedenen Gestaltungsparametern gemacht wird und die segmentierte Organisationsstruktur damit weitgehend erhalten bleibt, wird Schulentwicklung von den beiden anderen Typen auf zweierlei Weise organisiert: entweder kooperativ gemanagt oder ‚oligarchisch‘ gesteuert. Dabei spielen in den *kooperativ gemanagten Schulen* neben Elementen des strategischen Managements vor allem horizontale Absprachen eine große Rolle, wohingegen in den ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen hierarchische Formen der Koordination verstärkt zum Einsatz kommen.

Schulgröße und Schulform

Das Cluster der *wenig organisierten Schulen* unterscheidet sich auch hinsichtlich der Schulgröße deutlich von den anderen beiden Clustern ($d=,79$ bzw. $1,44$). Mit durchschnittlich 46 Lehrkräften handelt es sich um das Cluster mit den größten Schulen. Im Hinblick auf die Schulform zeigen sich insbesondere für Hauptschulen bedeutsame Unterschiede (vgl. Tabelle 17): Während der Anteil der in dem Cluster der *wenig organisierten Schulen* vertretenen Hauptschulen (2,2 Prozent aller Schulen des Clusters) deutlich unter dem erwarteten Wert liegt, sind in dem Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* auffällig viele Hauptschu-

⁸⁶ Eine Übersicht über die Effektgrößen findet sich in Anhang 4.3.

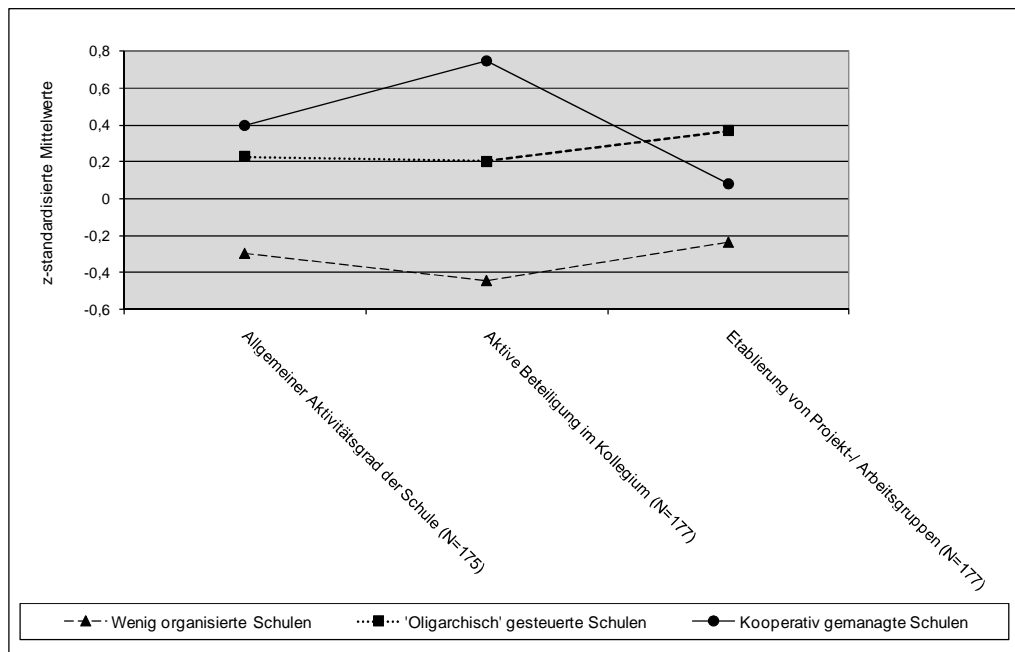
5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

len (17,5 Prozent) vertreten. Unter den *wenig organisierten Schulen* hingegen befinden sich mit knapp 25 Prozent deutlich mehr Gymnasien als in den beiden anderen Clustern. In dem Cluster der *„oligarchisch“ gesteuerten Schulen* hingegen sind Gymnasien stark unterrepräsentiert und Grundschulen leicht überrepräsentiert.

Aktivitätsgrad, Beteiligung und Etablierung von Projektgruppen

Hinsichtlich des allgemeinen Aktivitätsniveaus der Schulen im Bereich Schulentwicklung zeigt sich, dass sich das Cluster der *wenig organisierten Schulen* von den beiden anderen Clustern unterscheidet: Der Aktivitätsgrad wird von den Schulleitungen dieser Schulen deutlich geringer eingeschätzt als von den Leitungen der *„oligarchisch“ gesteuerten* und *kooperativ gemanagten Schulen* ($d=,53$ bzw. $,69$).

Abbildung 17: Gruppenunterschiede im Hinblick auf den Aktivitätsgrad der Schulen, die Beteiligung im Kollegium und die Etablierung von Projektgruppen



Entsprechend ihres geringen Aktivitätsgrades beteiligt sich in den *wenig organisierten Schulen*, mit durchschnittlich knapp einem Drittel, ein ver-

gleichsweise geringer Anteil des Kollegiums aktiv. Die anderen beiden Cluster, die sich in ihrem Aktivitätsgrad kaum voneinander unterscheiden ($d=,21$), weisen jedoch einen unterschiedlichen Beteiligungsgrad auf: Während sich in den *‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen* durchschnittlich knapp die Hälfte des Kollegium aktiv beteiligt, sind es in den *kooperativ gemanagten Schulen* über 60 Prozent. Die Einrichtung von Projekt- beziehungsweise Arbeitsgruppen ist jedoch in den *‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen* verbreiteter als in den *kooperativ gemanagten Schulen* ($d= ,33$). In den *wenig organisierten Schulen* ist die Etablierung von Projekt- und Arbeitsgruppen erwartungsgemäß am schwächsten ausgeprägt (vgl. Abbildung 17).

Rolle der Schulleitungen

Sowohl in den *wenig organisierten Schulen* als auch in den *‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen* verbleibt die Schulentwicklungsarbeit – trotz des vergleichsweise stark ausgeprägten Weisungsverhalten – eher bei den Schulleitungen als dies in dem Cluster der kooperativ gemanagten Schulen der Fall ist ($d=,77$ bzw. $d=,52$). Entsprechend stimmen die Schulleitungen dieses Clusters tendenziell eher der Aussage zu, die Ausarbeitung des Schulprogramms größtenteils selbst übernommen zu haben, als die Schulleitungen der beiden anderen Cluster ($d=,25$ bzw. $d=,39$).⁸⁷ Diese Befunde stehen im Einklang mit der geringen Beteiligung der Lehrkräfte an diesen Schulen.

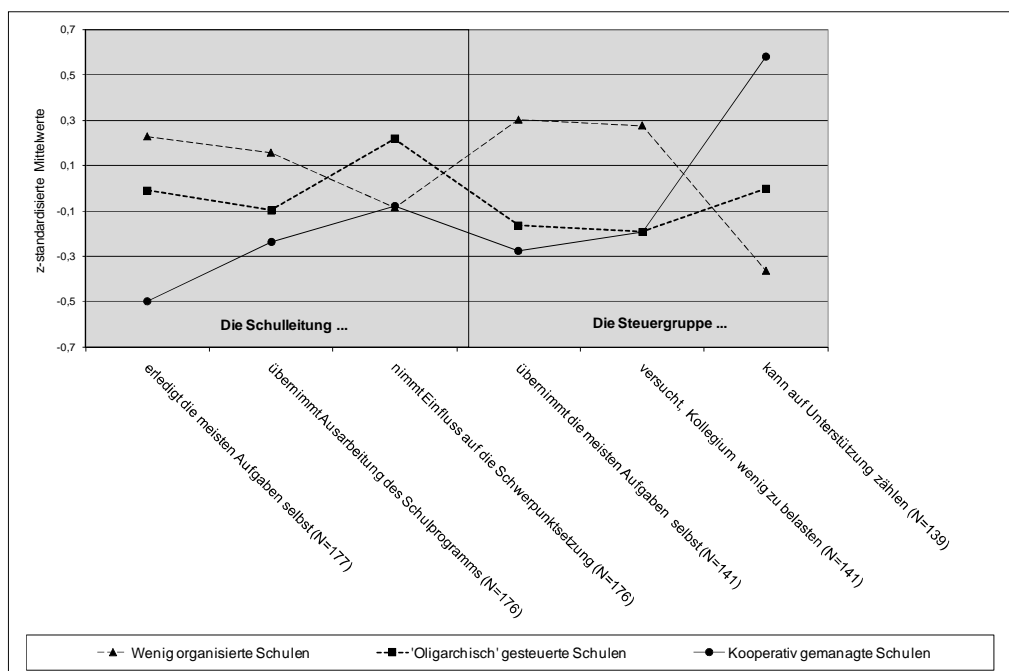
Den stärksten Einfluss auf die *inhaltliche* Schwerpunktsetzung der Schule beziehungsweise auf die konkreten Entwicklungsvorhaben nehmen jedoch die Leitungen der *‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen*. Hierbei zeigen sich zwar nur kleine Effektgrößen gegenüber den anderen beiden Clustern, doch liegt die durchschnittliche Zustimmung *nur für*

⁸⁷ Zwar liegen die Zustimmungswerte für dieses Item auch in diesem Cluster deutlich unterhalb des theoretischen Mittelwertes ($M=3,17$), doch erscheint es aufgrund der Mittelwertunterschiede gegenüber den anderen beiden Clustern sinnvoll, von einer tendenziellen Zustimmung zu sprechen.

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

dieses Cluster über dem theoretischen Mittelwert. Diesen Schulleitungen scheint daher am stärksten eine steuernde Rolle im Schulentwicklungsprozess zuzukommen. Die Rolle der Schulleitungen in *kooperativ gemanagten Schulen* lässt sich hingegen eher im Sinne eines Primus inter pares interpretieren (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Gruppenunterschiede im Hinblick auf die Rolle der Schulleitung und Steuergruppe im Kollegium



Rolle der Steuergruppen

In den *wenig organisierten Schulen* ist der Koordinationsaufwand aufgrund der geringen allgemeinen Aktivität der Schule kleiner. Dies zeigt sich auch in dem vergleichsweise geringen Anteil an Schulen, in denen überhaupt Steuergruppen eingerichtet wurden (65 Prozent). In den Schulen der anderen beiden Cluster ist die Einrichtung von Steuergruppen stark verbreitet.⁸⁸

⁸⁸ Alle ‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen und 88 Prozent der kooperativ gemanagten Schulen verfügen über eine Steuergruppe.

Was die Rolle der Steuergruppen im Kollegium betrifft, so zeigt sich, dass diese in den *kooperativ gemanagten Schulen* deutlich mehr Unterstützung erfahren als dies in den *wenig organisierten Schulen* ($d=1,03$) beziehungsweise den *„oligarchisch“ gesteuerten Schulen* ($,65$) der Fall ist. Die Steuergruppen der *wenig organisierten Schulen* hingegen scheinen die wenigen Aktivitäten, die stattfinden, weitgehend alleine zu tragen: Sie übernehmen Aufgaben, die anfallen eher selbst ($d=,60$ bzw. $,51$) und sind mehr als die Steuergruppen der anderen Schulen darum bemüht, das Kollegium nicht zu belasten (jeweils $d=,50$) (vgl. Abbildung 18).

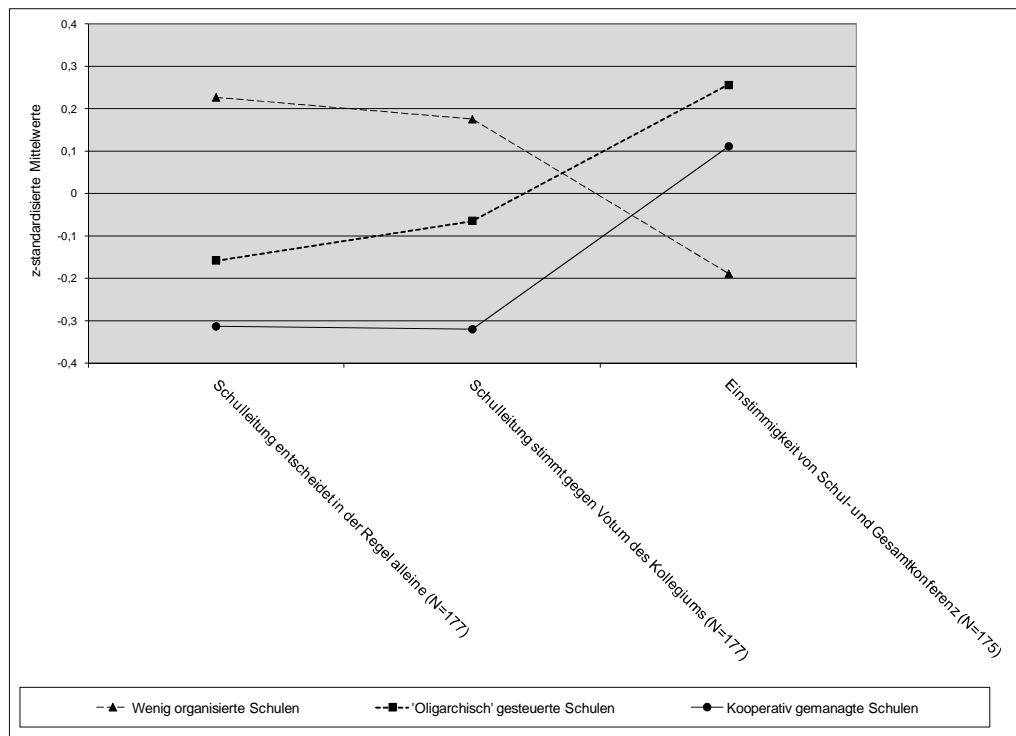
Entscheidungsprozesse

Die Lehrkräfte der *wenig organisierten Schulen* sind auch vergleichsweise wenig in Entscheidungsprozesse eingebunden. Wenngleich die Schulleitungen formal nicht alleine über Fragen der Schulentwicklung entscheiden können und diese Aussage auch tendenziell verneinen, zeigen sich hier etwas geringere Ablehnungswerte als bei den *kooperativ gemanagten* ($d=,54$) beziehungsweise den *„oligarchisch“ gesteuerten Schulen* ($d=,37$).⁸⁹ Auch verneinen die Leitungen der *wenig organisierten Schulen* tendenziell weniger die Aussage, in Schulkonferenzen gegen das Votum zu stimmen, als die Leitungen der Schulen der anderen beiden Cluster ($d=,49$ bzw. $,23$). Im Umkehrschluss werden die Beschlüsse der Schulkonferenz in den Schulen dieses Clusters weniger von dem Gesamtkollegium befürwortet als dies in den Schulen der anderen Cluster der Fall ist ($d= ,29$ bzw. $d= ,43$). Demgegenüber, das zeigen die ersten beiden Items in der Grafik, lehnen die Schulleitungen der *kooperativ gemanagten Schulen* einen Alleingang in Entscheidungen am deutlichsten ab (vgl. Abbildung 19).

⁸⁹ Diese Werte beziehen sich auf das Item „Über wichtige Fragen der Schulentwicklung entscheide ich in der Regel alleine“.

5.4 Typen schulischer Organisationsgestaltung

Abbildung 19: Gruppenunterschiede im Hinblick auf Entscheidungsprozesse



Insgesamt machen die Ergebnisse vor allem zwei Aspekte deutlich:

- Etwa die Hälfte aller Schulen ist trotz aller steuerungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen wenig organisiert.
- Aktive Schulentwicklung wird auf unterschiedliche Weise organisational bearbeitet: entweder kooperativ mit einer breiten Beteiligung oder ‚oligarchisch‘ mit einer mittleren Beteiligung.

Doch inwieweit die Art der organisationalen Bewältigung aktiver Schulentwicklung den bildungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen gerecht wird, beziehungsweise inwieweit die identifizierten Organisationstypen den in Kapitel 2.4.4 beschriebenen programmatischen Idealtypen entsprechen, wird im nachfolgenden Kapitel diskutiert.

5.5 Interpretation der Organisationstypen vor dem Hintergrund der programmatischen Idealtypen

In Kapitel 2.4.4 wurden zwei programmatische Idealtypen beschrieben, die das Spektrum bildungspolitischer Vorgaben und Empfehlungen widerspiegeln: Schulen als *Professionelle Lerngemeinschaft* (vgl. Rolff 2001) oder als *Gemanagte Schulorganisation*. Während mit dem Idealtyp der Professionellen Lerngemeinschaft die Bedeutsamkeit kollegialer Werte und Aushandlungsprozesse im Kollegium betont wird, setzt der Idealtyp der Gemanagten Schulorganisation auf klassische Instrumente des New Public Management, mit dem Ziel, die Effizienz der Arbeitsprozesse in Schulen sicherzustellen.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob sich die beiden programmatischen Idealtypen in der Praxis wiederfinden. Untersucht wird konkret, inwieweit die identifizierten schulischen Organisationstypen den skizzierten Idealtypen entsprechen beziehungsweise ob sich Elemente der beiden Idealtypen in der Praxis miteinander vermischen.

Zu diesem Zweck werden die identifizierten Organisationstypen zunächst anhand ihrer Clusterprofile (vgl. Abbildung 16) vor dem Hintergrund der beiden theoretischen Konzepte interpretiert. Im Anschluss wird geprüft, inwieweit sich die Cluster hinsichtlich weiterführender Merkmale zur Beschreibung der beiden Idealtypen unterscheiden.

5.5.1 Interpretation anhand der Clusterprofile

Die bisherigen Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, dass das Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* zumindest in Ansätzen dem Idealtypus der Professionellen Lerngemeinschaft entspricht. Gegenseitige Abstimmung im Kollegium spielt in diesen Schulen eine herausragende Rolle. Die Bedeutung des Kollegialitätsprinzips kommt zudem in der Ablehnung jedweder Formen der Hierarchie zum Ausdruck: Dies betrifft sowohl die weit unterdurchschnittliche Ausprägung des Merk-

mals *Hierarchische Weisung* als auch die tendenzielle Ablehnung hierarchischer Formen der Koordination durch die Steuergruppen.

Zugleich lässt sich dem Cluster aber auch ein ausgeprägter Einsatz von Instrumenten des strategischen Managements bescheinigen. So findet sich in diesen Schulen ein hohes durchschnittliches Ausmaß an Funktionsdifferenzierung und die Bedeutung des Schulprogramms als Instrument der Prozess- und Ergebnisplanung wird ebenfalls hoch eingeschätzt. Aufgrund der Ablehnung hierarchischer Strukturen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sämtliche Instrumente des strategischen Managements, die auf einer herausgehobenen Position Einzelner basieren (z.B. Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung oder Trennung von Entscheidungsvorbereitung und Entscheidung) eher abgelehnt werden.

Dem Idealtyp der Gemanagten Schulorganisation scheint das Cluster der ‚*oligarchisch*‘ gesteuerten Schulen auf den ersten Blick am nächsten zu kommen. Die Schulen dieses Clusters implementieren Elemente des New Public Management am umfassendsten: Ziele der gemeinsamen Arbeit werden im Schulprogramm konkretisiert und terminiert, die strategische Spitze wird gestärkt, neue Funktionsrollen werden eingerichtet und die Steuergruppen bilden in ihrer Rolle als koordinierende Akteure eine Art Mittleres Management.

5.5.2 Interpretation anhand weiterführender Merkmale

Zur tieferen Analyse wurden weiterführende Merkmale beider Idealtypen herangezogen. Mittels univariater Varianzanalysen wurden Gruppenunterschiede im Hinblick diese Merkmale ermittelt. Hierzu wurden jeweils die Effektgrößen Cohen`s d bestimmt und zusätzlich das Signifikanzniveau angegeben (Anhang 4.4). Zur Bestimmung der Gruppenunterschiede im Hinblick auf nominal ausgeprägte Merkmale werden die Ergebnisse der Kreuztabellierung beschrieben (vgl. Anhang 4.5).

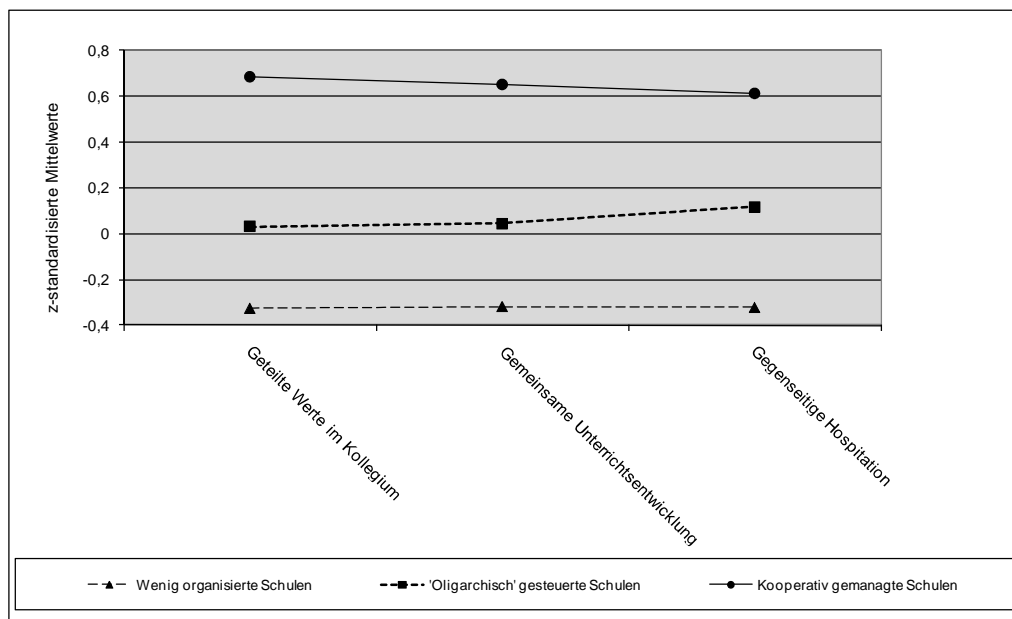
5.5 Interpretation der Organisationstypen

Als zentrale Merkmale des Konzeptes der Professionellen Lerngemeinschaft wurden die folgenden Variablen in die Untersuchung mit einbezogen:

- Geteilte Werte im Kollegium
- Gemeinsame Unterrichtsentwicklung
- Gegenseitige Hospitation

Der Vergleich der standardisierten Mittelwerte zeigt deutlich, dass sich das Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* im Hinblick auf alle drei Merkmale von den beiden anderen Clustern unterscheidet (vgl. Abbildung 20).⁹⁰

Abbildung 20: Gruppenunterschiede im Hinblick auf zentrale Merkmale des Konzeptes der Professionellen Lerngemeinschaft (N=177)



Große Unterschiede zeigen sich für die Variable *Geteilte Werte*, die in dem Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* eine deutlich höhere durchschnittliche Ausprägung annimmt als in den beiden anderen Clustern ($d=1,14$ bzw. ,76).

⁹⁰ Eine Übersicht über die nicht-standardisierten Mittelwerte, die Standardabweichungen sowie über die Effektgrößen findet sich in Anhang 4.4.

Ähnlich stellt es sich auch für die Variable *Gemeinsame Unterrichtsentwicklung* dar. Diese Kooperationsform wird in den *kooperativ gemanagten Schulen* mit Abstand am stärksten praktiziert. Die durchschnittliche Ausprägung der Variablen *Gegenseitige Hospitation* liegt zwar in allen Clustern unterhalb des theoretischen Mittelwertes, doch zeigen sich auch hier noch Unterschiede zwischen den Clustern: Im Vergleich zu den *wenig organisierten Schulen* führen in den *kooperativ gemanagten Schulen* deutlich mehr Lehrkräfte gegenseitige Hospitationen durch ($d=1,01$). Im Vergleich zu dem Cluster der *„oligarchisch“ gesteuerten Schulen* zeigen sich etwas geringere Unterschiede ($d=,46$).

Als weitere Merkmale der Gemanagten Schulorganisation wurden die folgenden Aspekte in die Untersuchung mit einbezogen:

- Befürwortung von Unterrichtsbesuchen
- Durchführung von Unterrichtsbesuchen
- Arbeit mit Zielvereinbarungen
- Ergebnisverantwortung der Mitarbeiter
- Etablierung von Anreizsystemen
- Steuergruppe als Expertenstab

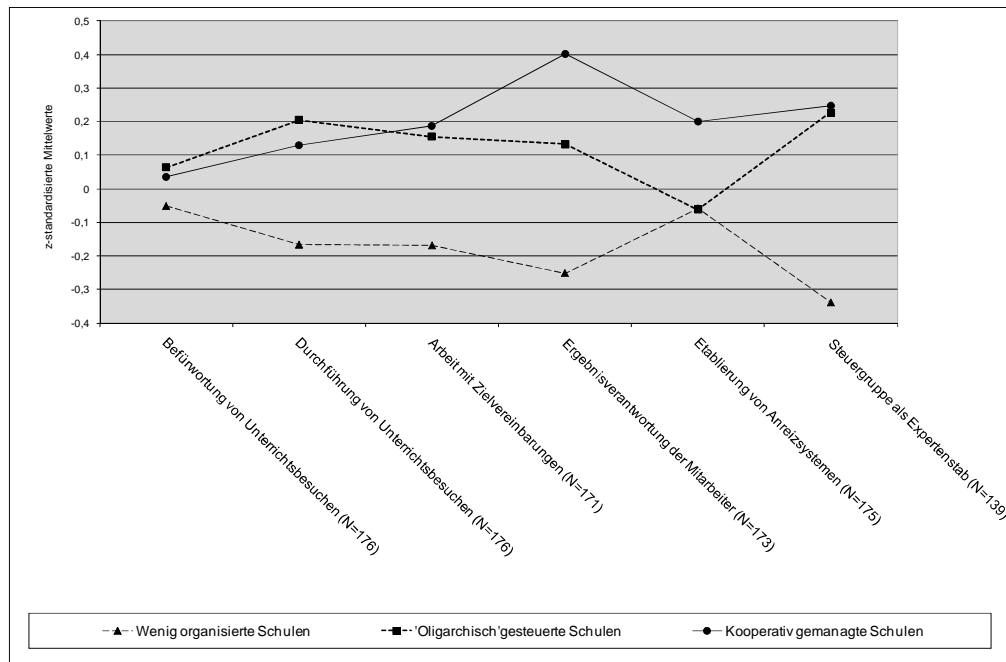
Abbildung 21 zeigt die standardisierten Mittelwertunterschiede zwischen den Clustern im Hinblick auf diese Merkmale.⁹¹

Mit Blick auf verschiedene Aspekte der Personalentwicklung zeigen sich zwischen den Clustern nur wenige Unterschiede. Unterrichtsbesuche werden von den Schulleitungen aller Cluster gleichermaßen befürwortet.

⁹¹ Die Mittelwertbildung basiert wieder auf den jeweils gültigen Fällen (vgl. Anhang 4.4). Für die dichtom ausgeprägten Merkmale wurden für diese Darstellung ebenfalls standardisierte Mittelwerte aus den Werten 0 („trifft nicht zu“) und 1 („trifft zu“) gebildet. Die Interpretation der Gruppenunterschiede im Text basiert jedoch auf den Ergebnissen der Kreuztabellierung (vgl. Anhang 4.5).

5.5 Interpretation der Organisationstypen

Abbildung 21: Gruppenunterschiede im Hinblick auf zentrale Merkmale des Konzeptes der Gemanagten Schulorganisation



Bezüglich der konkreten Praxis der Unterrichtsbesuche unterscheidet sich nur das Cluster der *wenig organisierten Schulen* etwas von den anderen beiden Clustern: Während rund 80 Prozent der Schulleitungen der anderen beiden Cluster Unterrichtsbesuche auch außerhalb der dienstlichen Beurteilungen durchführen, trifft dies nur auf 64 Prozent der Leitungen der *wenig organisierten Schulen* zu. Auch das Instrument der Zielvereinbarungen kommt in diesem Cluster etwas weniger zum Einsatz (22 Prozent). Die Cluster der *'oligarchisch' gesteuerten* und der *kooperativ gemanagten Schulen* unterscheiden sich hingegen diesbezüglich kaum (37 bzw. 38,5 Prozent).

Leichte Unterschiede zeigen sich jedoch zwischen diesen beiden Clustern in Bezug auf das Einzelitem „Ich gebe konkrete, überprüfbare Arbeitsziele vor und nehme Mitarbeiter für ihre Arbeitsresultate in die Verantwortung“ ($d=,28$). Entgegen den Erwartungen, wonach eine solche Aussage von den Schulleitungen der *kooperativ gemanagten Schulen* (als Ausdruck einer hierarchischen Schulleiterposition) eher abgelehnt

werden müsste, wird ihr von ihnen sogar etwas stärker zugestimmt als von den Schulleitungen der *‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen*.

Ähnlich verhält es sich mit der Einführung von Anreizsystemen. Wenn gleich insgesamt nur ein geringer Anteil der Schulen (21,7 Prozent) angibt, spezielle Anreizsysteme für die Übernahme von Aufgaben der Schulentwicklung eingeführt zu haben, so ist dies in dem Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* am häufigsten der Fall (30 Prozent). Hierbei ist allerdings in Rechnung zu stellen, dass die meisten Schulen als Anreizsysteme Ermäßigungsstunden nennen, was weniger einen klassischen Anreiz im Sinne eines in Aussicht gestellten (meist materiellen) Mehrwertes darstellt, als vielmehr eine Art Aufwandsentschädigung. Insofern überrascht der Befund, dass sich die Schulleitungen der kooperativ gemanagten Schulen verstärkt um ‚Anreize‘ bemühen, weniger.

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit Entscheidungen im Vorfeld durch einen ‚Expertenstab‘ vorbereitet werden, wurden die Zustimmungswerte zu dem oben bereits erwähnten Item „Die Steuergruppe bereitet Vorlagen zur Abstimmung in den Gremien vor“ vergleichend betrachtet. Hierbei wird zunächst deutlich, dass die Durchschnittswerte in allen Clustern deutlich über dem theoretischen Mittelwert liegen. Dennoch ist die Entscheidungsvorbereitungsfunktion der Steuergruppen in den beiden Clustern der *‚oligarchisch‘ gesteuerten* und der *kooperativ gemanagten Schulen* stärker ausgeprägt als in dem Cluster der *wenig organisierten Schulen*. Hier zeigen sich mittlere Effektgrößen. Inwieweit die Steuergruppen jedoch tatsächlich als Experten gezielt mit der Aufgabe der Entscheidungsvorbereitung betraut werden kann auf der vorliegenden Datenbasis nicht beantwortet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die beiden Idealtypen in Reinform nicht wiederfinden. Das Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* verweist darauf, dass die Steuerungslogiken der Professionellen Lerngemeinschaft auf der einen Seite und der Gemanag-

ten Schulorganisation auf der anderen Seite, zumindest zu großen Teilen, miteinander vereinbar sind. Schulen mit einem ausgeprägten Gemeinschaftssinn und einem hohen Maß informeller horizontaler Abstimmung scheinen zugleich in der Lage zu sein, Instrumente des strategischen Managements zu implementieren: Neben der überdurchschnittlich ausgeprägten Funktionsdifferenzierung und dem ausgeprägten Einsatz des Schulprogramms als Instrument der Prozess- und Ergebnisplanung spielen auch Unterrichtsbesuche und Zielvereinbarungen in diesen Schulen eine (mindestens) ebenso wichtige Rolle wie in den *„oligarchisch“ gesteuerten Schulen*.

Der Einsatz hierarchischer Koordinationsformen in *„oligarchisch“ gesteuerten Schulen* scheint hingegen weniger im Sinne eines strategischen Managementmodells zu erfolgen, sondern vielmehr der geringen allgemeinen Beteiligungsbereitschaft im Kollegium geschuldet zu sein. Hierauf verweist zumindest der Befund der unterdurchschnittlichen Beteiligung der Lehrkräfte an Aufgaben der Schulentwicklung. Dennoch scheinen die entsprechenden programmatischen Vorgaben und Empfehlungen (Stärkung der Rolle der Schulleitung, Einrichtung einer Steuergruppe mit Koordinationsfunktion) in der Praxis, sofern notwendig, Anwendung zu finden.

5.6 Abschließende Bewertung der Clusterlösung

Anhand der Gruppenvergleiche zwischen den Clustern in Kapitel 5.4.3 ist bereits deutlich geworden, dass sich die identifizierten schulischen Organisationstypen hinsichtlich unterschiedlicher Außenkriterien deutlich voneinander unterscheiden. Die zunächst explorativ ermittelten Gruppenunterschiede im Hinblick auf externe Variablen haben sich im Zusammenhang mit den clusterbildenden Merkmalen als gut interpretierbar erwiesen. Insofern validieren sie die Gruppentrennung.

Zur abschließenden Bewertung der Validität der Clusterlösung soll zusätzlich noch auf die globalen Effektgrößen η^2 und w^2 eingegangen werden, die sich varianzanalytisch (vgl. Anhang 4.3) beziehungsweise als relativierte Abweichungen der erwarteten und der beobachteten Häufigkeiten gewinnen ließen (vgl. Tabelle 17).

Demnach zeigen sich mittlere bis große Effektgrößen sowohl für die situativen Faktoren *Schulform* ($w^2=,111^{**}$) und *Schulgröße* ($\eta^2=,065^{**}$) als auch für die allgemeine Aktivität der Schulen im Bereich Schulentwicklung ($\eta^2=,094^{***}$), für den Grad der Beteiligung im Kollegium ($\eta^2=,238^{***}$) und für die Bildung von Arbeitsgruppen ($\eta^2=,067^{**}$). Ebenso unterscheiden sich die Cluster im Hinblick auf das Ausmaß, in dem Schulleitungen inhaltliche Aufgaben selbst übernehmen ($\eta^2=,082^{**}$) sowie auf weiterführende Merkmale der Steuergruppenarbeit, wie etwa den Grad der Unterstützung, den diese im Kollegium erfahren ($\eta^2=,139^{***}$).

5.7 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben gezeigt, dass sich Schulen unter den neuen Anforderungen auf sehr unterschiedliche Weise organisational ausgestalten. Dies betrifft den allgemeinen Beteiligungsgrad im Kollegium an der Schulentwicklungsarbeit, die Etablierung fester Arbeitsgruppen und besonderer Zuständigkeiten, die Kommunikation und Abstimmung im Kollegium, die Rolle der Schulleitung und der Steuergruppe sowie auch die Funktion des Schulprogramms.

Während die *Schulgröße* keinen beziehungsweise nur einen sehr geringen Einfluss auf die Ausprägung der verschiedenen Gestaltungsparameter zu haben scheint, zeigen sich für die *Schulform* zum Teil mittlere Effektgrößen: Sowohl die Funktion der Steuergruppen als Mittleres Management als auch horizontale Abstimmung im Kollegium sind in Hauptschulen tendenziell stärker ausgeprägt als in den anderen Schulformen; in Gymnasien hingegen sind diese organisationalen Merkmale vergleichsweise schwach ausgeprägt. Dieser Befund könnte Hinweise darauf geben, dass sich Zusammenarbeit von Lehrkräften in Schulen, die aufgrund ihrer stark fachlichen Ausrichtung traditionell eher segmentiert arbeiten, besonders schwer verordnen lässt.

Zudem konnte gezeigt werden, dass Schulleitungen von Gymnasien, vermutlich aufgrund der vergleichsweise geringen Beteiligungsbereitschaft der Kollegien, etwas mehr Gebrauch von ihren Weisungsbefugnissen machen als die Leitungen von Schulen anderer Schulformen. Insgesamt scheint ein großer Teil der Varianz in der Organisationsgestaltung aber durch Faktoren erklärt zu werden, die in der Untersuchung nicht mit erhoben wurden (z.B. das schulische Umfeld, Alter und Qualifikationen des Kollegiums oder die allgemeine Innovationsbereitschaft im Kollegium).

Vor dem Hintergrund eines theoretischen Modells der Organisationsgestaltung konnten mittels Clusteranalyse die folgenden drei Organisationstypen identifiziert werden:

5.7 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

- Cluster 1: Wenig organisierte Schulen (N=89)
- Cluster 2: ‚Oligarchisch‘ gesteuerte Schulen (N=48)
- Cluster 3: Kooperativ gemanagte Schulen (N=40)

Bei dem Cluster der *wenig organisierten Schulen* handelt es sich um die größte Gruppe, die die Hälfte der Schulen der Stichprobe umfasst. Diese Schulen scheinen den Außendruck, der mit der Umstellung der bildungspolitischen Steuerungslogik verbunden ist, weitgehend zu unterlaufen und an einer segmentierten Arbeitsweise festzuhalten.

Die beiden anderen Cluster hingegen verweisen darauf, dass aktive Schulentwicklung auf unterschiedliche Weise organisational bewältigt wird. Zwar haben die Schulen beider Cluster neue Organisationsstrukturen implementiert und scheinen das Schulprogramm zumindest in Ansätzen als Instrument der Prozess- und Ergebnisplanung einzusetzen, maßgebliche Unterschiede in der Organisationsgestaltung zeigen sich jedoch hinsichtlich der eingesetzten Ressourcen: Während die *‚oligarchisch‘ gesteuerten Schulen* eher pragmatisch organisiert zu sein scheinen, spielen in den *kooperativ gemanagten Schulen* eine breite Beteiligung und eine umfassende horizontale Abstimmung eine wichtige Rolle.

Es konnte außerdem gezeigt werden, dass zwischen den Clustern Unterschiede hinsichtlich der darin vertretenen Schulformen bestehen. So findet sich in dem Cluster der *wenig organisierten Schulen* ein verhältnismäßig großer Anteil an Gymnasien, in dem Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* sind Hauptschulen besonders stark vertreten.

Um Aussagen zur (Un-)Verträglichkeit verschiedener Steuerungslogiken und -instrumente zu generieren, wurden die gewonnenen Organisationstypen vor dem Hintergrund der programmatischen Idealtypen der Professionellen Lerngemeinschaft und der Gemanagten Schulorganisation interpretiert. Mit dem Cluster der *kooperativ gemanagten Schulen* konnte gezeigt werden, dass in Schulen Mechanismen beider

steuerungsphilosophischer Idealtypen gleichermaßen wirksam sein können. Zwar zeigen die Schulen dieses Clusters eine deutlich höhere durchschnittliche Ausprägung in Bezug auf zentrale Merkmale, die für Professionelle Lerngemeinschaften kennzeichnend sind, als die anderen beiden Cluster (z.B. gemeinsame Werte, gegenseitige Hospitation), zugleich verweist das Clusterprofil aber auch auf einen ausgeprägten Einsatz von Instrumenten des Managements (Funktionsdifferenzierung, horizontale Abstimmung, Prozess- und Ergebnisplanung).

Auch im Hinblick auf weiterführende Managementmerkmale, die etwa die Personalführung betreffen (z.B. Zielvereinbarungen, Ergebnisverantwortung der Mitarbeiter), zeigen die Schulen dieses Clusters eine vergleichsweise hohe Ausprägung. Lediglich hierarchische Formen der Koordination, in Form von Anweisungen durch die Schulleitung oder die Steuergruppe, kommen in diesen Schulen weniger zum Einsatz.

Was das Cluster der *„oligarchisch“ gesteuerten Schulen* betrifft, konnte hingegen zunächst der Eindruck gewonnen werden, dass sich hier der Idealtyp der Gemanagten Schulorganisation in Reinform wiederfindet. Das Clusterprofil verweist auf einen ausgeprägten Einsatz von Mechanismen der hierarchischen Steuerung (Anweisungen durch die Schulleitung, Steuergruppe als Mittleres Management), und auch die Merkmale *Funktionsdifferenzierung* und *Planung* sind leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Das Hinzuziehen weiterer Merkmale konnte diese Annahmen jedoch nur zum Teil bestätigen. Zwar kommen Instrumente wie Unterrichtsbesuche oder Zielvereinbarungen in den Schulen dieses Clusters deutlich stärker zum Einsatz als in *wenig organisierten Schulen*, den *kooperativ gemanagten Schulen* sind sie diesbezüglich jedoch zum Teil sogar unterlegen.

Die Befunde geben aber zugleich Hinweise darauf, dass der Ausbau hierarchischer Strukturen in der schulischen Praxis weniger im Zusammenhang einer planmäßigen Managementstrategie zu sehen ist. Die Anwendung von Weisungsbefugnissen scheint in der Praxis dort Anklang zu finden, wo die allgemeine Beteiligung beziehungsweise Betei-

5.7 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

ligungsbereitschaft der Lehrkräfte an Schulentwicklungsaktivitäten gering ist. Insgesamt scheinen Mechanismen der hierarchischen Steuerung und der kollegialen Abstimmung in Schulen miteinander zu konfliktieren.

6. RESÜMEE

Mit der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie Schulen sich im Umgang mit der verordneten Schulentwicklungsarbeit organisational ausgestalten. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die Implementierung des neuen bildungspolitischen Steuerungsmodells, das sich kennzeichnen lässt durch die gesetzliche Ausweitung schulischer Gestaltungsspielräume auf der einen Seite und die Einführung neuer Ergebnisverantwortung auf der anderen Seite. In diesem Zusammenhang wird die Einzelschule mit neuen Aufgaben konfrontiert, deren Bewältigung sie, zumindest in Ansätzen, zur Reorganisation zwingt.

Besonders deutlich wird dies im Zusammenhang mit kooperativen Schulentwicklungsaufgaben (z.B. Schulprogrammarbeit, interne Evaluation), da die traditionell lose gekoppelten Strukturen von Schulen den daraus resultierenden Koordinationserfordernissen kaum gerecht werden können. In Schulgesetzen und programmatischen Papieren finden sich zahlreiche Vorgaben und Empfehlungen zur Reorganisation von Schulen vor dem Hintergrund der neuen Aufgaben. Analytisch lassen sich hierbei jedoch zwei unterschiedliche Steuerungslogiken rekonstruieren: Während auf der einen Seite auf Elemente des idealtypischen Konzeptes der Professionellen Lerngemeinschaften (Rolf 2001) gesetzt wird, die die Bedeutsamkeit kollegialer Werte und Aushandlungsprozesse betonen, sollen zugleich klassische Instrumente des New Public Management die Effizienz der Arbeitsprozesse sicherstellen. Wie sich Schulen *in der Praxis* unter den Bedingungen von Ergebnisverantwortung und erweiterten Gestaltungsspielräumen neu organisieren und inwieweit sie dabei den Vorstellungen der bildungspolitischen Akteure folgen, ist bislang nicht systematisch empirisch erforscht. An diesem Desiderat wurde mit der vorliegende Arbeit angesetzt.

Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse sowie das methodische Vorgehen der Arbeit diskutiert werden. Abschließend wird ein Ausblick auf mögliche Anschlussfragen und -untersuchungen gegeben.

6.1 Diskussion

Diskussion der zentralen Ergebnisse

Ein wichtiger Ertrag der vorliegenden Arbeit ist zunächst in der theoriegeleiteten Modellierung der Schulorganisation zu sehen. Damit wurde bewusst an dem vielfach benannten Desiderat der mangelnden theoretischen Fundierung der Schuleffektivitätsforschung angesetzt (vgl. Scheerens & Bosker 1997). Die erhobenen Merkmale stellen nicht eine „Auswahl von nach Plausibilitätsüberlegungen vermutlich bedeutsamen Einzelvariablen“ (Ditton 2000, S. 75 f.) dar, sondern bilden einen geschlossenen organisationstheoretischen Rahmen. Wenngleich sich das Modell auf den Aspekt der Organisationsstrukturen beschränkt und in Folgeuntersuchungen sicherlich erweitert werden müsste (vgl. Kapitel 6.2), konnten auf dieser Basis systematisch zentrale Ansatzpunkte schulischer Organisationsgestaltung in den Blick genommen werden.

Mit der gewählten Methode der empirischen Typenbildung, das heißt dem Versuch, typische Konfigurationen von Schulmerkmalen empirisch zu identifizieren, wurde zudem der Vorschlag der Schuleffektivitätsforschung aufgegriffen, statt Einzelmerkmalen ‚guter Schulen‘, unterschiedliche Konfigurationen von Variablen *empirisch* miteinander in Verbindung zu setzen (vgl. Luyten et al. 2005, S. 260). Damit wurden unterschiedliche Forschungstraditionen (der Situative Ansatz bzw. der Konfigurationsansatz und die Schuleffektivitätsforschung) sowie steuerungstheoretische Überlegungen empirisch zusammengeführt. Die im Ergebnis identifizierten Cluster verweisen auf unterschiedliche ‚gängige‘ Merkmalskombinationen und damit auf unterschiedliche Typen der Organisationsgestaltung in der schulischen Praxis. Befunde anderer Un-

tersuchungen (Hofman & Hofman 2011; Kuper 2001b, 2002) konnten mit den identifizierten drei Clustern weitgehend bestätigt werden.

Mit dem zugrunde gelegten Untersuchungsmodell sollte zudem den situativen Bedingungen von Schulen, als mögliche Einflussfaktoren auf ihre Organisationsgestaltung, Rechnung getragen werden. Dieser Aspekt konnte jedoch nur in Ansätzen untersucht werden. Neben der Schulform, die, wie die Ergebnisse zeigen, die Organisationsgestaltung in nicht unerheblichen Maße zu determinieren scheint, haben vermutlich lehrerbezogene Merkmale wie Beteiligungs- oder Innovationsbereitschaft einen großen Einfluss. Hierauf verweisen zumindest die deutlichen Unterschiede zwischen den Clustern im Hinblick auf den Beteiligungsgrad im Kollegium.

Die empirische Typenbildung hat es darüber hinaus erlaubt, idealtypische Konzepte der ‚guten Schule‘ empirisch zu überprüfen. Durch die Interpretation der gewonnenen Cluster vor dem Hintergrund weiterführender Merkmale, konnten Hinweise darauf gewonnen werden, welche Elemente der gegenwärtigen Steuerungsstrategie grundsätzlich miteinander (un-)vereinbar zu sein scheinen.

Diskussion des methodischen Vorgehens

Was das methodische Vorgehen der Arbeit betrifft, so ist zunächst in Rechnung zu stellen, dass die vorliegende Untersuchung auf einem Datensatz basiert, der nicht in erster Linie für dieses Dissertationsprojekt erhoben wurde. Die Datenerhebung erfolgte im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Organisation der Schule als Managementaufgabe – Neue Aufgaben der Schulleitung“, das vom Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung der Freien Universität Berlin in Kooperation mit Berliner Schulleiternverbänden durchgeführt wurde und einen sehr viel breiteren inhaltlichen Fokus hatte (vgl. Thillmann & Thiel 2009).

Wenngleich die Erfassung schulischer Organisationsstrukturen auch Gegenstand der Untersuchung war und Überlegungen zur Operationalisierung der theoretisch relevanten Merkmale bereits in die Fragebogenentwicklung eingegangen sind, so stellte dieser Aspekt nur einen unter vielen dar. Entsprechend unterlag die Operationalisierung starken forschungsökonomischen Zwängen und war an den konkreten Erkenntnisinteressen der Kooperationspartner ausgerichtet. Bei der Entwicklung von Maßen, die zur weitgehend objektiven Erhebung von Strukturen erforderlich gewesen wären, mussten daher große Abstriche gemacht werden. Einige zentrale Aspekte, wie etwa die Einrichtung fester Arbeits- beziehungsweise Projektgruppen oder die Funktion der Steuergruppe als Expertenstab, konnten sogar nur mit einem Item erhoben werden. Aufgrund begrenzter Ressourcen konnte außerdem kein Pretest im Vorfeld durchgeführt werden, der es erlaubt hätte, den Fragebogen auf die üblichen Testgütekriterien hin zu untersuchen und entsprechend anzupassen.

Darüber hinaus ist zu diskutieren, inwieweit die empirische Rekonstruktion von Organisationsstrukturen allein durch die Erfassung der Schulleiterperspektive gewährleistet werden kann. Für dieses Vorgehen spricht zunächst, dass mit der Beschränkung auf die Schulleiterperspektive dem Problem divergierender Wahrnehmungen, die eine Befragung der unterschiedlichen Organisationsmitglieder zur Folge hätte, begegnet werden kann. Wenngleich die Ergebnisse sicherlich nicht als personenunabhängig gewertet werden können, so ist doch davon auszugehen, dass die Schulleitungen über einen privilegierten Zugang zu Informationen über die Strukturen und Abläufe der Schule verfügen und daher grundsätzlich am ehesten valide Auskünfte darüber geben können (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 470). Um ihnen dabei möglichst wenig interpretativen Spielraum zu lassen, wurde versucht, soweit möglich, objektive Maße einzusetzen (vgl. Payne & Pugh 1976, S.1131f.).

Auch mögliche Einwände, die die Übertragbarkeit der mit der Untersuchung erzielten Ergebnisse auf die Gesamtheit der Berliner Schulen

betreffen, sind sicherlich nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Bei der realisierten Stichprobe handelt es sich nicht um eine Zufallsstichprobe, sondern um die Ausschöpfungsquote einer Vollerhebung. Aufgrund der Freiwilligkeit der Befragung basiert die Stichprobe daher auf der Teilnahmemotivation der Befragten, sodass Effekte der Selbstselektion nicht auszuschließen sind. Aufgrund der aktiven Teilnahmeaufforderungen durch die Schulleiterverbände und des starken inhaltlichen Fokus auf das Thema Belastung ist allerdings davon auszugehen, dass sich Schulleitungen mit unterschiedlichen Motivationslagen beteiligt haben: Ausschlaggebend für die Beteiligung dürften neben einer allgemeinen Motivation seitens besonders engagierter Schulleitungen insbesondere auch Motive gewesen sein, die der verbandspolitischen Rahmung und der damit verbundenen Möglichkeit zur Unmutsäußerung über die eigene Arbeitsplatzsituation geschuldet sind. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass keine einseitige Selektion stattgefunden hat. Für eine weitgehende Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Gesamtheit der Berliner Schulen spricht zudem die große Ähnlichkeit von gewonnener Stichprobe und Gesamtpopulation im Hinblick auf die Kriterien Schulgröße und Schulform.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Querschnittuntersuchung handelt und die Ergebnisse daher nur eine Momentaufnahme darstellen. Inwieweit sich möglicherweise ähnliche Organisationsmuster bereits unter dem alten Steuerungsparadigma abbilden lassen hätten, kann auf der Datenbasis nicht beantwortet werden. Insgesamt haben sich aber durch die Implementation der neuen Steuerungsinstrumente neue Möglichkeiten zur Organisationsgestaltung eröffnet (z.B. Stärkung der Schulleiterposition, gemeinsame Planung durch das Schulprogramm, Einrichtung einer Steuergruppe), deren Art der Nutzung sehr wohl im Sinne einer Reorganisation zu interpretieren ist.

6.2 Ausblick

Offen bleibt die Frage nach der Effektivität verschiedener Organisationsstypen im Hinblick auf die Schülerleistungen, da der zugrunde liegende Datensatz keine Leistungsdaten umfasst beziehungsweise keine Schulnummern erhoben wurden, die eine ex-post-Zuordnung theoretisch ermöglicht hätten. Betrachtet man jedoch den allgemeinen Aktivitätsgrad von Schulen im Bereich Schulentwicklung als Indikator für ihre Entwicklungsfähigkeit und damit als weiches Effektivitätskriterium, so erhält man vage Hinweise darauf, dass sich Schulen mit unterschiedlicher Organisationsgestaltung (,oligarchisch' gesteuert, kooperativ gemanagt) als ähnlich effektiv erweisen könnten.

Im Hinblick auf weitere Untersuchungen ließe sich damit die Frage anschließen, ob sich eher pragmatisch organisierte Schulen (wie die Schulen des zweiten Clusters) auch im Hinblick auf die Entwicklung von Schülerleistungen als genauso effektiv erweisen wie Schulen mit einem hohen Maß an Kooperations- und Abstimmungsaktivitäten. Eine empirische Überprüfung der Effektivität beider Organisationstypen dürfte insbesondere mit Blick auf den Ressourceneinsatz und das Kosten-Nutzen-Verhältnis von großem Interesse sein.

Auch die Frage, ob segmentiert arbeitende Schulen (wie die wenig organisierten Schulen) den ,reorganisierten' Schulen (wie den ,oligarchisch' gesteuerten oder kooperativ gemanagten Schulen) im Hinblick auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterlegen sind, müsste empirisch überprüft werden. Hierbei wäre vor allem von Interesse, ob Mechanismen der individuellen professionellen Selbststeuerung (z.B. individuelle Fortbildungspraxis) die Vorteile der Organisation, im Sinne funktionaler Äquivalente, kompensieren können (vgl. Thillmann 2011).

Insgesamt konnte mit der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden, welcher Nutzen mit einer organisationstheoretisch fundierten empirischen Typenbildung für die Generierung von Steuerungswissen verbunden ist.

Im Gegensatz zu dem Vorgehen der Schuleffektivitätsforschung, die Einzelmerkmale (in-)effektiver Schulen empirisch ermittelt, könnten auf der Basis empirisch gewonnener Organisationstypen unterschiedliche effektive Merkmals*kombinationen*, auch vor dem Hintergrund ihrer spezifischen situativen Faktoren, ausgemacht werden.

Wenngleich in der vorliegenden Arbeit ein mögliches Vorgehen einer theoriegeleiteten Schuleffektivitätsforschung skizziert wurde, muss die theoretische Modellierung in weiteren Untersuchungen selbstverständlich über die erhobenen Strukturmerkmale hinausgehen. Auf der Basis eines umfassenderen Organisationsmodells der Schule könnten zentrale Ansatzpunkte der schulischen Organisationsentwicklung (etwa Aspekte der Programmentwicklung, Strukturentwicklung und Personalentwicklung) systematisch identifiziert und funktionale Äquivalente theoretisch beschrieben werden (vgl. Thiel 2008a, 2008b; Thillmann 2011).

Mit Blick auf das Forschungsprogramm des Situativen Ansatzes sollte auch explizit die „Gestaltungsphilosophie“ (Kieser 2002, S. 188) der Beteiligten mit in Betracht gezogen werden. Von Interesse wären hier etwa das Führungsverständnis der Schulleitung (z.B. strukturelle Führung) oder die Partizipationsbereitschaft der Lehrkräfte.

Darüber hinaus müssten weitere Untersuchungen eine umfassendere Erhebung situativer Faktoren leisten. Von großer Bedeutung für organisationsinterne Prozesse dürften neben der Schulform und Schulgröße etwa Merkmale des Schulumfeldes beziehungsweise der Bildungsregion, vorhandene Unterstützungssysteme, aber auch personenbezogene Merkmale der Lehrerkollegien sein. Ebenfalls nachgegangen werden sollte der Frage, inwieweit die Schulleitung oder andere schulische Akteure gezielt auf situative Faktoren (z.B. auf die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums) Einfluss nehmen.

Zwar ist es auch für Anschlussuntersuchungen ratsam, in der Tradition des Situativen Ansatzes, an der Befragung der Organisationsspitze festzuhalten, doch müssten die Befragungsinstrumente hierfür optimiert

werden. Insbesondere sollten verstärkt Bemühungen angestellt werden, objektive Maße (z.B. zur Anzahl eingerichteter Arbeitsgruppen oder zum Ausmaß an Delegation) zu entwickeln. Darüber hinaus sollte der Befragtenkreis erweitert und im Vorfeld der Untersuchung themenspezifische Expertenrollen definiert werden. So würden etwa Schulleitungen zur Etablierung von Strukturen und Verfahren auf der Organisationsebene, Steuergruppen zu ihrer internen Arbeitsweise und Lehrkräfte hinsichtlich personenbezogener Merkmale befragt werden.

Schließlich müsste die Möglichkeit der Verknüpfung mit schulischen Leistungsdaten sichergestellt werden, um verschiedene (in-)effektive Kombinationen schulischer Merkmale, vor dem Hintergrund unterschiedlicher situativer Bedingungen, ausmachen zu können. Auf dieser Grundlage könnten programmatische Konzepte der ‚guten Schule‘ konkretisiert, Unverträglichkeiten bestimmter Verfahren und Instrumente identifiziert und entsprechende Vorgaben und Handlungsempfehlungen flexibler auf die spezifischen Bedingungen der Einzelschule angepasst werden.

LITERATUR

- Abraham, M. & Büschges, G. (2009): Einführung in die Organisationssoziologie. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Allison, P. D. (2002): Missing Data. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2004): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-144.
- Avenarius, H. (1995): Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung. In: Daschner, P. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 253-274.
- Avenarius, H. & Füssel, H.-P. (2008): Schulrecht im Überblick. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bacher, J. (2001): Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für QUICK CLUSTER. In: ZA-Information, 48. Jahrgang, Heft 1, S. 71-97.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Bea, F. X. & Göbel, E. (2006): Organisation. Theorie und Gestaltung. 3., neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius und Lucius/UTB.
- Becker, H. (1993): Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 41. Jahrgang, Heft 2, S. 130-147 (Erstveröffentlichung: 1954).
- Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (2007): Arbeitsweise und Wirkungen schulischer Steuergruppen. Empirische Studie zur Steuerung der Schulentwicklungsarbeit im niedersächsischen Projekt „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“. In: Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim/München: Juventa, S. 99-138.

LITERATUR

- Beywl, Wolfgang (2002): Standards für Evaluation. Köln: Geschäftsstelle DeGEval.
- Bidwell, C. E. (1968): The School as a Formal Organization. In: March, J.G. (Hrsg.): Handbook of organizations. 2. Auflage. Chicago: Rand McNally, S. 972-1022.
- Boller, S. (2009): Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jahrgang, Heft 2, S. 167-184.
- Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 11-39.
- Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 242 Tabellen. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Brackmann, H.-J. (2003): Auf dem Weg zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft, S. 234-243.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979): School social systems and student achievement – schools can make a difference. New York: Praeder Publishers.
- Bryk, A. S., Camburn, E. & Louis, K. S. (1996): Promoting school improvement through professional communities. An analysis of Chicago elementary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY.
- Buchmann, F. (2009): Schulentwicklung verstehen. Die soziale Konstruktion des Wandels. Münster: Waxmann.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2000): SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Addison-Wesley.
- Bühner, M. (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.
- Burns, T. & Stalker, G. M. (1961): The management of innovation. London: Tavistock.

LITERATUR

- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Auflage. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creemers, B., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2000): *Theory Development in SER*. In: Teddlie, C. & Reynolds, D. (Hrsg.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press, S. 283-298.
- Dalin, P. & Rolff, H. (Hrsg.) (1990): *Das institutionelle Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Soester Verlag-Kontor.
- Diamantopoulos, A. & Winklhofer, H. (2001): *Index Construction with Formative Indicators: An Alternative to Scale Development*. In: *Journal of Marketing Research*, Vol. 38, No. 2, S. 269-277.
- Ditton, H. (2000): *Qualität und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der Forschung*. In: Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E.: (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 73-92.
- Dubs, R. (2002): *Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen*. In: Thom, N., Ritz, A. & Steiner, R.: *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Berlin: Haupt, S. 37-63.
- Dubs, R. (Hrsg.) (2005): *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. 2., vollständig neu bearbeitete Auflage. Zürich: Verlag SKV.
- Endruweit, G. (2004): *Organisationssoziologie*. 2. Auflage. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Etzioni, A. (1961): *A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement, and their Correlates*. New York: Free Press of Glencoe.
- Fayol, H. (1929): *Allgemeine und industrielle Verwaltung*. München/Berlin: Oldenbourg Verlag (Im Original 1916: *Administration industrielle et générale*).
- Feldhoff, J. (1978): *Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule*. In: Lohmann, C. (Hrsg.): *Schule als soziale Organisation*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-23.
- Feldhoff, T., Kandera, M. & Rolff, H.-G. (2008): *Schulleitung und innere Schulorganisation. Ergebnisse zu Zielbereichen des Modellvorhabens im Längsschnitt*. In: Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse*

LITERATUR

- der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann, S. 146- 173.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. 2., durchgesehene Auflage. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 82. Jahrgang, Heft 3, S. 275-293.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa.
- Fitzen, S. (2007): Entwurf eines Modells zur Beschreibung schulischer Steuergruppen. In: Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G.: Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 157-176.
- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf> [Stand: 16.6.2011].
- Grochla, E. (1982): Grundlagen der organisatorischen Gestaltung. Stuttgart: Poeschel Verlag.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990): Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. In: Teaching and Teacher Education, Vol. 6, No. 3, S. 227-241.
- Hartung, J., Knapp, G. & Sinha, B.K. (2008): Statistical Meta-Analysis with Application. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Heinrich, M. (2001): Schulentwicklungsforschung in der »neuen Reformphase«. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? In: Die Deutsche Schule, 93. Jahrgang, Heft 3, S. 302-316.
- Heinrich, M. & Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung: In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171-194.
- Heinitz, K. & Rowold, J. (2007). Gütekriterien einer deutschen Adaptation des Transformational Leadership Inventory (TLI). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 51. Jahrgang, S. 1-15.

LITERATUR

- Hillmann, K.-H. (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4. Auflage. Stuttgart: Kröner-Verlag.
- Hofman, W.H.A. & Hofman, R.H. (2011): Smart Management in Effective Schools: Effective Management Configurations in General and Vocational Education in the Netherlands. In: Educational Administration Quarterly Vol. 47 No. 4, S. 620-645.
- Holtappels, H. G. (2004): Schulprogramm - ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Ebd. (Hrsg.), Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 11-28.
- Holtappels, H. G. (2005): Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: Holtappels, H. G. & Höhmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim/München: Juventa, S. 27-47.
- Holtappels, H. G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management – Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, N. & Holtappels, G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim/München, S. 11-39.
- Holtappels, H. G. & Müller, S. (2002): Inhalte und Struktur von Schulprogrammen. Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In: Rolff, H.-G., Holtappels, H. G., Klemm, K., Pfeiffer, H. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12. Weinheim: Juventa, S. 209-232.
- Huber, S. G. (1999a): School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? In: Schul-Management, 30. Jahrgang, Heft 2, S. 10-17.
- Huber, S. G. (1999b): School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? In: Schul-Management, 30. Jahrgang, Heft 3, S. 7-18.
- Huber, S. G. (1999c): Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). In: Schul-Management, 30. Jahrgang, Heft 5, S. 8-18.
- Jäger, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KGSt – Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (1993): Das neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung. KGSt-Bericht 5/1993.
- Kieser, A. (2002): Der Situative Ansatz. In: Ebd. (Hrsg.): Organisations-theorien. 5. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 169-198.

LITERATUR

- Kieser, A. & Kubicek, H. (1983): Organisation. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Kieser, A. & Walgenbach, P. (2003): Organisation. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske & Budrich.
- König, E. & Luchte, K. (2006): Projektmanagement. In: Buchen, H. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 418-447.
- Kosiol, E. (1962): Organisation der Unternehmung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (2010): Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-325.
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1993): An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Kruse, S.D., Louis, K.S. & Bryk, A. (1994): Building Professional Community in Schools. In: Issues in Restructuring Schools, Vol. 6, S. 4-7.
- KSD – Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (2005): Länderbericht KSD – Landesverband Berlin – Anlage 3. Verfügbar unter: <http://www.ksdev.de/berlin.htm> [Stand: 24.03.2010].
- Kubicek, H. & Welter, G. (1985): Messung der Organisationsstruktur: Eine Dokumentation von Instrumenten zur quantitativen Erfassung von Organisationsstrukturen. Stuttgart: Enke Verlag.
- Kühl, S. (2009): Zwangsorganisationen. Working Paper 4/2009. Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-4-2009-Zwangsorganisation.pdf [Stand: 09.03.2010].
- Kuper, H. (2001a): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaft-

- lichen Diskurses über Organisation. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jahrgang, Heft 1, S. 83-106.
- Kuper, H. (2001b): Schulinterne Koordination und Schulleitung im Kontext von Schulentwicklung. In: Schulforschung und Schulentwicklung. Erfurt: Universität, S. 67-84.
- Kuper, H. (2002): Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differentielle Analyse der Schulorganisation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jahrgang, Heft 6, S. 856-878.
- Kuper, H. & Thiel, F. (2010): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 483-498.
- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967): Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration. Boston: Harvard University Press.
- LISUM – Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (2003): Stationen auf dem Weg der Schulprogrammentwicklung. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“. Berlin.
- Lohmann, C. (1978): Schule als Organisation. In: Lohmann, C. (Hrsg.): Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 23-29.
- Lohmann, C. & Prose, F. (1975): Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Lorenz, W. & Paul, G. (1978): Die Schulbürokratie und die Deformation der Lehrerrolle. In: Lohmann, C. (Hrsg.). Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-56.
- Lozano, L. M., Carcía-Cueto, E. & Muñoz, J. (2008): Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. In: Methodology, Vol. 4, No. 2, S. 73-79.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Psychologische Rundschau, 58. Jahrgang, Heft 2, S. 103-117.
- Luhmann, N. (1973): Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

LITERATUR

- Luyten, H., Visscher, A. & Witziers, B. (2005): School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. In: School Effectiveness and School Improvement, Vol. 16, No. 3, S. 249-279.
- Mayntz, R. (1972): Soziologie der Organisation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayrhofer, W. & Meyer, M. (2004): Organisationskultur. In: Schreyögg, G. & v. Werder, A. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 1026-1034.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S., Jahn, D., Lauth, H.-J. & Pickel, G. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-479.
- Miller, D. (1981): Toward a New Contingency Approach: The Search for Organisational Gestalts. In: Journal of Management Studies, Vol. 18, S. 1-26.
- Miller, D. & Friesen, P. H. (1984): Organization: A Quantum View. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur: Organisation effektiver gestalten. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie. (Im Original 1983: Structure in five).
- Mohr, I. (2006): Analyse von Schulprogrammen. Eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Münster: Waxmann.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988): School matters: the junior years. Somerset: Open Books.
- Nachtigall, C., Kroehne, U., Enders, U. & Steyer, R. (2009): Causal Effects and Fair Comparison: Considering the Influence of Context Variables on Student Competencies. In: Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D. (Hrsg.): Assessment of Competencies in Educational Contexts. New York: Hogrefe & Huber.
- Newman F. M. (1994): School-wide Professional Community. In: Issues in Restructuring Schools, Vol. 6, S. 1-3.
- Nordsieck, F. (1934): Grundlagen der Organisationslehre. Stuttgart: Poeschel Verlag.

LITERATUR

- O'Day, J. (2002): Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, Vol. 72, No. 3, S. 239-329.
- Osterloh, M. (1991): Methodische Probleme einer empirischen Erfassung von Organisationskulturen. In: Dülfer, E. (Hrsg.): *Organisationskultur*. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 173-185.
- Parsons, T. (1960): *Structure and process in modern societies*. Glencoe: Free Press.
- Payne, R. & Pugh, D. S. (1976): Organizational Structure and Climate. In: Dunnette, M.D. (Hrsg.): *Handbook of Industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally College Pub. Co., S. 1125-1173.
- Pfeiffer, H. (2004): Schule im Spannungsfeld von Demokratie und Markt. Selbstständigkeit und Autonomie von Schule – Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. In: Holtappels, H. G., Klemm, K., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 13. Weinheim/München: Juventa, S. 51-81.
- Preisendörfer, P. (2008): *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Fragestellungen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R. & Turner, C. (1968): Dimensions of Organization Structure. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 13, No. 1, S. 65-105.
- Pugh, D. S., Hickson, D.J., Hinings, C. R. & Turner, C. (1969): The Context of Organization Structures. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 14, No. 1, S. 91-114.
- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2006). *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2006): *Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik*. 2 Bände. 2. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Reynolds, D. (2005): School Effectiveness: Past, Present and Future Directions. In: Holtappels, H. G. & Höhmann, K. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim/München: Juventa, S. 11-25.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. mit Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000a): *An Introduction to School Effectiveness Research*.

LITERATUR

- In: Teddlie, C. & Reynolds, D. (Hrsg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. London/New York: Falmer Press, S. 3-25.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. mit Hopkins, D. & Stringfield, S. (2000b): Linking School Effectiveness and School Improvement. In: Teddlie, C. & Reynolds, D. (Hrsg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. London/New York: Falmer Press, S. 206-231.
- Rolff, H.-G. (1988): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive [im Original zusammen mit Tillmann, K. J.]. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Ansätze zu einer Theorie der Schulentwicklung. IFS-Werkheft 28. Dortmund: IFS, S. 90-117.
- Rolff, H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4. Jahrgang, Heft 12, S. 306-324.
- Rolff, H.-G. (2001): Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabe, S. 1-14.
- Rolff, H.-G. (2007a): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2007b): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, Nils (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim/München.: Juventa, S. 41-60.
- Rosenholtz, S. J. (1991): Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools. New York: Teachers College Press.
- Rost, J. (1996): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Rumpf, H. (1966): Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995): Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education.
- Scheerens, J. (2000): Improving School Effectiveness. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2004): Review of school and instructional effectiveness. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. UNESCO.

LITERATUR

- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Scherer, A. G. & Beyer, R. (1998): Der Konfigurationsansatz im Strategischen Management – Rekonstruktion und Kritik. In: Die Betriebswirtschaft, 58. Jahrgang, S. 332-347.
- Schmidt, W. H. & Cogan, L. S. (1996): Development of the TIMSS Context Questionnaires. In: Martin, M. O. & Kelly, D. L (Hrsg.): Third International Mathematics and Science Study Technical Report: Volume I: Design and Development. Chestnut Hill, MA: Boston College, S. 5-1 - 5-22.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., unveränderte Auflage. München: Oldenbourg.
- Schreygögg, G. (2003): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Scott, W. G. (1961): Organization Theory: An Overview and an Appraisal. In: Academy of Management Journal, Vol. 4, S. 7-26.
- Scott, W. R. (1965): Reactions to supervision in a heteronomous organization. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 10, 65-81.
- Seidel, T. (2008): Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jahrgang, Heft 3, S. 348-367.
- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2006): Schul-Rundschreiben Nr. 36 / 2006. Zuordnungsrichtlinien. Verfügbar unter: <http://daz-lernwerkstatt.de/fileadmin/llw/Schulrecht/zuordnungsrichtlinien.pdf> [Stand: 29.06.2011].
- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007): Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen. Verfügbar unter: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/schulinspektion/schulqualitaet.pdf?start&ts=1295536057&file=schulqualitaet.pdf> [Stand: 04.06.2011].
- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008a): Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und der internen Evaluation (AV Schulprogramm). Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/av_schulprogramm_01._juli_2008.pdf?start&ts=1218555738&file=av_schulprogramm_01._juli_2008.pdf [Stand: 28.6.2011].

- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008b): Erläuterungen AV Schulprogramm. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/av_schulprogramm_erlaeuterung.pdf?start&ts=1218626846&file=av_schulprogramm_erlaeuterung.pdf [28.6.2011]
- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008c): Zahlen. Daten. Fakten. Ausgewählte Eckdaten. Allgemein bildende Schulen 2008/2009. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/bildungsstatistik/eckdaten_allgemeinbildende_schulen_2008_09.pdf?start&ts=1227270000&file=eckdaten_allgemeinbildende_schulen_2008_09.pdf [Stand: 13.06. 2011].
- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008d): Schuljahr 2008/2009. Presseinformationen zum Schulbeginn 2008. Allgemein bildende Schulen. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bwf/presse/presseinfo_schuljahr_2008_2009_allgemein_bildende_schulen.pdf?start&ts=1242983375&file=presseinfo_schuljahr_2008_2009_allgemein_bildende_schulen.pdf [Stand 13.06.2011].
- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009): Handbuch Schulinspektion. Berlin. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/schulinspektion/handbuch_schulinspektion.pdf?start&ts=1236243537&file=handbuch_schulinspektion.pdf [Stand: 10.06.2011]
- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2010a): Schulgesetz für Berlin. Schulrecht in der Fassung vom 28. Juni 2010. Verfügbar unter: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1306407162&file=schulgesetz.pdf> [Stand: 04.6.2011].
- SenBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010b): Neues Funktionsstellenmodell. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/handreichung_funktionsstellen.pdf?start&ts=1279612987&file=handreichung_funktionsstellen.pdf [25.09.2010].
- Senkbeil, M. (2005): Schulmerkmale und Schultypen im Ländervergleich. In: Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.), PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann, S. 299-321.
- Siedenbiedel, G. (2002): Organisationslehre. Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer.

LITERATUR

- Taylor, F.W. (1995): Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Weinheim: Beltz. (Im Original 1913: The principles of scientific management, neu hrsg. und eingel. von Bungard, W. & Volpert, W.)
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweise zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jahrgang, Heft 2, S. 205-223.
- Thiel, F. (2008a): Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession? In: Ehrenspeck, Y., Haan, G. D. & Thiel, F. (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-228.
- Thiel, F. (2008b): Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 12. Jahrgang, Heft 1, S.31-39.
- Thiel, F. (2009): Faktoren und Modelle der Schulqualität. Expertise zur Konstruktion eines Fragebogens zu Schulmanagement und Schulentwicklung für ein Selbstevaluationsportal im Auftrag des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg. Berlin. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Thiel, F. & Thillmann, K. (2011): Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung von Schulen. In: Wacker A., Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen (im Erscheinen).
- Thillmann, K. (2011): Reorganisation von Schulen unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In: Thieme, N., Dietrich, F. & Heinrich, M.: Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Tagungsband zur Herbsttagung 2010 der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) in der Sektion Empirische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (im Erscheinen).
- Thillmann, K. & Thiel, F. (2009): Ergebnisbericht zur Untersuchung „Organisation der Schule als Managementaufgabe“. Eine Online-Befragung zur Arbeitssituation von Berliner Schulleiterinnen und Schulleitern von Dezember 2008 bis Januar 2009. Berlin. Verfügbar unter: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Ergebnisbericht_Schulleiterbefragung.pdf?1286351745 [Stand: 04.6.2011].
- Titscher, S., Meyer, M. & Mayrhofer, W. (2008): Organisationsanalyse. Konzepte und Methoden. Wien: WUV Universitätsverlag.

LITERATUR

- Ulber, D. (2006): Organisationsdiagnose an Schulen. Entwicklung eines Survey-Feedback-Instruments zur Bestandsaufnahme im Schulentwicklungsprozess. Münster: Waxmann.
- Ulber, D. & Buchholz, N. (2007): Qualifizierung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern zu Evaluationsberaterinnen und -beratern. In: Krämer, M., Preiser, S. & Brusdeylins, K. (Hrsg.): Psychologiedidaktik und Evaluation VI. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress, S. 63-69.
- Vahs, D. (2005). Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. 5., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Van Ackeren, I. (2003): Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Test, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van Velzen, W., Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer U. & Robin, D. (1985): Making school improvement work. Leuven: Belgium ACCO.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2010a): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2010b): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung – Die Bundesländer im Vergleich. Expertenrating der Schul- und Hochschulgesetze der Länder zum Jahresgutachten 2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, P. & Beck, N. (2004): Messung von Organisationsstrukturen. In: Schreyögg, G. & v. Werder, A. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 844-853.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr Verlag (Erstausgabe 1922).
- Weick, K. E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme (im Original 1976: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems). In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende

Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiß, M. (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Schriftenreihe des Netzwerks Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07833.pdf> [Stand: 5.6.2011]

Wenzel, H. (2004): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 391-415.

Wenzel, H. (2008): Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuer Lehrerforschung. In: Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiedenbeck, M. & Züll. C. (2001): Klassifikation mit Clusteranalyse: Grundlegende Techniken hierarchischer und k-Means-Verfahren. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Wolgast, H. (1998): Der Bürokratismus in der Schule. In: Hofer, C. & Oelkers, J. (Hrsg.): Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik. Braunschweig: Westermann, S. 24-35 (Erstveröffentlichung 1887).

Woodward, J. (1965): Industrial Organization: Theory and Practice. London: Oxford University Press.

ANHANG

Anhang 1: E-Mail-Anschreiben

Anhang 2: Fragebogen

Anhang 3: Dokumentation der Skalenquellen

Anhang 4: Dokumentation der Datenauswertungen

4.1: Zusammenhänge mit nominal skalierten Merkmalen PLG

4.2: Clusterunterschiede im Hinblick auf Merkmale der Idealtypen

4.3: Clusterunterschiede im Hinblick auf externe Variablen

4.4: F-Werte im Vergleich

4.5: Ausprägung der Gestaltungsparameter nach Schulform

Anhang 5: Kurzfassung der Ergebnisse

Anhang 6: Aus der Dissertation hervorgegangenen Vorveröffentlichung

Anhang 7: Lebenslauf

Anhang 8: Erklärung

Anhang 1: E-Mail-Anschreiben

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter,

seit fast fünf Jahren gilt das neue Schulgesetz für Berlin. Seitdem hat sich für Berliner Schulen und vor allem auch für die Schulleiterinnen und Schulleiter vieles geändert. Neue Aufgaben, wie die Schulprogrammarbeit, dienstliche Beurteilungen oder die interne Evaluation, erweitern das traditionelle Aufgabenspektrum von Schulen.

Um die spezifische Arbeitssituation der Berliner Schulleitungen, wie sie sich seit der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes darstellt, abzubilden,

hat der Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung der Freien Universität Berlin einen Online-Fragebogen entwickelt. Dabei geht es neben Fragen des Schulmanagements und der Schulentwicklung auch um die persönliche Wahrnehmung der neuen Arbeitssituation durch Schulleiterinnen und Schulleiter:

- Wie werden die neuen Gestaltungsspielräume für die Arbeit an Ihrer Schule bewertet?
- Wie lassen sich die Anforderungen mit den verfügbaren Ressourcen bewältigen?
- Welche Belastungen sind mit der Bewältigung der neuen Aufgaben verbunden?


Um zu einer realistischen Einschätzung der Arbeitssituation der Berliner Schulleiterinnen und Schulleiter zu gelangen, sind wir auch auf Ihre Teilnahme angewiesen. Wir möchten Sie daher bitten, sich einmal ca. 20 Minuten Zeit zu nehmen und den Fragebogen auszufüllen. Der folgende Link führt Sie direkt auf die Homepage der Befragung.

<http://userpage.fu-berlin.de/thillm/SchuLeiBe/6sd89230vc36ze/>

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Die Auswertung erfolgt anonym und lässt weder Rückschlüsse auf Ihre Person noch auf Ihre Schule zu. Das Vorgehen wurde mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung abgestimmt.

Vielen Dank für Ihre Kooperation!

Anhang 2: Fragebogen

 <p>Freie Universität Berlin</p>	<p style="text-align: center;">Schulleiterfragebogen Organisation der Schule als Managementaufgabe Neue Aufgaben der Schulleitung</p>
---	--

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter,

seit fast fünf Jahren gilt das neue Schulgesetz für Berlin. Seitdem hat sich für Berliner Schulen und vor allem auch für die Schulleiterinnen und Schulleiter vieles geändert. Neue Aufgaben, wie die Schulprogrammarbeit, dienstliche Beurteilungen oder die interne Evaluation, erweitern das traditionelle Aufgabenspektrum von Schulen.

Um die spezifische Arbeitssituation der Berliner Schulleitungen, wie sie sich seit der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes darstellt, abzubilden, hat der Arbeitsbereich Schulpädagogik/ Schulentwicklungsforschung der Freien Universität Berlin einen Online-Fragebogen entwickelt.

Dabei geht es neben Fragen des Schulmanagements und der Schulentwicklung auch um die persönliche Wahrnehmung der neuen Arbeitssituation durch Schulleiterinnen und Schulleiter:

- Wie werden die neuen Gestaltungsspielräume für die Arbeit an Ihrer Schule bewertet?
- Wie lassen sich die Anforderungen mit den verfügbaren Ressourcen bewältigen?
- Welche Belastungen sind mit der Bewältigung der neuen Aufgaben verbunden?

Um zu einer realistischen Einschätzung der Arbeitssituation der Berliner Schulleiterinnen und Schulleiter zu gelangen, sind wir auch auf *Ihre* Teilnahme angewiesen. Wir möchten Sie daher bitten, sich einmal ca. 20 Minuten Zeit zu nehmen und den Fragebogen auszufüllen. Der folgende Link führt Sie direkt auf die Homepage der Befragung.

<http://userpage.fu-berlin.de/thillm/SchulleiBe/6sd89230vc36ze/>

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Die Auswertung erfolgt anonym und lässt weder Rückschlüsse auf Ihre Person noch auf Ihre Schule zu. Das Vorgehen wurde mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung abgestimmt.

Vielen Dank für Ihre Kooperation!

Allgemeine Angaben zur Schule

1. Welche Art von Schule leiten Sie?

- Grundschule
- Hauptschule
- Verbundene Haupt- und Realschule
- Realschule
- Gesamtschule
- Gymnasium
- Gemeinschaftsschule
- Berufliche Schule / Oberstufenzentrum
- Sonstige, und zwar

2. Handelt es sich bei Ihrer Schule um eine Schule in staatlicher oder privater Trägerschaft?

- Schule in staatlicher Trägerschaft
- Schule in privater Trägerschaft

3. Wird Ihre Schule als Ganztagschule geführt? ja nein

4. Wie viele Lehrkräfte sind derzeit an Ihrer Schule tätig?

5. Wie hoch ist die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule derzeit?

6. Wie hoch ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache? %

7. Gibt es an Ihrer Schule eine erweiterte Schulleitung? ja nein

8. Wenn ja, wie viele Mitglieder hat sie?

9. Schul- und Gesamtkonferenzen können laut Schulgesetz spezielle Ausschüsse zur Beratung und Entscheidung einzelner Aufgaben einrichten.

a.) Wurden an Ihrer Schule spezielle Ausschüsse eingerichtet? ja nein

b.) Wenn ja, welche?

Allgemeine Angaben zur Schulleitung

10. Wir möchten Sie nun bitten, einige Angaben zu Ihrer Person als Schulleiterin oder Schulleiter zu machen.

- a.) Alter Jahre
- b.) Geschlecht m w
- c.) Wie viele Jahre sind Sie bereits als Schulleiter/Schulleiterin an dieser Schule tätig? Jahre
- d.) Wie viele Jahre haben Sie im Schuldienst vor der Übernahme der derzeitigen Schulleitungsfunktion unterrichtet (abzgl. Ausbildungsphase)? Jahre
- e.) Waren Sie vor Ihrer Tätigkeit als Schulleiter/Schulleiterin *an dieser Schule* als Lehrer/Lehrerin tätig? ja nein
- f.) Haben Sie eine Aus- oder Fortbildung für die Schulleitungstätigkeit erhalten bzw. entsprechende Qualifikationen erworben? ja nein

Aufgaben der Schulleitung, Qualifizierungsbedarf und Arbeitszufriedenheit

11. Wie viele Stunden unterrichten Sie pro Woche? Std./W.

12. Mit der Funktion der Schulleitung sind neben dem Unterricht vielfältige Aufgaben und Anforderungen verbunden. Wie viele Stunden wenden Sie im Durchschnitt wöchentlich für folgende Aufgaben auf?

a.)	Verwaltung (z.B. Budget, Anschaffungen, Gebäudefragen, Berichte, Statistik, Rechtsfragen, Korrespondenz)	..... Std./W.
b.)	Personalführung (z.B. Unterrichtsbesuche, Mitarbeitergespräche, Beratung, Nachwuchsförderung)	..... Std./W.
c.)	Unterrichtsorganisation (z.B. Stundenplan, Vertretungen, Beurlaubungen)	..... Std./W.
d.)	Schulentwicklung (z.B. Schwerpunktbildung, Planung spezieller Entwicklungsmaßnahmen)	..... Std./W.
e.)	Öffentlichkeitsarbeit	..... Std./W.
f.)	Konferenzen	..... Std./W.
g.)	Gespräche mit Eltern	..... Std./W.
h.)	Gespräche mit Schülern	..... Std./W.
i.)	Sonstiges, und zwar .....	..... Std./W.

13. In welchen der folgenden Bereiche und in welchem Umfang sehen Sie, was Ihre Person betrifft, einen Qualifikationsbedarf?

		kein Bedarf	mäßiger Bedarf	starker Bedarf
a.)	Verwaltung			
b.)	Personalführung			
c.)	Unterrichtsorganisation			
d.)	Schulentwicklung			
e.)	Öffentlichkeitsarbeit			
f.)	Konferenzleitung, -gestaltung			
g.)	Laufbahn- und Lernberatung			
h.)	Sonstiges, und zwar			

14. Wie beurteilen Sie ihren Arbeitsalltag insgesamt?

		trifft über- haupt nicht zu							trifft voll- kommen zu
a.)	Ich habe in der Regel ausreichend Zeit, um alle täglichen Aufgaben sachgerecht zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Ich muss wöchentlich Überstunden machen, um alle Aufgaben sachgerecht zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Für Aufgaben wie Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung habe ich zu wenig Zeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Ich nehme mir oft am Wochenende Arbeit mit nach Hause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Für eine wirksame Personalentwicklung (z.B. Unterrichtsbesuche, Mitarbeitergespräche) bleibt mir einfach zu wenig Zeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Ich fühle mich durch die Schulaufsicht unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.)	Durch staatliche Vorgaben werde ich in meiner Rolle als Schulleiterin stark eingeschränkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.)	Ich verfüge nicht über ausreichende Gestaltungsspielräume, um die mir gestellten Aufgaben sachgerecht zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.)	Ich besitze die Entscheidungskompetenzen, die ich zur sachgerechten Erfüllung meiner Aufgaben benötige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.)	Im Allgemeinen bin ich mit meiner Arbeit als Schulleiter sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schulentwicklung

15. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit sollen Schulen eigene Entwicklungsvorhaben (z. B. in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung oder Schulleben) festschreiben und realisieren. Wie aktiv schätzen Sie Ihre Schule im Hinblick auf die Planung und Durchführung solcher Entwicklungsvorhaben ein?

wenig aktiv

sehr aktiv

16. Welche konkreten Vorhaben werden an Ihrer Schule geplant bzw. bereits umgesetzt?

.....

.....

.....

.....

.....

17. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zur Bearbeitung der Entwicklungsvorhaben an Ihrer Schule zu?

		trifft über- haupt nicht zu							trifft voll- kommen zu
a.)	Die meisten Entwicklungsvorhaben wurden so oder ähnlich schon vor Einführung der Schulprogrammarbeit durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Zur Bearbeitung der Entwicklungsvorhaben haben wir an unserer Schule feste Projekt-/Arbeitsgruppen eingerichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Die für die verschiedenen Entwicklungsvorhaben zuständigen Personen sind in einem schulischen Maßnahmenplan aufgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Die aktiven Lehrkräfte stimmen sich meistens spontan über ihr Vorgehen ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Die Entwicklungsvorhaben unserer Schule werden von einzelnen engagierten Kolleginnen und Kollegen vorangetrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	An der Planung von Entwicklungsvorhaben ist bei uns in der Regel das gesamte Kollegium beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.)	Zur Planung und Durchführung der verschiedenen Entwicklungsvorhaben wurden Zeitpläne erstellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zur schulinternen Kommunikation über verschiedene Entwicklungsvorhaben zu?

		trifft über- haupt nicht zu	trifft voll- kommen zu
a.)	Im laufenden Tagesgeschäft bleibt den Lehrkräften wenig Zeit, um sich über bestimmte Entwicklungsvorhaben auszutauschen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	An unserer Schule wird viel über die verschiedenen Entwicklungsmaßnahmen gesprochen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Wir haben feste Kommunikationswege eingeführt, um das Kollegium über die Entwicklungsvorhaben auf dem Laufenden zu halten (z.B. regelmäßige Berichterstattung in den Gesamtkonferenzen, Rundschreiben).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Die Entwicklungsvorhaben unserer Schule sind für das Gesamtkollegium wenig transparent.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	An unserer Schule findet ein reger persönlicher Austausch zwischen den aktiven Lehrkräften und dem Gesamtkollegium statt (z.B. im Lehrerzimmer, auf dem Gang).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung im Kollegium findet wenig Austausch über die Entwicklungsvorhaben statt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Schulentwicklung führt an vielen Schulen zu einer neuen Aufgabenteilung. Welche der folgenden Zuständigkeiten für Aufgaben der Schulentwicklung sind an Ihrer Schule *fest etabliert*?

		ja	nein
a.)	Steuergruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Verantwortliche für fachübergreifende Curricula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Fortbildungsbeauftragte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Evaluationsverantwortliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Sonstige an Ihrer Schule etablierte Zuständigkeit:		

Falls an Ihrer Schule keine Steuergruppe eingerichtet wurde, fahren Sie fort mit Frage 22.

20. Nun folgen einige Fragen zur Steuergruppe an Ihrer Schule.

a.) Wie viele Mitglieder hat die Steuergruppe an Ihrer Schule?

b.) Wie setzt sich die Steuergruppe zusammen? (Mehrfachantworten möglich)

- Schulleitung
- Stellv. Schulleitung
- Mitglieder der erweiterten Schulleitung
- Lehrkräfte
- Eltern
- Schüler
- Sonstige, und zwar

c.) Wie hat sich die Steuergruppe gebildet?

- Hat sich aus eigener Initiative formiert.
- Wurde von der Schulleitung zusammengestellt.
- anders, und zwar

d.) Über welche Kommunikationswege informiert die Steuergruppe das Kollegium *regelmäßig* über Ihre Arbeit? (Mehrfachantworten möglich)

- Vorstellung in Konferenzen
- schriftlich (z.B. Informationsbretter, Lehrerbriefe)
- informell (z.B. im Lehrerzimmer, auf dem Gang)
- anders, und zwar

21. Der Steuergruppe kommt innerhalb eines Lehrerkollegiums eine besondere Rolle zu. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zum Verhältnis Steuergruppe / Kollegium zu?

	Die Steuergruppe ...	trifft über- haupt nicht zu					trifft voll- kommen zu				
a.)	nimmt vorwiegend eine moderierende Rolle im Kollegium ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	weist den Kolleginnen und Kollegen gezielt Aufgaben zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	organisiert die Arbeitsgruppenbildung im Kollegium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	versucht, das Kollegium möglichst wenig mit zusätzlichen Aufgaben zu belasten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	delegiert regelmäßig Aufgaben an die Kolleginnen und Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	übernimmt die meisten Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.)	organisiert den Informationsfluss innerhalb der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.)	kann auf aktive Unterstützung im Kollegium zählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.)	vergibt Arbeitsaufträge im Kollegium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.)	vernetzt Arbeitsgruppen und Initiativen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.)	bereitet Vorlagen zur Abstimmung in den Gremien vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Bitte versuchen Sie einmal zu schätzen, wie viel Prozent der Kolleginnen und Kollegen an Ihrer Schule sich aktiv im Rahmen der Schulentwicklung beteiligen (z.B. in der Steuergruppe, als Evaluationsberater oder im Rahmen schuleigener Entwicklungsvorhaben).

..... %

23. Inwieweit beteiligen sich an Ihrer Schule neben den Lehrkräften die folgenden Personen *aktiv* im Rahmen der Schulentwicklung?

		nie					sehr oft				
a.)	andere schulische Mitarbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Sonstige, und zwar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Haben Sie an Ihrer Schule spezielle Anreizsysteme für die Übernahme von Aufgaben der Schulentwicklung eingeführt?

- Ja, und zwar
- Nein

25. Im Rahmen der Schulentwicklung fallen häufig spontan Aufgaben an, für die es *keine festen Zuständigkeiten* gibt. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen hinsichtlich der Übernahme und Bearbeitung solcher Aufgaben für Ihre Schule zu?

		trifft über- haupt nicht zu	trifft voll- kommen zu
a.)	Die Lehrkräfte verteilen die anfallenden Aufgaben selbständig untereinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Anfallende Aufgaben weise ich den Kolleginnen und Kollegen gezielt zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Aus der Verteilung von Aufgaben der Schulentwicklung kann ich mich weitgehend heraushalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Ich ordne in der Regel an, durch wen welche Aufgaben bearbeitet werden sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Bevor ich Aufgaben zuteilen muss, versuche ich lieber, sie selbst zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Wie verlaufen die Abstimmungsprozesse in den *Gesamtkonferenzen* an Ihrer Schule im Hinblick auf wichtige Fragen der Schulentwicklung (z.B. die Einführung besonderer pädagogischer Schwerpunkte, neuer Formen der Unterrichtsorganisation, neuer Evaluationsformen)?

		trifft über- haupt nicht zu							trifft voll- kommen zu
a.)	Bei wichtigen Fragen erarbeiten ich oder die Steuergruppe in der Regel Beschlussvorlagen, über die in den Konferenzen nur noch abgestimmt werden muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Wir räumen der gemeinsamen Meinungsbildung in den Konferenzen einen hohen Stellenwert ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Wir bemühen uns um effiziente Abstimmungsprozesse, auch wenn nicht alle Kolleginnen und Kollegen einer Meinung sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Über wichtige Fragen der Schulentwicklung entscheide ich in der Regel alleine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Die gemeinsame Meinungsbildung im Hinblick auf wichtige Fragen der Schulentwicklung erfolgt bei uns im Vorfeld der Konferenzen (z.B. in Form eines Studientages).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Wenn es um wichtige Fragen der Schulentwicklung geht, nehmen wir ausführliche Diskussionen in den Konferenzen in Kauf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.)	Auch im Hinblick auf zentrale Fragen achten wir darauf, zügig zu einer Entscheidung zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu Beschlüssen der *Schulkonferenz* an Ihrer Schule zu?

		trifft über- haupt nicht zu							trifft voll- kommen zu
	Die Beschlüsse der Schulkonferenz werden von dem Gesamtkollegium in der Regel befürwortet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Es kommt schon mal vor, dass ich bei Abstimmungen in der Schulkonferenz gegen das Votum des Gesamtkollegiums stimme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Wie viele Lehrkräfte Ihrer Schule kooperieren *regelmäßig* in den folgenden inhaltlichen Bereichen?

		niemand							alle
a.)	Austausch von Unterrichtsmaterial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Gemeinsame Unterrichtsentwicklung in Fachgruppen/Klassenteams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Durchführung eines gemeinsamen Unterrichtsprojektes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Gemeinsames Unterrichten (z.B. Lehrertandems)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Hospitation bei Kolleginnen/Kollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Berliner Schulen sind dazu verpflichtet, sich ein Schulprogramm zu geben. Wie ist das Schulprogramm an Ihrer Schule zustande gekommen?

		trifft überhaupt nicht zu							trifft vollkommen zu
a.)	Um das Kollegium zu entlasten, habe ich die schriftliche Ausarbeitung des Schulprogramms größtenteils selbst übernommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Ich habe wesentlichen Einfluss auf die Schwerpunktsetzung genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Meine Hauptaufgabe war es, den organisatorischen Rahmen für die Schulprogrammarbeit zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Im Vertrauen auf das Potential im Kollegium konnte ich mich aus der inhaltlichen Schwerpunktsetzung weitgehend heraushalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Inwieweit treffen folgende Aussagen zur Funktion des Schulprogramms an Ihrer Schule zu?

		trifft über- haupt nicht zu							trifft voll- kommen zu
a.)	Das Schulprogramm stellt für uns das zentrale Instrument dar, um schulische Entwicklungsmaßnahmen systematisch zu planen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Lehrkräfte in Bezug auf ihren Unterricht sind durch das Schulprogramm eingeschränkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Die Verständigung auf gemeinsame Ziele ist für die Unterrichtsarbeit der einzelnen Lehrkräfte enorm wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an unserer Schule spielt das Schulprogramm eine untergeordnete Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Ein konkreter Arbeitsplan mit festen Verantwortlichkeiten ist ein wichtiger Bestandteil unseres Schulprogramms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Die Schulprogrammarbeit hat wichtige Impulse für unsere Schule gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.)	Wir nutzen die Schulprogrammarbeit, um regelmäßig zu überprüfen, ob wir unsere gemeinsamen Ziele erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.)	Das Nachdenken über gemeinsame pädagogische Ziele hat den Unterricht der einzelnen Lehrkräfte verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. In welchem Umfang werden in dem Schulprogramm Aussagen zu den folgenden schulischen Arbeitsfeldern und Vorgehensweisen gemacht?

		trifft über- haupt nicht zu							trifft voll- kommen zu
a.)	Fachübergreifende Unterrichtskonzepte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Schulinterne Konzepte und Vereinbarungen für schulinterne Arbeitsfelder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Schulinterne Arbeitsstrukturen und -Verfahren (z.B. Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Mittelfristige Entwicklungsziele der schulischen Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Arbeitsplan für die nächste Zeit (z.B. nächstes Schuljahr)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Fortbildungsplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.)	Schritte zur Evaluation des Schulprogramms/Schulprofils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Im Schulgesetz 2004 wurde eine Erweiterung der schulischen Gestaltungsspielräume (wie z.B. die Einführung flexibler Stundentafeln, schulbezogener Ausschreibungen oder eines Jahresbudgets zur Selbstbewirtschaftung) vorgenommen. Die Gesetzesänderung wird in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Inwieweit sehen Sie in den erweiterten Autonomiespielräumen für die Arbeit an Ihrer Schule Vor- oder Nachteile?

	große Vorteile							nur Nachteile
a.) Pädagogische Gestaltungsspielräume (schuleigenes pädagogisches Handlungskonzept, flexible Stundentafeln, Zusammenfassung von Fächern zu Lernbereichen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.) Personelle Gestaltungsspielräume (schulbezogene Ausschreibungen und Einstellungsverfahren, Personalkostenbudgetierung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.) Finanzielle Gestaltungsspielräume (Jahresbudgets zur Selbstbewirtschaftung, Übertragung von Haushaltsmitteln in nachfolgende Haushaltsjahre, Drittmittelwerbung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Sehen Sie sich im Hinblick auf die neuen Aufgaben von der Schulaufsicht hinreichend unterstützt? ja nein

34. Wo sehen Sie Veränderungsbedarf in der schulaufsichtlichen Praxis?

.....

Einsatz von Instrumenten der Personalentwicklung

35. Welche der folgenden Aussagen treffen auf Ihre Praxis der Unterrichtsbesuche zu?

		ja	nein
a.)	Ich delegiere Unterrichtsbesuche regelmäßig.		
b.)	Ich verbinde Unterrichtsbesuche mit anschließenden Reflexionsgesprächen.		
c.)	Ich verbinde Unterrichtsbesuche mit schriftlichen Zielvereinbarungen.		
d.)	Unterrichtsbesuche sind an unserer Schule immer angemeldet.		
e.)	Ich führe auch außerhalb der dienstlichen Beurteilungen Unterrichtsbesuche durch.		

36. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu Unterrichtsbesuchen durch Schulleiter /-innen zu?

		trifft überhaupt nicht zu					trifft vollkommen zu				
a.)	Unterrichtsbesuche behindern eher die Unterrichtsentwicklung als sie zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Unterrichtsbesuche sind für das Qualitätsmanagement einer Schule zwingend notwendig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Unterrichtsbesuche mit anschließendem Feedback sind ein Baustein für die Personalentwicklung einer Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Zielvereinbarungs-/Mitarbeitergespräche sind für die Unterrichtsentwicklung unwichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung untergraben die pädagogisch sinnvolle Autonomie der Einzelkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Meine Aufgabe ist es, guten Unterricht durch entsprechende Rahmenbedingungen zu ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Führung durch die Schulleitung

37. Mit der erweiterten Eigenverantwortlichkeit von Schulen stehen Schulleiterinnen und Schulleiter vor neuen Führungsaufgaben. Schätzen Sie bitte ein, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie persönlich als Schulleiter oder Schulleiterin zutreffen.

		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
a.)	Ich bemühe mich in Entscheidungsprozessen um ein hohes Maß an Beteiligung und Anteilnahme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Ich genieße im Lehrerkollegium den Ruf, ein Experte für guten Unterricht zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Ich thematisiere neue Unterrichtsmethoden in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	Durch meine eigene Unterrichtstätigkeit wirke ich als Vorbild für die anderen Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	Ich lege hohen Wert auf gewissenhafte Planung und klare Zeitplanung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Ich bin ein sehr partizipationsorientierter Schulleiter/eine sehr partizipationsorientierte Schulleiterin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.)	Ich bin von der Notwendigkeit klarer Strukturen und eindeutiger Verantwortungshierarchien überzeugt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.)	Ich schaffe eine vertrauensvolle Atmosphäre durch die Pflege offener und kooperativer Sozialbeziehungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.)	Ich kann Lehrkräften, die Schwierigkeiten mit ihrem Unterricht haben, gute Tipps geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.)	Ich entwickle und setze klare und logische Verfahrensweisen und Abläufe ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.)	Ich gebe persönliche Anerkennung für gute Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l.)	Ich gebe konkrete, überprüfbare Arbeitsziele vor und nehme Mitarbeiter für ihre Arbeitsergebnisse in die Verantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Für die Beurteilung des Führungsverhaltens der Schulleitung ist auch die Wahrnehmung des Kollegiums relevant. Bitte versuchen Sie, sich für einen Moment in die Situation der Lehrkräfte an Ihrer Schule hineinzusetzen. Was meinen Sie, wie würde die Mehrheit des Kollegiums Ihr Verhalten einschätzen?

Aus Sicht der meisten Kolleginnen und Kollegen...

		trifft über- haupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft voll- kommen zu
a.)	habe ich neue Wege gezeigt, an Dinge heranzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	bin ich ständig auf der Suche nach neuen Möglichkeiten für die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	zeichne ich ein interessantes Bild der Zukunft unseres Kollegiums.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	zeige ich offen, dass ich viel erwarte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	gebe ich bei guten Leistungen immer eine positive Rückmeldung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	pflege ich die Zusammenarbeit unter Arbeitsgruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.)	ermutige ich dazu, „team player“ zu sein (d.h. gruppenorientiert zu arbeiten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.)	führe ich eher durch „Taten“ denn durch „Anweisungen“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.)	motiviere ich dazu, gemeinsam für ein Ziel zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.)	habe ich ein klares Verständnis dafür, wo sich unser Kollegium hinbewegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.)	zeige ich Respekt für persönliche Gefühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l.)	habe ich dazu angeregt, alte Probleme auf eine neue Art und Weise zu bedenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m.)	erkenne ich gute Leistung nicht immer an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n.)	handle ich auf eine Art und Weise, die persönliche Gefühle berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o.)	entwickle ich Teamgeist im Kollegium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p.)	inspire ich durch meine Pläne für die Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q.)	lobe ich, wenn Arbeit besser ist als das Mittelmaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r.)	bestehe ich auf Höchstleistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s.)	schaffe ich es, andere an meine Zukunftsträume zu binden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t.)	bin ich ein gutes Vorbild, dem man leicht folgen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u.)	gebe ich mich nicht mit dem Zweitbesten zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v.)	führe ich durch beispielhaftes Verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w.)	unterstütze ich die Kolleginnen und Kollegen, wenn sie Probleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Soziales Klima im Kollegium

39. Abschließend möchten wir Ihnen noch eine Frage zum sozialen Klima an Ihrer Schule stellen. Wenn Sie an das Kollegium Ihrer Schule denken, inwieweit stimmen Sie dann den folgenden Aussagen zu?

		trifft über- haupt nicht zu							trifft voll- kommen zu
a.)	Unter den Lehrkräften unseres Kollegiums herrscht Konsens über die Schulphilosophie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.)	Unser Kollegium ist sich darüber einig, was unsere Schule erreichen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.)	Meinungsdifferenzen behindern die Zusammenarbeit in unserem Kollegium.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.)	In unserem Kollegium gibt es viele Konflikte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.)	In unserem Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.)	Einige Kollegen vermeiden es, sich im Lehrerzimmer aufzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 3: Dokumentation der Skalenquellen

Originalskala	Quelle	modifiziert	verkürzt	Variablen-Nr. im Fragebogen
Direktionale Führung in der Schulprogrammarbeit	PISA 2003 (Ramm et al. 2006)	Frage, Skalierung		29
Schulprogrammarbeit	PISA 2003 (ebd.)	Frage, Skalierung, um zusätzliche Items ergänzt	✓	30
Schulinterne Organisationsentwicklung als Inhalt des Schulprogramms	PISA 2003 (ebd.)	Skalierung		31
Praxis der Unterrichtsvisitation	PISA 2003 (ebd.)	Frage und ein Item leicht modifiziert, erweitert um ein zusätzliches Item		35
Einstellung zur Unterrichtsvisitation als Führungsinstrument	PISA 2003 (ebd.)	Frage leicht modifiziert, Skalierung		36
Unterrichtsbezogene Führung durch die Schulleitung	PISA 2003 (ebd.)	Skalierung (jeweils 8-statt 4-stufig)	✓	37
Strukturelle Führungsorientierung (structural)	PISA 2003 (ebd.)	Skalierung	✓	37
Mitarbeiterbezogene Führungsorientierung (human resource)	PISA 2003 (ebd.)	Skalierung	✓	37
Transformational Leadership Inventory (TLI)	Heinitz & Rowold 2007 (deutsche Adaption: Original Podsakoff)	Adaptiert für den Schulkontext	✓	38
Konsens und Kohärenz im Kollegium	PISA 2003 (ebd.)	Skalierung		39

Anhang 4: Dokumentation der Datenauswertungen

Anhang 4.1: Ausprägung der Gestaltungsparameter nach Schulform

Deskriptive Statistik

Welche Art von Schule leiten Sie?		N	Mittelwert	Standardabweichung
Grundschule	Mittleres Management	106	4,0972	1,85934
	Horizontale Abstimmung	106	4,7958	1,14185
	Prozess- / Ergebnisplanung	106	5,5340	1,49890
	Hierarchische Weisung	106	5,0307	1,22897
	Funktionsdifferenzierung	106	1,9245	,96311
	Gültige Werte (Listenweise)	106		
Hauptschule	Mittleres Management	14	4,7762	1,49200
	Horizontale Abstimmung	14	5,7286	,81376
	Prozess- / Ergebnisplanung	14	6,0571	,98739
	Hierarchische Weisung	14	4,9940	1,29985
	Funktionsdifferenzierung	14	2,3571	1,00821
	Gültige Werte (Listenweise)	14		
Realschule	Mittleres Management	7	3,1857	2,23539
	Horizontale Abstimmung	7	5,1000	1,18181
	Prozess- / Ergebnisplanung	7	5,3429	1,80634
	Hierarchische Weisung	7	4,6429	,99851
	Funktionsdifferenzierung	7	1,7143	,95119
	Gültige Werte (Listenweise)	7		
Gesamtschule	Mittleres Management	14	2,8571	1,76366
	Horizontale Abstimmung	14	4,0143	,97496
	Prozess- / Ergebnisplanung	14	5,4429	1,30131
	Hierarchische Weisung	14	5,1250	,95449
	Funktionsdifferenzierung	14	1,7857	,97496
	Gültige Werte (Listenweise)	14		
Gymnasium	Mittleres Management	31	2,7849	1,64497
	Horizontale Abstimmung	31	4,2903	1,18416
	Prozess- / Ergebnisplanung	31	5,1613	1,39754
	Hierarchische Weisung	31	5,4113	1,54993
	Funktionsdifferenzierung	31	2,1935	1,01388
	Gültige Werte (Listenweise)	31		

Anhang 4.2: F-Werte im Vergleich

Z-Wert(Koordination_MW) Z-Wert(HorizontaleAbstimmung_MW) Z-Wert(Planung_MW) Z-Wert(Weisung_MW) Z-Wert(Funktionsdifferenzierung_MW) * Cluster-Nr. des Falls

Varianz

Cluster-Nr. des Falls	Z-Wert(Koordination_MW)	Z-Wert(Horizontale Abstimmung_MW)	Z-Wert(Planung_MW)	Z-Wert(Weisung_MW)	Z-Wert(Funktionsdifferenzierung_MW)
1	,682	,631	,723	1,160	1,025
2	,669	,598	,687	,857	,729
Insgesamt	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

Z-Wert(MittleresManagement_MW) Z-Wert(HorizontaleAbstimmung_MW) Z-Wert(Planung_MW) Z-Wert(Weisung_MW) Z-Wert(Funktionsdifferenzierung_MW) * Cluster-Nr. des Falls

Varianz

Cluster-Nr. des Falls	Z-Wert(MittleresManagement_MW)	Z-Wert(Horizontale Abstimmung_MW)	Z-Wert(Planung_MW)	Z-Wert(Weisung_MW)	Z-Wert(Funktionsdifferenzierung_MW)
1	,929	,533	,880	,442	,858
2	,306	,609	,825	,319	,979
3	,560	,605	,748	,822	,666
Insgesamt	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

Z-Wert(MittleresManagement_MW) Z-Wert(HorizontaleAbstimmung_MW) Z-Wert(Planung_MW) Z-Wert(Funktionsdifferenzierung_MW) Z-Wert(Weisung_MW) * Cluster-Nr. des Falls

Varianz

Cluster-Nr. des Falls	Z-Wert(MittleresManagement_MW)	Z-Wert(Horizontale Abstimmung_MW)	Z-Wert(Planung_MW)	Z-Wert(Funktionsdifferenzierung_MW)	Z-Wert(Weisung_MW)
1	,979	,484	,383	,903	,469
2	,325	,500	,717	1,046	,301
3	,567	,752	,618	,688	,510
4	,423	,716	,549	,707	,395
Insgesamt	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

ANHANG

Z-Wert(MittleresManagement_MW) Z-Wert(HorizontaleAbstimmung_MW) Z-Wert(Planung_MW) Z-Wert(Funktionsdifferenzierung_MW) Z-Wert(Weisung_MW) * Cluster-Nr. des Falls

Varianz

Cluster-Nr. des Falls	Z- Wert(MittleresManagement_MW)	Z- Wert(Horizontale Abstimmung_MW)	Z- Wert(Planung_MW)	Z- Wert(Funktionsdifferenzierung_MW)	Z- Wert(Weisung_MW)
1	1,078	,378	,470	,352	,493
2	,491	,558	,753	,311	,471
3	,569	,622	,683	,651	,421
4	,385	,678	,560	,614	,411
5	,333	,744	,945	,342	,253
Insgesamt	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

Bericht

Varianz

Cluster-Nr. des Falls	Z- Wert(MittleresManagement_MW)	Z- Wert(Horizontale Abstimmung_MW)	Z- Wert(Planung_MW)	Z- Wert(Funktionsdifferenzierung_MW)	Z- Wert(Weisung_MW)
1	1,095	,384	,317	,294	,492
2	,490	,611	,767	,314	,511
3	,604	,529	,632	,667	,473
4	,539	,530	,592	,357	,385
5	,244	,288	,701	,268	,243
6	,649	,150	,467	,388	,637
Insgesamt	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

Anhang 4.3: Clusterunterschiede im Hinblick auf externe Variablen

Externe Variable	d (p)	η^2 (p)
<i>Schulgröße</i>		
Anzahl der Lehrkräfte	1-2: ,59** 1-3: ,35 2-3: ,29	,065**
<i>Aktivität der Schule im Bereich Schulentwicklung</i>		
Allgemeiner Aktivitätsgrad der Schulen (1...8)	1-2: ,53* 1-3: ,69*** 2-3: ,21	,094***
Aktive Beteiligung im Kollegium (in %)	1-2: ,79*** 1-3: 1,44*** 2-3: ,55*	,238***
<i>Arbeits-/Projektgruppen</i>		
„Zur Bearbeitung der Entwicklungsvorhaben haben wir an unserer Schule feste Projekt-/Arbeitsgruppen eingerichtet.“ (1...8)	1-2: ,64** 1-3: ,31 2-3: ,33	,067**
<i>Rolle der Schulleitung</i>		
„Bevor ich Aufgaben zuteilen muss, versuche ich lieber, sie selbst zu erledigen.“ (1...8)	1-2: ,24 1-3: ,77** 2-3: ,52	,082**
„Ich habe wesentlichen Einfluss auf die Schwerpunktsetzung genommen.“ (1...8)	1-2: ,30 1-3: ,01 2-3: ,32	,018
„Um das Kollegium zu entlasten habe ich die Ausarbeitung des Schulprogramms größtenteils selbst übernommen.“ (1...8)	1-2: ,25 1-3: ,39 2-3: ,15	,028
<i>Steuergruppenarbeit</i>		
„...kann auf aktive Unterstützung im Kollegium zählen.“ (1...8)	1-2: 38 1-3: 1,03*** 2-3: ,65*	,139***
„...versucht, das Kollegium möglichst wenig mit zusätzlichen Aufgaben zu belasten.“ (1...8)	1-2: ,50 1-3: ,50 2-3: 00	,054*
„...übernimmt die meisten Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung selbst.“ (1...8)	1-2: ,51 1-3: ,60* 2-3: ,11	,066**
<i>Entscheidungsprozesse</i>		
„Über wichtige Fragen der Schulentwicklung entscheide ich in der Regel alleine.“ (1...8)	1-2: ,37 1-3: ,54* 2-3: ,20	,055**
„Die Beschlüsse der Schulkonferenz werden von dem Gesamtkollegium in der Regel befürwortet.“ (1...8)	1-2: ,43* 1-3: ,29 2-3: ,18	,039*
„Es kommt schon mal vor, dass ich bei Abstimmungen in der Schulkonferenz gegen das Votum des Gesamtkollegiums stimme.“ (1...8)	1-2: ,23 1-3: ,49* 2-3: ,31	,040*

Anhang 4.4: Clusterunterschiede im Hinblick auf Merkmale der Idealtypen

Externe Variable	Cluster (N)	M	SD	d (p)	η^2 (p)
Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften (PLG)					
Geteilte Werte (Skala)	1. Wenig organisiert (89)	5,44	1,27	1-2: ,37	,159***
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert (48)	5,90	1,31	1-3: 1,14***	
	3. Kooperativ gemanagt (40)	6,76	,91	2-3: ,76**	
Gemeinsame Unterrichtsentwicklung (Einzelitem, Skalierung 1...8)	1. Wenig organisiert (89)	5,24	1,47	1-2: ,38	,147***
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert (48)	5,79	1,50	1-3: 1,07***	
	3. Kooperativ gemanagt (40)	6,72	1,24	2-3: ,68*	
Gegenseitige Hospitation (Einzelitem, Skalierung 1...8)	1. Wenig organisiert (88)	2,44	1,31	1-2: ,53*	,137***
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert (48)	3,19	1,61	1-3: 1,01***	
	3. Kooperativ gemanagt (37)	4,03	2,10	2-3: ,46	
Merkmale Gemanagter Schulorganisationen (GSO)					
Befürwortung Unterrichtsbesuche (Skala)	1. Wenig organisiert (88)	6,63	1,21	1-2: ,11	,003
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert (48)	6,76	,95	1-3: ,08	
	3. Kooperativ gemanagt (40)	6,73	1,03	2-3: ,03	
Ergebnisverantwortung der Mitarbeiter (Einzelitem, Skalierung 1...8)	1. Wenig organisiert (88)	5,32	1,52	1-2: ,40	,130**
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert (45)	5,91	1,46	1-3: ,67**	
	3. Kooperativ gemanagt (40)	6,32	1,46	2-3: ,28	
Steuergruppe als Expertenstab (Einzelitem, Skalierung 1...8)	1. Wenig organisiert (57)	6,09	1,64	1-2: ,55*	,081**
	2. ‚Oligarchisch‘ gesteuert (47)	6,91	1,35	1-3: ,60*	
	3. Kooperativ gemanagt (35)	6,94	1,03	2-3: ,02	

N Anzahl gültiger Werte **M** Mittelwert, **SD** Standardabweichung, **d** Cohen's d (zwischen den Clustern), **p** Signifikanzniveau (* $\leq .05$, ** $\leq .01$, *** $\leq .001$)

ANHANG

Anhang 4.5: Zusammenhänge mit nominal skalierten Merkmalen PLG

Item	Häufigkeiten	Cluster		
		wenig organi- siert	„Oligarchisch“ gesteuert	Kooperativ gemanagt
Durchführung von Unterrichtsbesuchen (Einzelitem, dichtom)	beobachtete (rel.)	64	80,9	77,5
	beobachtete (abs.)	57	38	31
	erwartete	63,7	33,6	28,6
	stand. Residuen	-,8	,8	,4
$w^2=,029$ ($p=.076$)				
Arbeit mit Zielver- einbarungen (Einzelitem, dichtom)	beobachtete (rel.)	22,1	37	38,5
	beobachtete (abs.)	19	17	15
	erwartete	25,6	13,7	11,6
	stand. Residuen	-1,3	,9	1,0
$w^2=,029$ ($p=.084$)				
Etablierung von Anreizsystemen (Einzelitem, dichtom)	beobachtete (rel.)	19,3	19,1	30
	beobachtete (abs.)	17	9	12
	erwartete	19,1	10,2	8,7
	stand. Residuen	-, 5	-,4	1,1
$W^2=,012$ ($p=.351$)				

Anhang 5: Kurzfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Dissertationsschrift befasst sich mit der Frage der schulischen Organisationsgestaltung im Zusammenhang mit der Neuen Steuerung im Bildungssystem. Exemplarisch wird der Umgang mit kooperativen Schulentwicklungsaufgaben (z.B. Schulprogrammarbeit) betrachtet, da hier die Notwendigkeit zur Reorganisation, im Sinne der Überwindung der segmentierten Organisationsstrukturen, am deutlichsten zum Tragen kommt. Die Ergebnisse basieren auf den Daten einer standardisierten Befragung von Schulleitungen an Berliner allgemeinbildenden Schulen. Die Stichprobe beläuft sich auf N=177.

In Anlehnung an das Vorgehen des Situativen Ansatzes wurden schulische Organisationsstrukturen empirisch erfasst und auf Zusammenhänge mit bestimmten situativen Faktoren (Schulgröße, Schulform) geprüft. Dabei hat sich die Schulform als relevante Einflussgröße im Hinblick auf die Organisationsgestaltung erwiesen: Merkmale, die die Koordination und Abstimmung im Kollegium betreffen sind in Hauptschulen tendenziell stärker ausgeprägt als in den anderen Schulformen; in Gymnasien hingegen sind diese Merkmale vergleichsweise schwach ausgeprägt.

Mittels clusteranalytischer Verfahren konnten auf der Basis fünf zentraler Strukturmerkmale drei schulische Organisationstypen identifiziert werden: *wenig organisierte Schulen*, *„oligarchisch“ gesteuerte Schulen* sowie *kooperativ gemanagte Schulen*. Die Cluster wurden anschließend vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Programmatik interpretiert, wonach sowohl Elemente des New Public Management (NPM) Einzug in Schulen nehmen sollen, als auch die Bedeutsamkeit kollegialer Werte und Aushandlungsprozesse im Kollegium betont wird. Unter der theoretischen Annahme, dass es sich hierbei um zwei konträre Steuerungslogiken handelt, wurde mittels Varianzanalysen geprüft, inwieweit sich die gewonnenen Organisationstypen hinsichtlich der beiden Konzepte unterscheiden.

Die Ergebnisse zeichnen das folgende Bild: Das Cluster der wenig organisierten Schulen verweist darauf, dass ein großer Teil der Schulen trotz aller Steuerungsbemühungen an einer lose gekoppelten Organisationsstruktur festhält (Weick 1976). Während in dem Cluster der „oligarchisch“ gesteuerten Schulen Elemente des New Public Management überwiegen, konnte mit dem Typus der kooperativ gemanagten Schulen gezeigt werden, dass die beiden propagierten Steuerungslogiken des Managements und der professionellen Vergemeinschaftung zu großen Teilen miteinander verträglich sind. Als miteinander konfligierend haben sich jedoch Mechanismen der hierarchischen Steuerung und der kollegialen Abstimmung erwiesen.

Summary

The study investigates reorganization processes in schools relating to the introduction of new governance strategies within the educational system. It focuses on how teachers and principals deal with cooperative requirements in the context of school development planning. It is assumed that the need for cooperation enforces processes of reorganization in schools. The results are based on data from a standardized survey in schools for general education in Berlin. The sample includes 177 school principals.

By using the 'contingency approach' as a theoretical framework, organizational structure of schools as well as situational factors (school-size, -type) were analyzed. As a first result it was shown that the school-type has an impact on the organizational structuring: Compared to schools with high academic requirements ('Gymnasien') schools with lower academic requirements ('Hauptschulen') tend to use mechanisms of coordination and mutual adjustment among the teaching staff to a higher extent.

Based on five dimensions of organizational structure three different configurations were revealed by cluster analyses: *schools with a low degree of organization*, *'oligarchicly' governed schools* and *cooperatively managed schools*. The three clusters were then interpreted with regard to current governmental policies. According to these policies, elements of New Public Management should be used in schools and at the same time there should be a high degree of collegiality and deliberation among teaching staff. It is assumed that these are two conflicting concepts.

Analyses of variance were employed to make sure whether the clusters differ in characteristics of the two concepts. The results show that half of the schools (type 1) seem to ignore the governmental policies and remain "loosely-coupled" (Weick 1976). Whilst schools in the second cluster use mainly elements of NPM, the third cluster refers to a compatibility of both concepts. Only mechanisms of hierarchical control seem to conflict with concepts of collegiality.

Anhang 6: Aus der Dissertation hervorgegangenen Vorveröffentlichung

Thillmann, K. (2011): Reorganisation von Schulen unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In: Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.) : Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 65-76.

Anhang 7: Lebenslauf

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

Anhang 8: Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe; alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Berlin, den 03.09.2011

Katja Thillmann