

Holger Lindemann

Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung

Theorien, Modelle und Arbeitshilfen
für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht

VORSCHAU



Vandenhoeck & Ruprecht
**netzwerk
lernen**

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
ISBN Print: 9783525702239 — ISBN E-Book: 9783647702230


zur Vollversion

■ Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen	15
2 Organisationsmodelle und Organisationstheorie	21
2.1 Grundlegende Vorstellungen von Organisation und Unternehmen	21
2.1.1 Aufbau- und Ablauforganisation	22
2.1.2 Organisation als Maschine (bürokratische und mechanistische Organisation)	23
2.1.3 Organisation als Organismus und Sozialsystem (organische und sozialorientierte Organisation)	26
2.1.4 Organisation als vernetztes System	28
2.2 Formen der Organisationsstruktur	30
2.2.1 Lineare Strukturformen	30
2.2.2 Vernetzte Strukturformen	33
2.2.3 Projektorientierte Strukturformen	35
2.2.4 ›Tatsächliche‹ Strukturformen und ihre Ablauforganisation	38
2.3 Organisation als Kultur und als politisches System	41
2.3.1 Organisationskultur	41
2.3.2 Organisation als politisches System	44
2.4 Organisationsformen von Schule	45
2.4.1 Was für eine Organisation ist Schule?	46
2.4.2 Schule als demokratische Organisation?	51
3 Produkte, Produktplatzierung und Marktorientierung	55
3.1 Die ›Produkte‹ von Schule	55
3.1.1 Dienstleistungen, Produkte und Produktqualität	55
3.1.2 Die ›Produktpalette‹ von Schule	57
3.1.3 Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen als ›Produkte‹ von Schule	65
3.1.4 Der Zusammenhang zwischen ›Produkt‹ und Organisationsform	68
3.2 Anspruchsgruppen, Märkte und Vermarktung	69
3.2.1 Markt, Kunden und Anspruchsgruppen (Stakeholder)	69
3.2.2 Anspruchsgruppenanalyse (Stakeholderanalyse)	72
3.2.3 Absatzchancen und Vermarktungsstrategien	75
3.2.4 Produkt, Markt und Schulform	77
3.2.5 Produktentwicklung und -forschung: Selbstentwicklung und Selbstmarketing von Schülern	79
3.2.6 Schulmarketing und Werbung	82

4 Schulleffektivität	87
4.1 Was ist Schulleffektivität?	87
4.2 Reviews zur Schulleffektivität	88
4.3 Strukturmodelle der Schulleffektivität	92
4.4 Metaanalysen zur Schulleffektivität	94
4.5 Die Bedeutung der Schulorganisation für die Effektivität	97
4.6 Schulklima und Schulkultur: Rahmenbedingungen effektiver Schule ...	100
4.7 Zusammenfassung: Schulleffektivität als schwer messbare Größe	103
5 Schulische Qualitätsmodelle und -managementsysteme	107
5.1 Was ist Qualität?	107
5.2 Qualität als ein zentrales Ziel von Veränderungsprozessen	109
5.3 Allgemeine Modelle schulischer Qualität	111
5.4 Qualitätsmodelle der Bundesländer	124
5.5 Zusammenfassung und Gemeinsamkeiten der Qualitätsmodelle	128
6 Organisationsentwicklung und Change Management	133
6.1 Anlässe für Organisationsentwicklung	134
6.1.1 Best Practice	135
6.1.2 Next Practice	138
6.1.3 Qualitätszirkel, Qualitätsbeauftragte und Bildungsregionen	139
6.1.4 Feedback- und Beschwerdemanagement	141
6.1.5 Risikomanagement	143
6.2 Strategische Ausrichtung von Organisationsentwicklung und Change Management	146
6.2.1 Vision, Leitbild, Programm und Aktionspläne	146
6.2.2 Bezugspunkte der Organisationsentwicklung	153
6.3 Initiierung und Steuerung von Organisationsentwicklungsprozessen	159
6.3.1 Initiierung und Beginn von Veränderungsprozessen	159
6.3.2 Durchführung der Eingangsanalyse	163
6.3.3 Prozesssteuerung durch Steuergruppen	171
6.4 Verlaufsmodelle von Organisationsentwicklung und Change Management	174
6.4.1 Handlungsforschung als allgemeines Ablaufmodell	174
6.4.2 Schrittweise Ablaufmodelle	175
6.4.3 Veränderung als Übergang zwischen zwei stabilen Zuständen ...	179
6.4.4 Synergetisches Prozessmanagement	183
6.4.5 Architektur und Design von Veränderungsprozessen	200
6.4.6 Die lernende Organisation	202
6.5 Dynamik, Risiken und Erfolgskriterien der Organisationsentwicklung	204
6.5.1 Rollen in Veränderungsprozessen	204
6.5.2 Entwicklungsphasen und Krisen der Organisationsentwicklung	207
6.5.3 Erfolgs- und Misserfolgskriterien von Organisationsentwicklung	211

7 Gelingensbedingungen von Schulentwicklung	217
7.1 Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung zu Faktoren der Schulorganisation und Schulführung	218
7.1.1 Scheerens und Bosker: Meta-Analyse zu Effekten schulbezogener Faktoren auf Schülerleistungen	218
7.1.2 Creemers und Kyriakides: Meta-Analyse zu Effekten der Schulorganisation auf Schülerleistungen	219
7.1.3 Leithwood und Kollegen: LOLSO Studie zu Effekten der Schulleitung auf Schülerleistungen	220
7.1.4 Leithwood und Kollegen: Charakteristika guter Schulleitung	221
7.1.5 Hattie: Meta-Analyse zu Effekten von Schulführung auf die Schülerleistung	222
7.1.6 Brown: Meta-Analyse zur Schulführung	222
7.1.7 Robinson und Kollegen: Meta-Analyse zu Führungsstilen der Schulleitung	223
7.1.8 Waters, Marzano & McNulty: Meta-Analyse zur Wirkung von Schulleitung	224
7.1.9 Bryk und Kollegen: Studie zu Gelingensbedingungen von Schulorganisationsentwicklung	226
7.1.10 Bensen und Kollegen: Studie zu Schulqualität und Merkmalen guter Schulleitung	228
7.1.11 Zusammenfassung	228
7.2 Ergebnisse von Schulentwicklungsforschung und Implementations- studien zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung	230
7.2.1 Berman & McLaughlin: Studien zum Erfolg von Schulentwicklung	230
7.2.2 Haenisch: Studie zu Erfolgsbedingungen der Schulentwicklung an Grundschulen	231
7.2.3 Holtappels: Studie zu Erfolgskriterien bei Einführung der Halbtagsgrundschule	232
7.2.4 Holtappels: Lehrerbefragung zu Erfolgskriterien bei Einführung der Halbtagsgrundschule	233
7.2.5 Burkhard & Kanders: Lehrerbefragung zur Einführung von Schulprogrammen	234
7.2.6 Haenisch: Gelingensbedingungen der Schulpogrammentwicklung	234
7.2.7 Holtappels und Müller: Gelingensbedingungen von Schulprogrammarbeit	235
7.2.8 Maag Merki: Erfolgskriterien der Kooperaiton zwischen Lehrern	236
7.2.9 Röhrich: Erfolgskriterien der Entwicklung zur Selbständigen Schule	237
7.2.10 Hargreaves & Fink: Untersuchung zur Nachhaltigkeit von Schulentwicklung	238
7.2.11 Zusammenfassung	240

7.3 Zusammenfassungen von Gelingenbedingungen der Schulorganisationsentwicklung in der Fachliteratur	240
7.3.1 Holtappels: Schlüsselmerkmale für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen	240
7.3.2 Holtappels & Rollet: innovationsförderliche Organisationsmerkmale	241
7.3.3 Fend: Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung	242
7.3.4 Miles: Gelingenbedingungen der Schulentwicklung	242
7.3.5 Bastian & Rolff: Gelingenbedingungen der Unterrichtsentwicklung	243
7.3.6 Bosen, Bos & Rolff: ›Treiber‹ von Schulentwicklungsprozessen	243
7.3.7 Bosen, Bos & Rolff: Herstellen von Entwicklungsfähigkeit	244
7.4 Ein Gesamtmodell der Gelingenbedingungen von Schulorganisationsentwicklung	244
7.5 Was denken Lehrkräfte über Schulorganisation und Schulentwicklung an ihrer Schule?	252
8 Fazit: Schule als kontinuierliche Organisationsentwicklung	257
9 Literatur	259
10 Sachregister	269
Der Autor	271
 Code für Download-Material	272

■ Vorwort

Mit dem Buch ›Unternehmen Schule‹ habe ich vor sechs Jahren den Versuch unternommen, Modelle der Führung und Organisation aus den Bereichen Wirtschaft und Bildungsmanagement miteinander zu verbinden, um Schulen Anregungen für ihre Reflexion und Entwicklung zu geben. Mit der aktualisierten und erweiterten Neuauflage schien es sinnvoll, die Themen auf zwei Bände aufzuteilen, um die beiden zentralen Themenbereiche *Führung und Zusammenarbeit* sowie *Organisation und Organisationsentwicklung* deutlicher voneinander zu unterscheiden und nicht zuletzt, um den Umfang der Texte in handlicherer Form zur Verfügung zu stellen.

Im Rahmen der Entwicklung zu mehr Schulautonomie, etwa in Bestrebungen zur Entwicklung einer ›eigenständigen‹ oder ›eigenverantwortlichen‹ Schule, liegt es zunehmend in der Verantwortung, aber auch in der Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schule, wie sie sich in allen Teilbereichen ihrer Organisation entwickelt. Hierzu benötigen vor allem Schulleitung und Lehrkräfte Wissen über den Aufbau und die Gestaltung von Organisationen sowie über die Führung von Menschen und Organisationen. Sie brauchen Anregungen und Handlungsmodelle für die aktive Gestaltung ihrer Schule. Die hierzu vorgestellten Modelle betreffen alle Facetten der Schulwirklichkeit von der Zusammenarbeit im Kollegium, über die Schul- und Klassenführung, die Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern, die Gestaltung des Unterrichts bis zur Außendarstellung und der Kooperation mit dem Umfeld der Schule.

Die vorliegenden Bücher zur Führung und Organisation von Schule gehen von vier Vorannahmen aus.

1. Schule braucht Führung. Das betrifft Lehrkräfte in ihrem Unterricht (Klassenführung) ebenso wie Schulleitungen (Schulführung) oder die Leitung von Fach- und Jahrganggruppen. Das liegt darin, dass diese Personen ohnehin führen, ob sie dies nun wollen oder nicht, ob sie es reflektiert tun oder intuitiv. Die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit für das Lernen und Wohlbefinden von Schülern steht – nicht nur durch die Belege in der Hattie-Studie – außer Frage. Die Belege für die Wirkungen guter Führung sind ebenfalls umfangreich.
2. Schule braucht Organisation. Das betrifft Lehrkräfte in ihrem Unterricht (Klassenorganisation) ebenso wie das gesamte Kollegium, einzelne Arbeitseinheiten und die Schulleitungen (Schulorganisation). Das liegt daran, dass alle in der Organisation aktiven Personen ohnehin organisieren, ob sie dies nun

- wollen oder nicht, ob sie es reflektiert tun oder intuitiv. Die Wichtigkeit der Organisation auf Klassenebene steht im Rahmen von Classroom-Management schon seit Langem im Fokus der Schulpädagogik. Die Wichtigkeit der Organisation auf Schulebene zeigt sich immer dort, wo eine Schule notwendigerweise als gesamte Organisation gemeinsame Vereinbarungen und Richtlinien braucht, die über das Unterrichten im Klassenzimmer hinausgehen. Dort, wo ein rein administrativer Rahmen nicht ausreicht, um Lehrern, Schülern und Eltern ein erfolgreiches Arbeiten und Lernen zu ermöglichen. Dort, wo eine gemeinsame Schulkultur, vergleichbare Lernbedingungen und Unterrichtskonzepte notwendig sind, um jedem Einzelnen gute Möglichkeiten zu bieten.
3. Reflektierte Führung und Organisation brauchen Grundwissen. Wer die eigene Führung und Organisation reflektieren und aktiv gestalten möchte, braucht Wissen über die zentralen Theorien und Modelle sowie Anleitung und Übung, um diese in praktisches Handeln umzusetzen.
 4. Bei den Themen *Führung* und *Organisation* kann man von den Modellen der allgemeinen Führungs- und Organisationstheorie bzw. von der Wirtschaft, lernen. Führung und Organisation sind in der Wirtschaft schon länger Themen der Theorieentwicklung und Forschung als in der Schule. Zudem verlaufen die Entwicklungen in der Wirtschaft mit ihren globalisierten Interdependenzen und wechselhaften Märkten weitaus rasanter als die Entwicklung von Schule. Aus den Erfolgen und Misserfolgen von Modellen der Führung und Organisation in der Wirtschaft lassen sich daher viele Anregungen ziehen.

Der Begriff ›Unternehmen Schule‹ soll Schule keinesfalls auf wirtschaftliche oder ökonomische Aspekte reduzieren. Schule soll begriffen werden als eine gemeinsame Unternehmung der beteiligten Personen. Als Gestaltung einer Organisation hinsichtlich gemeinsamer Werte und Ziele. Eine Übertragung wirtschaftlicher Effizienzgedanken auf Schule soll hier daher nachdrücklich abgelehnt werden. Dies gilt umso mehr, wenn man das Kapital und den Gewinn von Schule maßgeblich auf einer ideellen Ebene individueller Entwicklung einerseits und sozialer Entwicklung andererseits definiert. Es geht um pädagogische Effizienz und Effektivität: Mit den zur Verfügung stehenden Mitteln das Bestmögliche für den Einzelnen und die soziale Gemeinschaft zu erreichen.

Nicht Organisation, Führung, Effektivität oder Effizienz sind verwerflich, sondern immer nur die Ziele, zu denen sie genutzt werden. Definiert man diese Ziele mit den Stichworten Bildung, individuelle Entwicklung, soziale Entwicklung, Chancengleichheit, Teilhabe, Demokratie – und dergleichen mehr – wird klar, dass es nicht um eine Fließbandorganisation gehen kann, nicht um Zeit- und Finanzökonomie oder um eine Neoliberalisierung von Schule, sondern um Zeit und Raum zum Lernen, Zeit und Raum für Gemeinschaft, Zeit und Raum für demokratische Entscheidungsprozesse, Zeit und Raum für Teilhabe, aber auch: Zeit und Raum für Muße und Kultur. Dies aktiv zu gestalten soll mit den vorliegenden Büchern unterstützt werden.

Soziale Systeme – und eben auch Schulen – bilden immer eine Organisation aus, entwickeln immer Führungsstrukturen. Die Entscheidung, die eine Schule treffen muss, ist, wie reflektiert dies geschehen soll und welchen gezielten Einfluss sie darauf nehmen möchte.

Überträgt man Ideen der Organisationstheorie und Organisationsführung auf Schulklassen und Schulen, erscheinen viele Fragen der Gestaltung von Schule und Unterricht aus einer anderen Perspektive, die es erlaubt, neu und anders über Schulorganisation nachzudenken:

- Was für eine Organisation ist Schule überhaupt?
- Wie und mit welchem Ziel soll sie geführt werden?
- Was ist das ›Produkt‹ von Schule?
- Was ist ihr ›Markt‹?
- Wer soll in ihrer Organisation welche Rolle einnehmen?
- Was kann man dazu beitragen, dass sich die Mitglieder der Organisation zugehörig fühlen?
- Wie verändert man Organisationen nachhaltig?

Die Bezüge organisatorischen und unternehmerischen Denkens zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sind zahlreich und lassen sich sowohl zu einzelnen Schulklassen, Klassenstufen, Fachgruppen und Kollegien als auch zu gesamten Schulen, Schulverbänden und der Kooperation mit dem kommunalen Umfeld herstellen.

Die *Chancen* liegen in einem aktiven Umgang mit schulischen Strukturen; darin, gemeinsam ›etwas zu unternehmen‹. Im Grunde genommen ist dies eine Herangehensweise, die Schulen schon immer gezeigt haben, indem sie als Reform- oder Projektschulen begonnen haben, sich und ihre Organisation selbst zu gestalten. Die verschiedensten Schulpreise und Auszeichnungen sind Zeichen dafür, dass es einzelnen Schulen gelingen kann, Veränderungen herbeizuführen, von denen die Schüler, Lehrer, Eltern und auch das sozialräumliche Umfeld profitieren. Aus einer solchen unternehmerischen Perspektive heraus kann es gelingen, Schule als ein Lernfeld zu gestalten, das dem Leben mehr gleicht als eine klassische Schulstruktur, die eher an eine Verwaltungsbehörde erinnern mag. Es ist nicht zuletzt eine organisatorische Entscheidung, wie eine Schule geführt werden soll: als Bürokratie oder als Lernraum für Demokratie, Kooperation, Delegation und Individualität. Im Rahmen einer Entwicklung zu mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit von Einzelschulen erlangen Modelle der Organisation, des Managements und der Führung hierbei einen immer höheren Stellenwert.

Die *Gefahren* einer organisatorischen und vor allem einer finanz- und nutzenoptimierten unternehmerischen Sicht auf Schule liegen in einer reinen ›Ökonomisierung von Bildung‹, in einer Infragestellung des Sinns und der Notwendigkeit gleicher Bildungschancen, einer rein finanziellen ›Effizienzsteigerung der Bildungsmaschinerie‹ und in einem möglichen Verlust von Bildung im Sinne von Gemeinschaft oder auch Muße. Ökonomisierung ist eine mögliche unternehmerische Entscheidung, wie sie in vielen Bereichen der Marktwirtschaft beobachtet

Hinweise zur Nutzung der Bücher

Aufbau

Das Buch führt in grundlegende Modelle der Organisation und Organisationsentwicklung ein. Es kann entsprechend der vorgegebenen Kapitelstruktur von vorne nach hinten gelesen werden. Es bietet sich aber auch an, in einzelnen Teilen nachzuschlagen und querzulesen. Die zahlreichen Querverweise zwischen den einzelnen Kapiteln dienen der schnellen Orientierung.

Dieser Band von ›Unternehmen Schule‹ enthält einige Verweise auf Kapitel des Buches ›Unternehmen Schule: Führung und Zusammenarbeit‹. Diese Verweise sind mit der Abkürzung ›F.u.Z.‹ sowie der Kapitelangabe gekennzeichnet.

Übungen

Am Ende vieler Kapitel sind Übungen enthalten, die zu einer Reflexion und der Übertragung auf Schule sowie Diskursprozessen im Kollegium oder der Schulklasse anregen sollen. Ebenso können die Übungen als Gedankenexperiment für die Ausbildung angehender Lehrer hilfreich sein. Hierbei ist anzumerken, dass die Übungen zum Teil anspruchsvoll und auch umfangreich sind, sodass eine Bearbeitung durchaus zeitaufwendig sein kann. Eine Bearbeitung, die über die eigene Reflexion hinausgeht, sollte daher auch mit einer tatsächlichen Veränderungs- und Gestaltungsabsicht einhergehen. Für eine Reflexion der Inhalte des Buches reicht es aber auch, sich allein oder mit einigen Kollegen in Form eines Gedankenexperimentes vorzustellen, welche Ergebnisse es hätte, wenn man die Übung durchführen würde.

Arbeitshilfen

Auf der Webseite zu diesem Buch befinden sich zahlreiche Arbeitshilfen, die sowohl bei der praktischen Gestaltung von Schule als auch zur Übung und Reflexion der vorgestellten Theorien und Modelle eingesetzt werden können.

Die Arbeitshilfen beziehen sich direkt auf die in den Kapiteln dargestellten Modelle und Übungen. Auf diese Arbeitshilfen (AH) wird im Text und in den Übungen verwiesen. Sie können sowohl für die Reflexion als auch für die Organisationsanalyse an Schulen verwendet werden oder als Anregung zur Erstellung eigener Arbeitshilfen dienen. Die Arbeitshilfen werden im PDF und Word-Format zur Verfügung gestellt, damit sie nicht nur in der vorliegenden Fassung verwendet, sondern auch verändert und ergänzt werden können.

Auf Arbeitshilfen zu ›Organisation und Organisationsentwicklung‹ wird beispielsweise mit der Bezeichnung: ›O.u.OE. AH-01‹ verwiesen, auf Arbeitshilfen zu ›Führung und Zusammenarbeit‹ mit der Bezeichnung ›F.u.Z. AH-01‹.

■ 1 Einleitung: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen¹

Betrachtet man Schulentwicklung und die damit zusammenhängende Forschung, lässt sich im deutschsprachigen Raum ein Wandel beobachten, der in den 1990er-Jahren einsetzte und stärker auf die Output-Steuerung als auf die Input-Steuerung von Schulen fokussierte (vgl. Schwippert u. Goy, 2008, S. 392; Altrichter u. Maag Merki, 2010, S. 15). Anstatt Schulen maßgeblich von übergeordneter Ebene mit Reformen und Erlassen zu steuern, sollen Schulen individueller dabei unterstützt werden, guten Unterricht und gute Schülerleistung zu erreichen. Der Wandel hin zu einer Stärkung der Autonomie von Einzelschulen in der Schulentwicklung ging mit der Erkenntnis einher, dass ›gute Schulen‹ nicht primär durch äußere Steuerung entstehen, sondern dass die Gestaltbarkeit von Schule durch innerschulische Akteure bedingt ist (vgl. Wenzel, 2008, S. 425). Diese Feststellung wurde pointiert gar als ›Krise der Außensteuerung‹ bezeichnet (vgl. Rolff, 1998, S. 299). Besonders in Folge der Ergebnisse der ersten Pisa-Studie wird jedoch versucht, zumindest das Controlling vermehrt über das äußere System wie über Schulinspektion, Vergleichsarbeiten oder das Zentralabitur zu steuern (Dedering, 2012, S. 77 ff.). Es kann sogar behauptet werden, dass die PISA-Ergebnisse instrumentalisiert werden, um eine schon vorher bestehende politische Vorgehensweise zu begründen (ebd.; 83). Die Regulationsmechanismen der Schulentwicklung befinden sich demnach in einem Prozess wandelnder Formen der Außensteuerung einerseits und der Unterstützung von Selbststeuerung andererseits. In schulpolitischen Diskursen zeigen sich unterschiedliche Strömungen, die mehr oder weniger Autonomie für Schulen fordern. Als Kontrollgrößen finden sich in allen Bundesländern verschiedene Vergleichsinstrumente, wie Parallelarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen, Lernstandserhebungen sowie die Beteiligung an nationalen und internationalen Schulleistungstudien.

Der Wirkungsgrad eingesetzter Mittel für die Erreichung von Bildungszielen steht hierbei im Zentrum der Forschung und der Steuerung von außen. Die zahlreichen Leistungsvergleichs- und Schulqualitätsuntersuchungen stellen hierzu sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene Daten zur Verfügung, die beispielsweise das mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Verständnis oder die Problemlösekompetenz und Chancengleichheit von

¹ Dieses Kapitel ist eine aktualisierte und erweiterte Fassung von Kapitel 2.1.1 aus: Lindemann, H. (2013). *Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule.* S. 14–17. Weinheim: Beltz-Juventa.

Schülerinnen und Schülern vergleichen (vgl. Schwippert u. Goy, 2008, S. 400–416). Die darauf aufbauende Fragestellung befasst sich damit, wie es einzelnen Schulen gelingt, gute Ergebnisse zu erzielen. Die Herangehensweisen und Konzepte ›guter Schulen‹ sind hierbei vielfältig und lassen sich weder verallgemeinern noch als funktionierende Modelle für alle Schulen standardisieren.

Die mit diesen Erkenntnissen einhergehende *Fokussierung auf die Entwicklung von Einzelschulen* schlägt sich auch in den Steuerungsmodellen der Landesregierungen nieder, die Formen eigenständiger, selbstständiger oder (teil-)autonomer Schulen etabliert haben und somit vermehrt auf eine Eigensteuerung der Schulen setzen (vgl. Rolff, 2005, S. 49; Klieme et al., 2005, S. 68; Holtappels, 2003, S. 103 f.; Fend, 2008, S. 202). Schulorganisationsentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen bedeutet jedoch für Schulleitungen, Lehrer, pädagogische Mitarbeiter und nicht zuletzt für Eltern und Schülerschaft einen großen Wandel im Vergleich zu vorhergegangenen Ideen schulischer Entwicklung und erfordert erweiterte Kompetenzen in der organisatorischen Gestaltung der Schule. Frühere Vorstellungen schulischer Organisation wandelten sich von

»Schule als Bürokratie [...], die im Wesentlichen durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Anweisungen ›von oben‹ gestaltet und gesteuert wird, hin zu einer Vorstellung von Schule, innerhalb derer die Akteure vor Ort – also Lehrer, Schulleitungen, Eltern und Schüler – in eigener Verantwortung erforderliche Maßnahmen der Konflikt- und Problemlösung, der Entwicklung und Profilierung, der Modernisierung und eventuell auch der Haushaltsgestaltung und der Personalentscheidung selbst treffen – natürlich innerhalb des gesellschaftlich verantworteten Rahmens« (Wenzel, 2008, S. 427).

Der Wandel von einer ›außengesteuerten Bürokratie‹ zu einem ›eigenständigen Unternehmen‹ ist jedoch – abgesehen von Reformschulen und einzelnen ›Leuchttürmen‹ – weitgehend spurlos an vielen Schulen vorbeigegangen. Zwar werden Leistungen und teilweise auch Qualität von Schulen überprüft und verglichen, eine unternehmerische Sichtweise von Schule und die dafür notwendigen Kompetenzen sind jedoch noch lange nicht in den Schulen angekommen. »Schülerleistungserhebungen und Vergleichsstudien mit bloßen Leistungsdaten haben vornehmlich Bedeutung für die Einschätzung der Ergebnisqualität im Bildungssystem, sie bringen jedoch keineswegs schon Schulentwicklung in Gang« (Holtappels, 2003, S. 39). Das Wissen um die geforderte ›Output-Qualität‹ gibt zum einen keine Hinweise über die dazu notwendige ›Struktur- und Prozessqualität‹, zum anderen kann ein definierter Output durch verschiedene Formen der Struktur- und Prozesssteuerung erreicht werden. Letztlich sind auch organisationsexterne Faktoren bedeutsam, deren Auswirkungen auf die Organisation bedacht werden müssen und die für jede einzelne Schule sehr unterschiedlich sein können.

Bezogen auf den weltweit festzustellenden Trend einer *Dezentralisierung im Bildungswesen* und einer zunehmenden Autonomie von Schulen müssen zudem noch weitere Aspekte kritisch angemerkt werden:

■ 2 Organisationsmodelle und Organisationstheorie

In diesem Kapitel werden grundlegende Modelle und Theorien der Organisation vorgestellt und in ihrer Anwendung diskutiert. Das soll ein elementares Verständnis für eine organisationstheoretische Betrachtung von Schule ermöglichen, ohne dabei zu detailliert auf Einzelheiten der Organisationstheorie zu verweisen.

Kapitelübersicht:

- Grundlegende Vorstellungen von Organisation und Unternehmen
- Formen der Organisationsstruktur
- Organisation als Kultur und als politisches System
- Organisationsformen von Schule

2.1 Grundlegende Vorstellungen von Organisation und Unternehmen

Der Begriff der Organisation bezeichnet ganz allgemein die zielgerichteten Strukturen und Abläufe in sozialen Systemen (vgl. Vahs, 2007, S. 14). Jede Firma, jede Schule, jeder Verein oder auch eine Familie verfügen über eine Organisation. Diese Organisation wird zum Teil explizit benannt und koordiniert, ergibt sich aber auch implizit durch das Miteinander der beteiligten Personen in ihrem Umfeld (siehe Kapitel 2.2.4: ›Tatsächliche‹ Strukturformen von Organisationen und ihre Ablauforganisation). Unter einem Unternehmen versteht man eine Organisationsform, die darauf ausgerichtet ist, ›marktfähige Güter oder Dienstleistungen‹ zu erzeugen (vgl. Vahs, 2007, S. 16). Was ›marktfähige Güter oder Dienstleistungen‹ bezogen auf eine unternehmerische Sicht von Schule bedeuten können, ist eine interessante Frage, die durchaus kritisch betrachtet werden muss (siehe Kapitel 1: Einleitung und Kapitel 3: Produkte, Produktplatzierung und Marktorientierung). Wenn Unternehmen prinzipiell auf eine Optimierung ihres Gewinns und Nutzens ausgerichtet sind, ist es eine durchaus berechtigte Frage, welcher Gewinn und welcher Nutzen bezogen auf Schule damit gemeint sein kann: Der Gewinn und Nutzen der einzelnen Schüler (jetzt oder in ihrer Zukunft)? Der Schule als Organisation? Der Eltern? Der Gesellschaft? Der Wirtschaft?

Hier soll es jedoch zunächst nur um verschiedene Vorstellungen und Modelle von Organisation gehen, die ganz allgemein auf alle Organisationsformen übertragen werden können, seien diese nun unternehmerisch oder nicht.

Betrachtet man Schulklassen oder Schulen als Organisation, kann zunächst überlegt werden, welche Form der Organisation damit denn gemeint ist. In der

Organisationstheorie gibt es zwar klar abgrenzbare Organisationsmodelle, reale Organisationen sind jedoch in der Regel sehr heterogene Strukturen und bestehen aus Mischformen der verschiedensten Organisationsstrategien (vgl. Bea u. Göbel, 2006, S. 464). Letztendlich können alle Ansätze der Organisations- und Mitarbeiterführung für bestimmte Gestaltungsfragen oder Teilabläufe nützlich sein (vgl. Bea u. Göbel, 2006, S. 567). Für eine organisationstheoretische Betrachtung schulischer Strukturen sollen daher im Folgenden maßgebliche Grundideen der Organisation dargestellt werden (zu einer Übertragung auf Schule vgl. auch Dubs, 2005, S. 86–93).

2.1.1 Aufbau- und Ablauforganisation

Bei der Beschreibung und Analyse von Organisation müssen zwei grundlegende Blickrichtungen unterschieden werden: Die Betrachtung des Aufbaus (Gliederung, Organisationseinheiten, Aufgaben-, Kompetenz- und Verantwortungsverteilung) und die Betrachtung der Abläufe (inhaltliche, räumliche und zeitliche Abfolgen) (vgl. Vahs, 2007, S. 33).

Zur *Analyse des Aufbaus einer Organisation* kann man fragen (vgl. Becker u. Langosch, 2002, S. 153):

- Welche Aufgaben fallen an?
- Wo werden sie erledigt?
- Welche Arbeitsbereiche und Abteilungen gibt es?
- Wer ist wofür verantwortlich?
- Welche Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen sind an wen delegiert?
- Wer hat welchen Aufgabenbereich und welche Handlungsspielräume?
- Wer ist wem gegenüber weisungsbefugt (disziplinarisch, fachlich)?
- Wer ist wem unterstellt (disziplinarisch, fachlich)?
- Welche Stellvertreter gibt es?
- Welche offiziellen Besprechungen in welcher Zusammensetzung gibt es (Besprechungsarchitektur)?

Der Aufbau einer Organisation zeigt sich bezüglich seiner allgemeinen Struktur in sogenannten Organigrammen oder Strukturplänen, bezüglich einzelner Abteilungen oder Positionen in Stellenbeschreibungen und Aufgabenprofilen (siehe F.u.Z. Kapitel 1: Aufgaben und Rollen in der Organisation). Solche Organisationsbeschreibungen sind zunächst abstrakte Darstellungen davon, wie die Organisation sein soll.

Zur *Analyse der Abläufe in einer Organisation* kann man fragen (vgl. Becker u. Langosch, 2002, S. 153):

- Welche Arbeitsabläufe gibt es?
- Wie sind diese dokumentiert?
- Wer entscheidet worüber?

- Wer führt etwas aus?
- Welche Arbeitsprozesse laufen parallel und sequenziell?
- Welches Berichtswesen gibt es (Anträge, Formulare, Protokolle)?
- Wer trifft sich wann, wie oft, zu welchem Thema?
- Wie sind Sitzungen strukturiert (Besprechungsabläufe)?
- Welche Befugnisse haben Gremien, Gruppe und Sitzungen: Information, Beratung, Vorschläge, Abstimmung, Entscheidung?

In tatsächlichen Organisationen gibt es sowohl vom offiziellen Aufbau als auch von den offiziellen Abläufen immer Abweichungen, etwa wenn einzelne Personen bestimmte Aufgaben aus pragmatischen Gründen übernehmen, obwohl sie hierfür nicht zuständig sind oder wenn aufgrund von Zeitdruck bestimmte Positionen in der festgelegten Entscheidungshierarchie umgangen werden. Neben allen formalen Aspekten des Aufbaus und der Abläufe einer Organisation gibt es immer auch informelle Gruppen, Gremien und Abläufe, die sich in einer Organisation entwickeln. So kann es zum Beispiel sein, dass bestimmte Entscheidungen, die eigentlich in einer ganz bestimmten Sitzung gefällt werden sollen, schon in Einzelgesprächen vorentschieden wurden, obwohl diese offiziell gar nicht vorgesehen sind. Diese informellen Strukturen und Abläufe machen viele Prozesse effizienter, schließen aber auch offiziell Beteiligte aus oder umgehen offizielle Gremien. Die informellen Strukturen der Organisation gehören zur Organisationskultur, also zu der Wahrnehmung, den Beschreibungen und den Umgangsweisen der Organisationsmitglieder mit dem organisatorisch festgelegten Aufbau und den damit verbundenen Abläufen (siehe Kapitel 2.3.1: Organisationskultur).

**Übungen:**

- Beschreiben Sie den Aufbau Ihrer Schule oder Ihrer Schulklasse anhand der aufgeführten Analysefragen.
- Beschreiben Sie Abläufe an Ihrer Schule oder in Ihrer Schulklasse anhand der aufgeführten Analysefragen.

2.1.2 Organisation als Maschine (bürokratische und mechanistische Organisation)

Bei bürokratischen und mechanistischen Organisationsformen stehen immer wiederkehrende und gleichbleibende Arbeiten im Vordergrund. Das eingängigste Beispiel hierfür ist wohl die Fabrik, die ihre Waren am Fließband produziert. Kreativität oder persönliche Weiterentwicklung stehen hier im Hintergrund, die kostengünstige und effizienteste Produktion im Vordergrund. Unter dem Gesichtspunkt der Kostenoptimierung und Effizienzsteigerung wurde von den Begründern dieser Idee von Organisation wie Max Weber (bürokratischer Ansatz), Henri Fayol (administrativer Ansatz) und Frederick W. Taylor (arbeits-

■ 4 Schuleffektivität³

In diesem Kapitel werden Modellvorstellungen der Schuleffektivität dargestellt. Bezogen auf das vorangegangene Kapitel geht es um die Frage, wie effektiv Schulen dabei sind, ihre ›Produkte‹ herzustellen. Im herkömmlichen Sinne von Schulvergleichen und Schulleistungstests geht es dabei fast ausschließlich um kognitive Schulleistung, wohingegen andere Ergebnisse von Schule und Unterricht eher vernachlässigt werden. Effektivität meint hier in der Regel, effektiv bezogen auf das Leisten eines Beitrags zum Entstehen kognitiver Schulleistung.

Kapitelübersicht:

- Was ist Schuleffektivität?
- Reviews zur Schuleffektivität
- Strukturmodelle der Schuleffektivität
- Metaanalysen zur Schuleffektivität
- Die Bedeutung der Schulorganisation für die Effektivität
- Schulklima und Schulkultur: Rahmenbedingungen effektiver Schule
- Zusammenfassung: Schuleffektivität als schwer messbare Größe

4.1 Was ist Schuleffektivität?

Bei der Frage danach, wann eine Schule eine ›gute Schule‹ ist, lässt sich leicht auf die Ergebnisse der Schule, also die Leistungen der Schüler verweisen, wie sie etwa in den Ergebnissen von Vergleichsstudien dargestellt werden. Oder anders gefragt: Wie gut sind die Produkte von Schule? Eine Definition dessen, was das Produkt von Schule ist, stellt hierfür eine entscheidende Grundlage dar. Betrachtet man vor allem die kognitiven Leistungen der Schule als ihr Produkt, lassen sich ganz andere Antworten auf diese Frage geben, als wenn man auch Aspekte wie soziale Kompetenzen, Chancengleichheit, Lebenszufriedenheit und Teilhabe einbezieht.

³ Dieses Kapitel ist eine aktualisierte und erweiterte Fassung von Kapitel 2.2 aus: Lindemann, H. (2013). Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule. S. 24–41. Weinheim: Beltz-Juventa.

Für die Forschung ergibt sich die Frage, wie diese ›guten Schulen‹ ihre Ergebnisse erzielen bzw. welche Faktoren einen guten Output erzeugen. Japp Scheerens definiert Schuleffektivität basierend auf einer Analyse mehrerer Ansätze folgendermaßen:

»Zusammenfassend kann Schuleffektivität als das Maß betrachtet werden, in dem Schulen verglichen mit auf die Schülerschaft bezogen ›gleichen‹ Schulen, ihre Ziele erreichen, indem bestimmte Bedingungen der Schule selbst oder ihres direkten Umfeldes gestaltet werden.« (Scheerens, 2000, S. 20; Übers. d. Verf.)

Eine andere Schwerpunktsetzung bietet die Definition von Bert Creemers und Leonidas Kyriakides, die zwischen Schuleffektivität und Lehrereffektivität unterscheiden:

»Wir betrachten Schuleffektivität als die Wirkung, die schulweite Faktoren wie Unterrichtsrichtlinien, Schulklima und Schulziele auf die kognitiven und affektiven Leistungen der Schüler haben. Lehrereffektivität hingegen bezieht sich auf die Wirkung von Unterrichtsfaktoren auf die Schülerleistungen wie das Verhalten der Lehrer, die Leistungserwartung, die Unterrichtsorganisation und die Nutzung von Ressourcen für den Unterricht.« (Creemers u. Kyriakides, 2008, S. 3; Übers. d. Verf.)

Neben den kognitiven und affektiven Leistungen der Schüler definieren sie auch noch andere Faktoren als Ergebnisse der Schule, wie etwa psychomotorische und metakognitive Leistungen oder den Ausgleich sozialer Unterschiede (vgl. Creemers u. Kyriakides, 2008, S. 27).

Da die Schuleffektivitätsforschung in Deutschland erst relativ spät Beachtung fand – umfassender erst mit den großen Vergleichsstudien wie der PISA-Studie – beziehen sich auch die deutschen Definitionen schulischer Effektivität auf Publikationen im angloamerikanischen Sprachraum und die dort entwickelten Modelle (vgl. Bensen, Bos u. Rolff, 2008, S. 14 ff.).

4.2 Reviews zur Schuleffektivität

Einen guten Einblick in die vielfältigen Erfolgsfaktoren gelingender Schule bietet das Review zur Effektivität von Schulen von Daniel Levine und Lawrence Lezotte (Levine u. Lezotte, 1990). Aus ihrer Zusammenfassung von rund 400 Einzelstudien ergeben sich neun Faktorengruppen schulischer Effektivität (Tabelle 3; vgl. Levine u. Lezotte, 1990; nach Reynolds u. Teddlie, 2000, S. 140 f.; Übers. d. Verf.):

Tabelle 3: Effektivitätsfaktoren nach Levine und Lezotte**1. Führung**

- a. Unterrichtsführung
- b. Unterstützung der Lehrkräfte
- c. Hohe Aufwendungen an Zeit und Energie für die Schulentwicklung
- d. gezielte Auswahl und gezielter Austausch von Lehrkräften
- e. Beachtung und Auffangen von Außenseitern
- f. regelmäßige, persönliche Überwachung von Schulaktivitäten und Wissenskonstruktion (Bedeutungsgebung)
- g. Ressourcenbeschaffung
- h. Verfügbarkeit und effektiver Einsatz von Unterstützungspersonal

2. Unterrichtsarrangements und wirksamer Unterricht

- a. wirksame Lehre
- b. erfolgreiche Gruppenbildung und damit zusammenhängende organisatorische Maßnahmen
- c. Klassenraumgestaltung
- d. aktives und angereichertes Lernen
- e. Betonung übergeordneter Kompetenzen bei der Festlegung von Lernzielen
- f. Koordination von Curriculum und Unterricht
- g. Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial
- h. mehr Zeit für Lesen, Sprache, Mathematik

3. Konzentration auf den Erwerb zentraler Lernkompetenzen

- a. Maximale Verfügbarkeit und Nutzung von Lernzeit
- b. Schwerpunkt auf dem Beherrschen zentraler Lernkompetenzen

4. Produktives Schulklima und produktive Schulkultur

- a. geordnete Umgebung
- b. Zustimmung des Kollegiums zu einer gemeinsam vereinbarten und umsetzungsorientierten Mission
- c. Zusammenhalt und Kollegialität des Kollegiums
- d. schulweiter Schwerpunkt auf der Anerkennung guter Leistungen
- e. Orientierung an der Lösung von Problemen
- f. Beteiligung des Kollegiums am Treffen von Entscheidungen

5. Stark operationalisierte Erwartungen und Anforderungen an Schüler**6. Ausreichende Überwachung der Fortschritte von Schülern****7. Praxisorientierte Personalentwicklung von Seiten der Schule****8. Einbindung der Eltern****9. Weitere**

- a. Gespür der Schüler für Wirksamkeit und Sinnlosigkeit
- b. multikultureller Unterricht und Sensibilität
- c. persönliche Entwicklung der Schüler
- d. konsequente und angemessene Förderprogramme und Förderpraxis

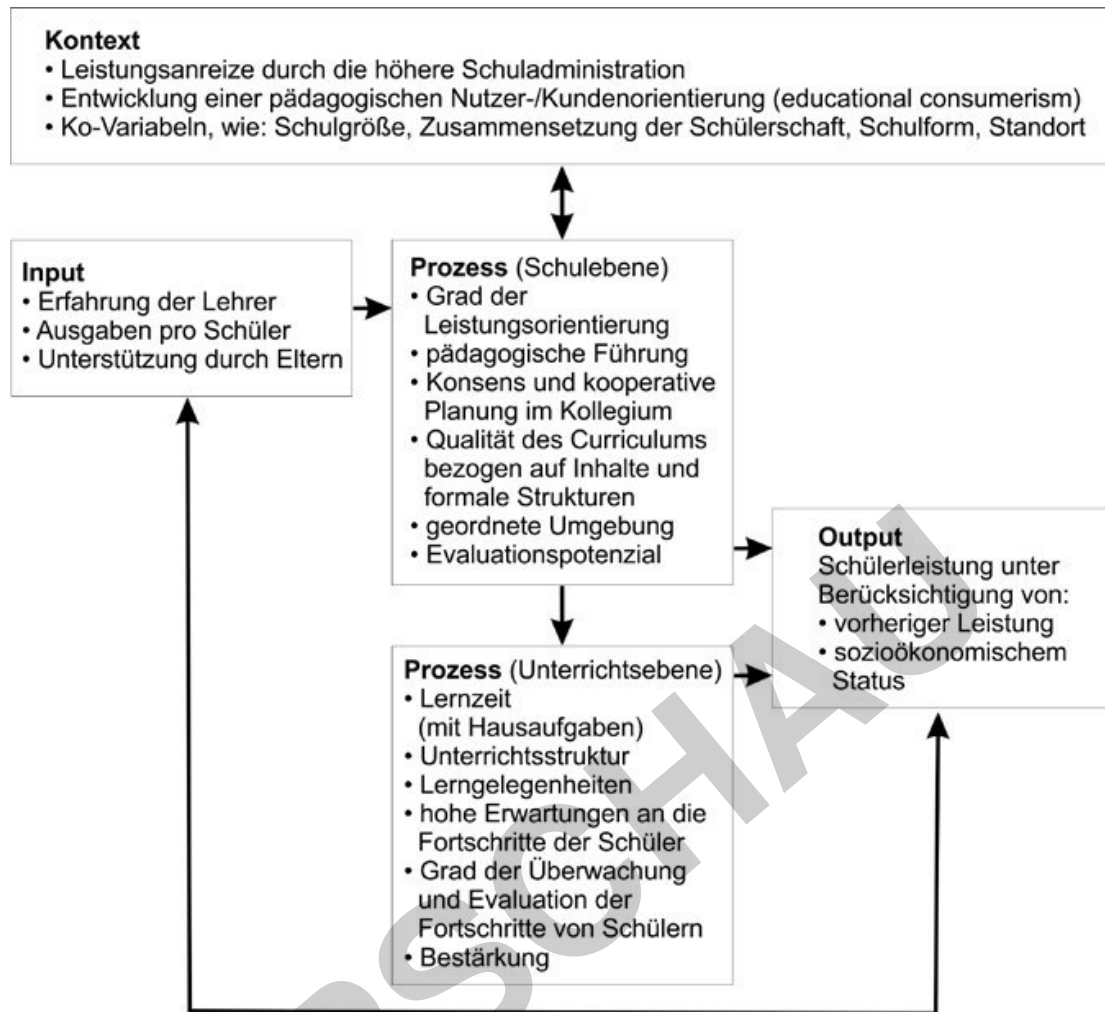


Abbildung 10: Zusammenfassendes Modell von Faktoren der Schuleffektivität nach Scheerens

Bezogen auf die Zusammenhänge der Faktoren untereinander kommen Bert Creemers und Leonidas Kyriakides in ihrem *dynamischen Modell der Schuleffektivität* zu einer anderen Darstellung. Vor allem wird Faktoren auf der Ebene der Schüler eine größere Bedeutung zugemessen (Abbildung 11; vgl. Creemers u. Kyriakides, 2008, S. 77 u. 150; Übers. d. Verf.).

Auch wenn die Zusammenhänge im Detail unterschiedlich dargestellt werden, sind beide Modelle doch in ihren Grundzügen vergleichbar. Der zentrale Fokus liegt auf der Schülerleistung sowie auf den direkten und indirekten Wirkungen der anderen Faktoren auf die Schülerleistung.

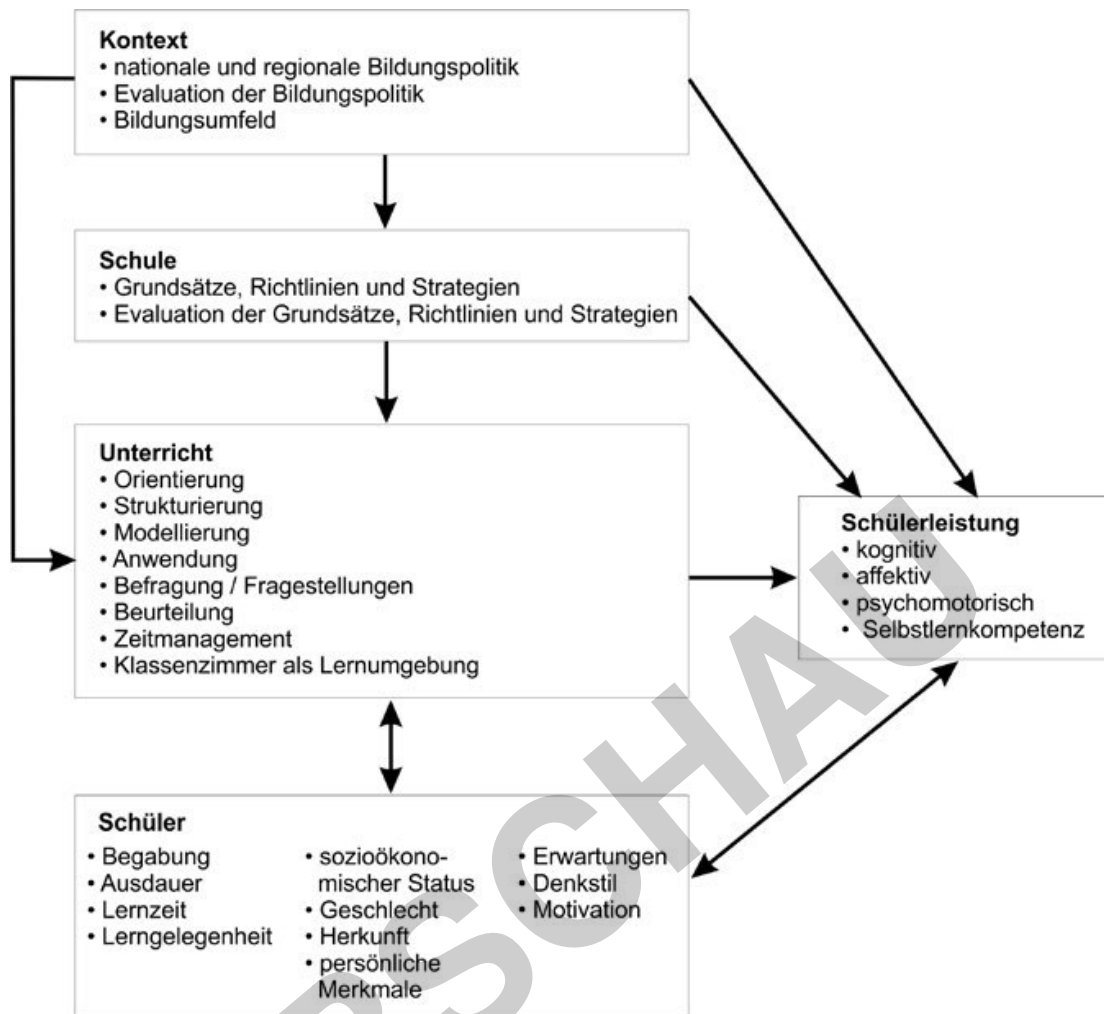


Abbildung 11: Zusammenfassendes Modell von Faktoren der Schuleffektivität nach Creemers und Kyriakides

4.4 Metaanalysen zur Schuleffektivität

In Metaanalysen, die in Zusammenhang mit der Erstellung der vorgestellten Modelle von Schuleffektivität durchgeführt wurden, werden die Auswirkungen aller benannten Faktoren auf die Schülerleistung untersucht. Jaap Scheerens und Roel J. Bosker haben in einer umfangreichen Metaanalyse von 155 Einzelstudien Wirkfaktoren zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Effekte auf die Schülerleistung untersucht (Scheerens, 2007, S. 45 ff.). Auch Bert Creemers und Leonidas Kyriakides haben zur Fundierung ihres Modells eine Metaanalyse durchgeführt, in der sie die Ergebnisse von 67 Studien zusammengefasst sowie die Wirkungen von Faktoren auf Schulebene untersucht haben (Creemers u. Kyriakides, 2008, S. 199).

Interessant ist in beiden Metaanalysen die Erkenntnis, dass Input-Faktoren wie Klassengröße, Lehrerschulung, Lehrererfahrung und Bezahlung im Durchschnitt vernachlässigbare Auswirkungen auf den Schulerfolg der Schüler haben; Faktoren auf der Ebene der Schulorganisation wie pädagogische Führung, Kooperation

Beteiligung von Eltern oder Schulklima geringe Auswirkungen zeigen und Faktoren auf der Ebene des Unterrichts wie Lerngelegenheiten oder Lernzeit mittlere bis starke Effekte ergeben (vgl. Creemers u. Kyriakides, 2008, S. 172 ff. u. 201 ff.; Scheerens, 2007, S. 114 u. 127 ff.; vgl. auch Scheerens, Glas u. Thomas, 2003, S. 249).

In der bisher umfangreichsten Darstellung von Ergebnissen der *Schuleffektivitätsforschung* hat John Hattie 815 Metaanalysen zusammengefasst (Hattie, 2009). Er hat die Effektstärken einzelner Faktoren der Schuleffektivität in sechs Bereichen zusammengefasst (Tabelle 5; vgl. Hattie, 2009, S. 39 ff., S. 61 ff., 73 ff., 109 ff., 130 ff., 162 ff.; Übers. d. Verf.):

Tabelle 5: In der Hattie-Studie untersuchte Effektivitätsfaktoren

<p>Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hintergrund <i>bisherige Leistungen, Handlungsschemata, Selbsteinschätzung, Kreativität</i> – Haltung und Einstellung <i>Persönlichkeit, Selbstkonzept, Motivation, Konzentration/Ausdauer/Engagement, Ängstlichkeit, Einstellung zu Mathematik und Wissenschaft</i> – physische Faktoren <i>Geburtsgewicht, Krankheiten, Diäten, körperliche Betätigung und Entspannung, Drogen, Geschlecht, positive Sicht der eigenen Herkunft</i> – vorschulische Erfahrungen <i>Frühförderung, Vorschulprogramme</i> <p>Häusliches Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sozioökonomischer Status – Wohlfahrtsprogramme – Familienstruktur – häusliche Umgebung – Fernsehkonsum – elterliches Engagement – Hausbesuche <p>Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eigenschaften der Schule <i>Finanzen</i> – Schultyp <i>Vertragsschulen, Konfessionsschulen, Sommerakademie, Desegregation, Internatsunterbringung</i> – Aspekte der Schule <i>Schulgröße, Sommerferien, Mobilität, außerschulische Angebote, Schulleitung</i> – Aspekte der Schulklassen <i>Klassengröße, offener oder traditioneller Unterricht, Zusammensetzung nach Leistungsgruppen, altersübergreifender Unterricht, innere Leistungs differenzierung, kleine Lerngruppen, gemeinsame Beschulung [Mainstreaming], Versetzung</i> – Begabtenförderung <i>Bildung eigener Lerngruppen, Überspringen von Klassenstufen, Zusatzaufgaben</i> – Einfluss der Schulklasse <i>Klassenführung, Zusammenhalt, Verhalten, Umgang mit Unterrichtsstörungen, gegenseitige Beeinflussung [Freundschaften etc.]</i>
--

7.2 Ergebnisse von Schulentwicklungsforschung und Implementationsstudien zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung

Eine Erweiterung der Ergebnisse aus der Schuleffektivitätsforschung ergibt sich aus Untersuchungen, die sich nicht auf die Wirkung schul- und prozessbezogener Faktoren auf die Schülerleistung beziehen, sondern auf den Erfolg von Veränderungs- und Reformprozessen allgemein. An dieser Stelle sei auf die grundlegende Problematik der sogenannten Innovations- oder Erfolgsfaktorenforschung hingewiesen:

Die Effekte der untersuchten Faktoren auf Veränderungsprozesse sind nur schwer messbar, da diese – im Gegensatz beispielsweise zu Schülerleistungen – nicht oder nur schwer quantifizierbar sind (vgl. March u. Sutton, 1997; Nicolai u. Kieser, 2002). In Vergleichsuntersuchungen über den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen lassen sich die Erfolgskriterien kaum quantifiziert formulieren. Auch ist es nicht möglich, die vielfachen und komplexen Zusammenhänge und indirekten Wirkungen eindeutig zuzuordnen. Wirft man einen Blick auf die empirische Evidenz von Untersuchungen der Schulentwicklungsforschung im Bereich von Gelingensbedingungen, zeigt sich, dass es sich in aller Regel um modellbasierte Annahmen und Meinungen handelt, die quantitativ-empirischen Kriterien kaum standhalten. Zum größten Teil handelt es sich bei den Studien zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung um qualitative Studien, die ihre Ergebnisse durch Befragungen, Beobachtungen, Interviews und Einzelfallstudien erlangt haben, bzw. um Erfahrungsberichte beteiligter Akteure und Wissenschaftler.

Im Folgenden werden ausgewählte Untersuchungsergebnisse zu Erfolgsbedingungen von Schulorganisationsentwicklung vorgestellt:

7.2.1 Berman & McLaughlin: Studien zum Erfolg von Schulentwicklung

Einen positiven Zusammenhang zwischen Prozess-Kriterien der Schulorganisation und dem Erfolg von Veränderungsprozessen zeigen schon frühe Studien zur Implementierung von Veränderungen an Schulen. In den von 1973 bis 1978 durchgeführten Studien der Rand-Corporation wurde die Umsetzung von vier Schulentwicklungsprogrammen untersucht. Hierbei wurden die zentralen Akteure aus 293 lokalen Reformprojekten in 18 Staaten der USA interviewt (Berman u. McLaughlin, 1979).

Für den Erfolg der untersuchten Reformprojekte wurden einige Gelingensbedingungen identifiziert (Berman u. McLaughlin, 1974; Berman u. McLaughlin 1979; McLaughlin, 1990). Hans-Günter Rolff fasst die in Rahmen der Studien formulierten Gelingensbedingungen folgendermaßen zusammen (vgl. Rolff, 2007a,

S. 11 f.):

- Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Lehrer, in den Entscheidungsprozess statt detaillierter Planung von ›außen‹.
- Der Erfolg von Reformprojekten war umso wahrscheinlicher, je mehr Mitglieder der betroffenen Schule aktiv im Projektteam mitarbeiteten.
- Vorhandensein eines unterstützenden organisatorischen Rahmens sowie Partizipation der Betroffenen und Unterstützung durch die Verwaltung.
- Vorbereitendes und begleitendes Training der Projektmitarbeiter mit Orientierung an alltäglichen Arbeitsproblemen.
- Gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien ›vor Ort‹ statt bloßer Übernahme zentral entwickelter Materialien.
- Die Unterstützung geplanter Neuerungen durch die Schulleitung als ›gate keeper‹ ist notwendig. Sie entscheidet maßgeblich darüber, ob Neuerungen Einlass finden.

Ein wichtiges Ergebnis der Rand-Studie war, dass die »[...] Implementation das Ergebnis dominiert« (McLaughlin, 1990, S. 12). Die schulpolitisch zur Verfügung gestellten Technologien und Vorgaben waren für den Erfolg nicht entscheidend, sondern vielmehr die lokale Umsetzung. Die Kapazitäten und Ressourcen vor Ort stellten ebenso entscheidende Faktoren dar wie der Veränderungswille der Beteiligten, ihre Kompetenzen und organisationalen Routinen (McLaughlin, 1990, S. 12). Neben den aufgezählten Erfolgskriterien stützen die Ergebnisse den Trend zur Einzelschulentwicklung im Gegensatz zu Gesamtsystem-Strategien mit zentraler Steuerung. In einer späteren Neubewertung der Ergebnisse stellt Milbrey McLaughlin jedoch auch heraus, dass externe Akteure durchaus wichtige Impulse für lokale Veränderungen darstellen können, sofern sie die Bedingungen vor Ort berücksichtigen und die lokalen Akteure der Veränderung aktivieren können (McLaughlin, 1990, S. 14).

7.2.2 Haenisch: Studie zu Erfolgsbedingungen der Schulentwicklung an Grundschulen

In der 1992 von Hans Haenisch durchgeführten Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen wurden an zehn Schulen in Nordrhein-Westfalen jeweils die Schulleitung, stellvertretende Schulleitung und ein bis zwei Lehrer interviewt. Gefragt wurde nach den Wirkungen der 1985 eingeführten Grundschulrichtlinien und nach Erfolgsbedingungen ihrer Umsetzung. Folgende Schlüsselfaktoren waren für die Umsetzung bestimmend (Haenisch, 1993, S. 9–16):

- *Sockelniveau an Kompetenzen*
bei den Lehrern, vor allem einige Vorreiter, die den Prozess in Gang bringen
- *Vielschichtige Infrastruktur an Kooperationen und Kommunikation*
hierzu gehören Offenheit, Transparenz und Mitbestimmung, informelle

Kooperation, Besprechungssysteme, Teamarbeit und gegenseitige Rückmeldungen

- *Schulleiter als treibende Kraft*
vor allem als Initiatoren und Motivatoren von Veränderungsprozessen und in der Unterstützung bei Problemen
- *Gemeinsame ›Wellenlänge‹ im Menschlichen und Erzieherischen*
dies betrifft das Schulklima im Kollegium und einen grundlegenden Erziehungskonsens
- *Impulse durch neues Personal*
vor allem durch neue Sichtweisen und Konfrontation mit neuen Ideen
- *Unterstützung von außen*
beispielsweise durch die Schulaufsicht, durch Beratungsgespräche und Feedback, auch durch andere Schulen

7.2.3 Holtappels: Studie zu Erfolgskriterien bei Einführung der Halbtagsgrundschule

Im Rahmen der Einführung der verlässlichen Halbtagsgrundschule in Hamburg wurden begleitend empirische Forschungen durchgeführt, deren Ergebnisse 2002 veröffentlicht wurden (Holtappels, 2002). Zu den durchgeführten Untersuchungen zählte auch eine Befragung von 121 Mitgliedern der Schulleitungen, in der sie in offener Form Gelingensbedingungen für den Erfolg der Grundschulreform an ihrer Schule angaben (Holtappels, 2002, S. 208). Folgende Aspekte wurden hierbei benannt (vgl. Holtappels, 2002, S. 208 f.):

- Teamarbeit und Lehrerkooperation (42 %),
- Engagement und Motivation der Lehrer (41 %),
davon: Einsatzbereitschaft, unbezahlte Mehrarbeit, Reformmotivation und besonderes Interesse an Entwicklung (31 %),
- Qualifikation und fachliche Voraussetzung der Lehrkräfte (33 %),
davon: Erfahrungen, Flexibilität und Kreativität, Belastbarkeit und Verlässlichkeit, sozialpädagogisches Engagement und Fortbildungsbereitschaft,
- Vorerfahrungen der Lehrkräfte in der pädagogischen Gestaltung der Schule (25 %),
- Aufgeschlossenheit für Neues und Innovationsbereitschaft (16 %),
- Rahmenbedingungen (14 %),
davon: Räumlichkeiten, Altersstruktur des Kollegiums, Materialausstattung und Finanzmittel,
- Konsenswille und Konsensfähigkeit, Toleranz und Vorbildwirkung der ›Überzeugten‹ (o. A.),
- Schulklima im Kollegium und Kooperation mit Eltern (o. A.)
davon: Gesprächsbereitschaft, offene und intensive Kommunikation im Kollegium.