VERÄNDERUNGSPROZESSE AN SCHULEN UND DIE ROLLE DER SCHULLEITUNG: ERGEBNISSE EINER QUANTITATIVEN STUDIE VON 15 SCHULEN UND VON FALLSTUDIEN VON FÜNF DAVON AUSGEWÄHLTER SCHULEN

Stephan Huber*, Isabella Lussi*, Mariette Lehmann*, Nadine Schneider*, Arlette Heeb**

** Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug*
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
Zugerbergstrasse 3
CH-6300 Zug
stephan.huber@phz.ch
isabella.lussi@phz.ch
mariette.lehmann@phz.ch
nadine.schneider@phz.ch

*** Fachhochschule Nordwestschweiz*
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Obere Sternengasse 7
CH-4502 Solothurn
arlette.heeb@fhnw.ch

Schlagworte: *Schulleitung, Führung und Organisation, Schulmanagement, Veränderungsprozesse*

Zusammenfassung*. Das Forschungsprojekt mit dem Titel „Veränderungsprozesse an Schulen und die Rolle der Schulleitung" untersucht Steuerungs- und Veränderungsprozesse in Schulen. Fokussiert wird dabei insbesondere die Rolle von Schulleitung. Mit Hilfe eines explorativen mixed-method Designs werden schulische Veränderungsprozesse retrospektiv rekonstruiert. Das Forschungsprojekt basiert sowohl auf Organisationstheorien als auch auf Schulwirksamkeits-, Schulentwicklungs- und Schulleitungsforschung. Die Bedeutung des Handelns von Schulleitung und Steuergruppen für die Qualität und Entwicklung von Schulen ist wissenschaftlich gut gestützt. Wie genau Merkmale der Führung mit Merkmalen der Organisation Schule zusammenhängen, ist jedoch wenig erforscht. Mit den im Forschungssprojekt entwickelten Instrumenten und den aus der Untersuchung resultierenden Ergebnissen soll hierzu ein Beitrag geleistet werden.*

---

1. Einleitung

Es ist deutlich zu beobachten, dass in den letzten Jahren steigende Erwartungen an Schulen formuliert werden, unter anderen auch, da Schulen angesichts internationaler Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU unter einem erhöhten Innovations- und Reformdruck stehen. Veränderte gesellschaftliche Ansprüche führen dazu, dass sich Aufgaben und Strukturen von Schule und Schulsystem verändern (Bullock & Thomas, 1997; Huber, 2003). Neben Dezentralisierungstendenzen (bspw. Schulautonomie) gibt es auch legislative und administrative Gegenbewegungen hin zu einer stärkeren zentralen Einflussnahme und externen Kontrollen (bspw. eine verstärkte Forderung nach Leistungscontrolling). Die Schulen wiederum reagieren unterschiedlich auf diese Erwartungshaltungen, was dazu führt, dass Veränderungsprozesse in schulischen Organisationen ungleich verlaufen – das Spektrum reicht von der veränderungsbegeisterten Modellschule bis zur bekannten und viel dokumentierten Entkopplung zwischen Reformvorhaben und der faktischen Tätigkeit im Schulzimmer (siehe z.B. Weick, 1976). Dies weist darauf hin, dass Schulen nicht als homogene Organisationen betrachtet werden können,

sondern sich durch bestimmte organisationale Merkmalskonstellationen auszeichnen, die Veränderungen eher fördern oder behindern. Es ist daher nicht sinnvoll, pauschale Veränderungskonzepte für „die Schule" zu formulieren. Allerdings ist es im Gegensatz dazu auch nicht fruchtbar, nur auf die Besonderheiten der Einzelschule zu fokussieren, da die organisationale Komplexität dadurch kaum reduziert und handhabbar gemacht wird. Von zentraler Bedeutung ist es deshalb, zu verstehen, unter welchen Bedingungen Veränderungsprozesse positiv verlaufen sowie welche Wirkung die unterschiedlich ausgestalteten Merkmale der Organisation Schule auf die Führung derselben ausüben und umgekehrt.

Das Forschungsprojekt mit dem Titel „Veränderungsprozesse an Schulen und die Rolle der Schulleitung" hat zum Ziel, diese Steuerungs- und Veränderungsprozesse in Schulen zu untersuchen. Fokussiert wird dabei insbesondere die Rolle der Schulleitung. Die zentrale Forschungsfrage des Projekts lautet: „Wie verändert sich (die Einzel-) Schule in der Wahrnehmung der schulischen Akteure und welche Rolle spielt dabei die Schulleitung?" Damit verbundenen Unterfragestellungen lauten: „Welche Merkmale haben die Schulen und wie hängen diese miteinander zusammen?", „Welche Merkmale haben die Schulleitungen, was wirkt auf sie und wie wirken sie?" und insbesondere „Wie hängen die Merkmale der Schulleitung und die Merkmale der Schule zusammen?"

Nach einem kurzen Überblick zum Stand der Forschung und dem methodischen Vorgehen werden in dem vorliegenden Paper erste Ergebnisse präsentiert.

2. Theoretischer Hintergrund

Den theoretischen Hintergrund des Forschungsprojekts bilden sowohl Schulwirksamkeits-, Schulentwicklungs- und Schulleitungsforschung als auch Organisationstheorien.

2.1 Schulwirksamkeitsforschung

Die Schulwirksamkeitsforschung untersucht Schulen als individuelle Handlungseinheit und ermittelt Faktoren, die mit dem Erfolg von Einzelschulen in Zusammenhang stehen. Zahlreiche Studien, vorwiegend in Nordamerika, Großbritannien, Australien und Neuseeland, aber auch in den Niederlanden sowie den deutschprachigen und skandinavischen Ländern, zeigen, dass die Schulleitung und die Steuerung von Schule ein zentraler Faktor für deren Qualität darstellt (für eine kritische Übersicht Huber, 1999a). Die Schulwirksamkeitsforschung zielt jedoch vor allem auf die Schülerleistung in Vergleichstests als Kriterium ab und isoliert dabei gemeinsamen Merkmale in diesem Sinne wirksamer Schulen. Hierdurch wird ein statisches Bild erfolgreicher Schulen gezeichnet; der Prozesscharakter von Veränderung sowie Charakteristika und Mehrdimensionalität von Verbesserung werden jedoch wenig berücksichtigt (Huber, 1999a, c).

2.2 Schulentwicklungsforschung

Ansätze aus der Tradition der Schulentwicklungsforschung setzen ebenfalls an der Einzelschule an, allerdings mit einem stärker an der pädagogischen Praxis orientierten Zugang. Ziel sind Maßnahmen zur Entwicklung der Schule hin zu einer problemlösenden, kreativen, sich selbst erneuernden Schule im Sinne einer mündigen und lernenden Organisation. Durch den Fokus auf Erziehung und Unterricht wird den einzelnen Lehrerkräften und der Schulleitung eine zentrale Bedeutung des change agent zugeschrieben (eine kritische Übersicht bietet Huber, 1999b). Gegen diesen stärker prozessorientierte Ansatz kann allerdings kritisch vorgebracht werden, dass Probleme der Schule als Organisation – außerhalb der einzelnen Unterrichtseinheit – ebenso wie zwischen verschiedenen Einzelmaßnahmen entstehende Interessenkonflikte wenig Berücksichtigung finden. Zudem ziehen die zum Teil rezepthaft anmutenden Lösungsvorschläge den jeweiligen Kontext der Schule zu wenig in Betracht (Huber, 1999c).

2.3 Ergebnisse der Schulleitungsforschung

Auch bisherige Ergebnisse der Schulleitungsforschung zeigen die Relevanz von Schulleitung insbesondere im Hinblick auf Veränderungsprozesse in Schulen (eine kritische Übersicht bietet Huber, 2003). Schulleitung ist ein wesentliches Bindeglied, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse zu initiieren, sie zu unterstützen, zu begleiten und das Erreichte zu institutionalisieren. Dies gilt sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen (Rosenbusch & Schlemmer, 1997; Neulinger, 1990). Durch administrative Vorgaben einerseits und eigenes kommunikatives Verhalten andererseits formt die Schulleitung erheblich die Kommunikationskultur ihrer Schule mit (Oswald et al., 1989). Auch dieser Ansatz sieht in der Schulleitung und den Steuergruppen also wesentlichen Akteure in Veränderungsprozessen, ohne allerdings deren Rolle genauer zu spezifizieren und zu zeigen, wie diese die Prozesse in der Organisation prägen und wie die Schulleitung selbst durch Merkmale der Organisation beeinflusst wird.

2.4 Organisationstheorien

Obgleich die Bedeutung der Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit" (Fend, 1986) nicht umstritten ist, gibt es kaum theoretische Modelle, die den Besonderheiten der Organisation Schule gerecht werden. So moniert unter anderem Schönig (2000), dass eine allgemeine Theorie pädagogischer Institutionen bislang nicht existiert. Dieses Phänomen ist mitunter darauf zurück zu führen, dass Bildungseinrichtungen und speziell Schulen im Gegensatz zu kommerziellen Organisationen erst in jüngerer Zeit in einer organisationstheoretischen Perspektive betrachtet werden. Kezar & Eckel (2002) sehen insbesondere in der organisationskulturellen Perspektive eine Möglichkeit, einen angemessenen Standpunkt zu finden zwischen allzu generellen Betrachtungen, die im spezifischen Kontext nicht anwendbar sind, und einer idiosynkratischen Mikrobetrachtung, die sich wiederum als zu spezifisch erweisen kann. Zudem lassen sich ihrer Ansicht nach mit diesem Ansatz Ambiguität, Kontexteinflüsse und individuumsbezogene Aspekte in Veränderungsprozessen in ihrer Komplexität darstellen.

Auch Weick (1976) nimmt eine Fragmentierungsperspektive ein, indem er pädagogische Institutionen als lose gekoppelte Systeme betrachtet. Das Konzept der losen Kopplung beschreibt einen Zustand zwischen geschlossenen Systemen, die Sicherheit erwarten, und offenen Systemen, die Unsicherheit erwarten, also einen Zustand, in dem Eindrücke von fehlender Permanenz, Auflösbarkeit und Implizitheit wahrscheinlich sind. Die Rolle der Führung in lose gekoppelten Systemen ist nach Orton & Weick (1990), mit jedem Element einzeln in Kontakt zu treten und als konsolidierende und vereinigende Ordnungsquelle aufzutreten, welche ohne das Bestreben, eine unrealistisch enge Kopplung der Elemente erzeugen zu wollen, die zentralen Werte der Organisation in Erinnerung ruft. Dabei ist der Prozess der gemeinsam geteilten Sinnzuschreibung, einer Schule zentral. Entscheidungen unter Unwissenheit, fehlender Information und konkurrierenden Deutungen stellen dabei wesentliche Merkmale des Prozesses dar, wobei es eine allgemeine Tendenz gibt, Sinnlücken zu schließen. Weick (1995) schlägt als Beschreibung für den Prozess, in dem diese Schließung erzielt werden kann, den Begriff „sensemaking" vor. Durch sensemaking werden episodische Erlebnisse zu Geschichten geschlossen. Das Erleben wird in einen Sinnzusammenhang eingebettet, wodurch die kontinuierliche Interpretation und Einbettung der Wahrnehmung ermöglicht wird. Der Prozess ist retrospektiv und rekonstruierend und hat entscheidende Konsequenzen für folgende Wahrnehmungen, Attributionen und Interpretationen.

Im Folgenden wird dargstellt, mit welchen Forschungsmethoden in dem Projekt gearbeitet wird, um der Komplexität der in Schulen ablaufenden Veränderungsprozesse und den damit verbunden retrospektiv rekonstruierenden Wahrnehmungen gerecht zu werden.

3. Forschungsmethoden

3.1 Forschungsdesign

Die Studie bedient sich eines explorativen mixed-method Designs, welches vier Phasen aufweist. In einer ersten Phase wurden 504 Lehrpersonen und die Schulleitung von 15 Schulen verschiedener Schulstufen einer Grosstadt mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Dabei stand die Frage im Zentrum, welche organisationalen Merkmale die Schulen aufweisen und wie diese miteinander zusammenhängen. In einer zweiten Phase wurde, aufgrund der in den vorherigen Phasen erhobenen Daten, eine Typologie von Schulen entwickelt, welche dazu diente, eine Auswahl von Schulen für weitere Fallstudien zu treffen. Die dritte Phase des Forschungsprojekts bestand darin, die Frage zu beantworten, welche Merkmale die Schulleitung aufweist, wie sie auf die Schule wirkt und umgekehrt. Die vierte Phase wird darin bestehen, die Ergebnisse der verschiedenen Phasen zusammenzuführen, um die zentrale Frage zu beantworten, wie die Merkmale der Schulleitung mit den Merkmalen der Schule zusammenhängen, und somit die Rolle der Schulleitung in Veränderungsprozessen zu klären. Zur Zeit werden die Fallstudien ausgewertet und miteinander verglichen. Ende 2010 sollen die Ergebnisse dazu vorliegen.

3.2 Stichprobe

Für die erste, quantitativ angelegte Forschungsphase wurden mittels einer kriteriengesteuerten Fallauswahl (Kelle & Kluge, 1999) 15 Schulen unterschiedlicher Schularten und Größen einer Grossstadt ausgewählt. Befragt wurden Lehrpersonen und Schulleitende (n = 504). Der durchschnittliche Rücklauf pro Schule betrug 65.7%. Aufgrund der Typologiebildung in der 2. Forschungsphase ergab sich für die 3. Forschungsphase (Fallanalysen) eine Auswahl von fünf Schulen, die jeweils einem anderen Schultyp zugeordnet werden können. In jeder Schule wurden zwischen fünf bis sieben Einzelinterviews mit der Schulleitung und Lehrpersonen durchgeführt. Die Auswahl der Befragten verlief kriteriumsgesteuert und nach dem Prinzip der grösstmöglichen Heterogenität.

3.3 Datenerhebung und Datenauswertung

Der standardisierte Fragebogen, der zu Beginn des Forschungsprojekts eingesetzt wurde, besteht grössstenteils aus selbst entwickelten Skalen und Items[1]. Er enthält Fragen zu Aspekten der eigenen Person (Zufriedenheit, pädagogische Einstellung, Selbstwirksamkeit), Aspekten des sozialen Geschehens (Kommunikation, Kooperation, soziale Netzwerk), zu Merkmalen der Schulleitung (positive u. negative Eigenschaften, Einfluss, Wirkung) und zu Veränderungsprozessen (Art der Veränderungen, Stärke der Veränderungen, Bewertung von Veränderungen)[2]. Ausgewertet wurde der Fragebogen nach den üblichen statistischen Verfahren. Die qualitativen Anteile wurden nach inhaltsanalytischen Verfahren (Mayring, 2000) ausgewertet.

Bei der Typenbildung wurde nach dem „Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung" vorgegangen (Kelle & Kluge, 1999; Kluge, 1999, 2000)[3]. Die relevanten Vergleichsdimensionen, die für die vorliegende Typenbildung betrachtet wurden, beziehen sich auf die vier der fünf zentralen Aspekte, nach denen der Fragebogen gegliedert wurde Die Gruppierung der Fälle wurde

---

[1] Bereits vorhandene Skalen, die im Fragebogen verwendet wurden, betreffen eine Skala von Steinert et al. (2006), bestehend aus 20 Items, anhand derer das Kooperationsniveau gemessen werden kann. Die selbst konstruierten Skalen wurden auf die Gütekriterien getestet und werden zur Zeit überarbeitet.

[2] Der Fragebogen enthält auch die Möglichkeit, die Wahrnehmungen zur Schule oder zur Schulleitung in Bildern auszudrücken oder die eigene Zufriedenheit in einer „Lebenskurve" darzustellen

[3] Die empirisch begründete Typenbildung durchläuft vier Stufen: 1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen, 2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten, 3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung und 4. Charakterisierung der gebildeten Typen.

auf zweierlei Arten vorgenommen. Im ersten Fall beruht die Typenbildung auf Clusteranalysen. Im zweiten Fall erfolgte die Typenbildung theoriegeleitet

Für die Fallanalysen wurden halbstandardisierte Leitfadeninterviews durchgeführt (Helfferich, 2004). Ausgewertet wurden die Interviews mittels einer qualitativen Inhalsanalyse in Anlehnung an das inhaltsanalytische Verfahren von Mayring (2000) und mittels eines Abgleichs zwischen deduktiver und induktiver Kategorienbildung, um einerseits die Vergleichbarkeit der Fälle zu garantieren, andererseits jedoch auch dem Differenzierungsgrad der Fallstudie gerecht zu werden (Ragin, 1994; Lee, 1999)

4. Darstellung erster Ergebnisse

4.1 Merkmale und Typen von Schulen: Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen in erster Linie, dass sich die Schulen hinsichtlich ihrer organisationalen Merkmale trotz gemeinsamer Tendenzen stark voneinander unterscheiden. So liegt der Durschnittswert der eigenen Zufriedenheit z.B. über alle Schulen hinweg zwar in einem positiven Bereich[4] (M = 3.69). Einzelne Schulen liegen jedoch deutlich höher (Max = 5.6) oder tiefer (Min = 0). Auch die Ergebnisse zur innerschulischen Kooperation fallen sehr unterschiedlich aus. Im Durchschnitt aller Schulen stimmen die befragten Lehrpersonen 8.4 von allen möglichen Kooperationsitems (Maximum möglicher Items = 20) zu. Betrachtet man jedoch die einzelnen Schulen, fallen große Abweichungen von diesem Mittelwert auf (Min = 6, Max = 16). Bezüglich des Einflusses und der Wirkung der Schulleitung zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Schulen. Im Schnitt wird der Einfluss und die Wirkung der Schulleitung in allen Schulen eher positiv wahrgenommen[5] (M = 1.33). Auch hier unterscheiden sich die Werte der einzelnen Schulen jedoch deutlich (Max = 2.06, Min = .38). Einzig bezüglich der Frage nach der Intensität von Veränderungsprozessen ist eine gewisse Homogenität über die Schulen hinweg bemerkbar. Grundsätzlich finden die Lehrpersonen in allen Schulen, dass sich an ihrer Schule im Vergleich zu anderen Schulen eher viel verändert[6] (M = 3.83). Die Unterschiede fallen bezüglich dieses Aspekts etwas geringer aus (Max = 4.54, Min = 3.00). Grundsätzlich ist jedoch darauf hinzuweisen, dass auch innerhalb der einzelnen Schulen zum Teil sehr heterogene Wahrnehmung bestehen.
Wenn die Schulen auf die Konstellation der eben beschriebenen Merkmale hin untersucht werden, lassen sich insgesamt fünf unterschiedlich Schultypen unterscheiden (vgl. Typologiebildung Kapitel 3.3):

- *Typ 1: Die ideale Reformschule*
  Merkmalskonstellation: viele Veränderungen, hohe Zufriedenheit, wirksame Schulleitung, viel Kooperation
- *Typ 2: Die unzufriedene Reformschule*
  Merkmalskonstellation: viele Veränderungen, geringe Zufriedenheit, kaum wirksamke Schulleitung, viel Kooperation
- *Typ 3: Die Problemschule*
  Merkmalskonstellation: wenig Veränderungen, geringe Zufriedenheit, kaum wirksame Schulleitung, wenig Kooperation
- *Typ 4: Die durchschnittliche Schule*
  Merkmalskonstellation: mittelmässig Veränderungen, mittlerer Zufriedenheit, eher wirksamke Schulleitung, mittlmässige Kooperation
- *Typ 5: Die zufriedene reformresistente Schule*

---

[4] Bei einer Skala von -9 (sehr unzufrieden) bis +9 (sehr zufrieden). Ein Wert von 0 bedeutet weder zufrieden noch unzufrieden.

5 Bei einer Skala von -3 (starker Einfluss, negative Wirkung) über 0 (kein Einfluss, weder positive noch negative Wirkung) bis +3 (starker Einfluss, positive Wirkung)

6 Bei einer Skala von 1 (sehr wenig Veränderung) bis 5 (sehr viel Veränderung)

Merkmalskonstellation: wenig Veränderungen, hohe Zufriedenheit, kaum wirksame Schulleitung, wenig Kooperation

Jeder oben dargstellte Schultyp wurde in einer Fallanalyse genauer auf die Frage hin untersucht, wie die Merkmale der Schulleitung genau ausgestaltet sind, was die Schulleitung in der Schule bewirkt und wodurch die Schulleitung beeinflusst wird . Im folgenden Kapitel werden erste Ergebnisse dieser Fallanalysen vorgestellt.

4.2 Merkmale der Schulleitungen: Ergebnisse der Fallstudien

4.2.1 Fallanalyse Schule A: Nicht alles, was glänzt, ist Gold

Schule A ist eine erfolgreiche und veränderungsstarke Gesamtschule, in der die Lehrkräfte jedoch nicht sehr zufrieden sind. Sie kann dem Schultyp 2 zugeorndet werden. Im Laufe der Untersuchung hat an dieser Schule jedoch ein Schulleiterwechsel stattgefunden hat. Die Schule wurde 20 Jahre von einem sehr autoritären Schulleiter geführt. Obwohl er von einem grossen Teil des Kollegiums negativ wahrgenommen wird, scheint man sich einig zu sein, dass hauptsächlich der Schulleiter die Schule zum Erfolg geführt hat. Die autoritäre Führung hat jedoch auch dazu geführt, dass keine wirkliche Partizipation der Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozessen mehr stattfindet und wenig kooperiert wird. Die vom Schulleiter etablierten Strukturen werden von einigen Lehrpersonen als festgefahren wahrgenommen. Die Schule befindet sich nun in einer Übergangsphase, in der der stellvertretende Schulleiter die Funktion eines kommissarischen Schulleiters übernommen hat. Dies hat zur Folge, dass einige Lehrpersonen den Drang verspüren, festgefahrenen Strukturen aufzubrechen und einen Neubeginn zu wagen.

4.2.2 Fallanalyse Schule C: Führung ohne Authentizität

Schule C kann dem Schultyp 5 zugeordnet werden. Es handelt sich also um eine Schule, in der - zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung - kaum Veränderungen stattgefunden haben, in denen die Lehrkräfte aber recht zufrieden sind. Schule C ist eine Hauptschule in einem grossen Einzugsgebiet, die sich nun jedoch aufgrund einer drohenden Schulschliessung in einem starken konzeptionellen und strukturellen Veränderungsprozess befindet. Den Druck, der durch die drohende Schulschliessung entsteht, nimmt die Schulleitung zum Anlass, Veränderungen zu initiieren und zu implementieren. Die als Krise wahrgenommene Situation erzeugt bei den Organisationsmitgliedern ein gemeinsames Gefühl der Dringlichkeit und Wichtigkeit bzgl. der Veränderungen. Diesen Umstand nutzte die Schulleitung, um die weitreichenden strukturellen Neuerungen (u.a ein neues Schulkonzept) innerhalb kürzester Zeit und mit relativ geringem Widerstand durchzusetzen. Das Schulkonzept wurde von der Schulleitung erarbeitet, die erfahrenen und motivierten Lehrkräfte nehmen sich dabei lediglich als Legitimationsinstanz wahr. Bei der Umsetzung des Konzepts sind die Lehrkräfte jedoch über kooperative Strukturen (Steuerungsgruppe, Arbeitsgruppen, Lehrer-Tandems) beteiligt. Die Schulleitung, die weitgehend hierarchisch geprägt ist, nutzt ihre Entscheidungsmacht also weitgehend unabhängig vom kooperativ strukturierten Kollegium. Die Schulleiterin wird dabei als wenig emphatisch und authentisch erlebt, was die geringe Selbstwirksamkeitswahrnehmung zu verstärken scheint. Inbesondere die drohende Schulschließung und der damit verbundene Druck auf die Organisation scheint die Loyalität der Organisationsmitlieder gegenüber der autoritären Führung zu gewährleisten.

4.2.3 Fallanalyse Schule J: die Durchschnittsschule

Schule J ist eine kleine Realschule, die sowohl hinsichtlich der Stärke an Veränderungen, des Kooperationsnivaus als auch hinsichtlich der Zufriedenheit ihrer Mitarbeitenden als durschnittlich bezeichnet und deshalb dem Schultyp 4 zugeordnet werden kann. Die Schule zeichnet sich durch einige sehr engagierte Lehrpersonen - einen „harten Kern" - aus, welcher Veränderungen initiiert, die jedoch vom gesamten Kollegium unterstützt werden. Geführt wird die Schule von einer

Schulleiterin und einem stellvertretenden Schulleiter. Diese werden als gutes Team wahrgenommen. Die Schulleiterin plädiert für ein Führungsmodell, das als „bottom-up" bezeichneet werden kann und wird von den Lehrpersonen insbesondre als Moderatorin angesehen, welche zwischen den Lehrpersonen und zwischen der Schule und den Eltern und den Schulbehördern vermittelt.

4.2.4 Fallanalyse Schule Q: die Problemschule

Schule Q ist eine mittelgrosse Hauptschule in einem Bezirk einer Grossstadt, der als sozialer Brennpunkt gilt. 90% der Schülerinnen und Schüler weisen einen Migrationshintergrund auf, ein Grossteil davon mit erhöhtem Förderbedarf und teilweise Gewaltpotential. Die Schule hat seit mehreren Jahren den Ruf, eine sehr schwierige Schule zu sein. Diese Schule kann also dem Schultyp 3 zugeteilt werden. Nach dem Weggang der ehemaligen Schulleiterin wird die Schule derzeit von einem kommissarischen Schulleiter und einer Konrektorin geleitet. Die ehemalige Schulleiterin kann als autoritär und dominierend beschrieben werden, die mit grossem Druck versuchte, ihre grossen Visionen in der Schule umzusetzten. Mit dem neuen Schulleiter, der als kollegial und empathisch beschrieben wird, geht bei den befragten Personen ein deutlich gesteigertes Selbstwirksamkeits- und Wohlbefinden einher. Die Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst, hat anscheinend jedoch auch die Einführung eines neuen Schulkonzepts und die damit einhergehenden flexibler wahrgenommen Strukturen. Nebst strukturellen Aspekten und der Art und Weise des Führungsstils scheinen jedoch nicht zuletzt auch die höchst individuellen und unterschiedlichen Biographien der schulischen Akteure einen wesentlichen Einfluss auf das Selbstwirksamkeitsempfinden auszuüben. Es zeigt sich, dass sich insbesondere Lehrkräfte mit einem klassischen Professionsverständnis[7] an dieser Schule als nicht besonders selbstwirksam erleben.

4.2.5 Fallanalyse Schule R: die Reformschule

Schule R, die den Schultyp 1 repräsentiert, kann als ideale Reformschule bezeichnet werden, in der sehr viele Veränderungen stattfinden, die Schulleitung sehr wirksam und das Kollegium sehr kooperativ und zufrieden ist. Die Schule ist eine mittelgrosse Grundschule in der Agglomeration, die ihre Schule als Lebensraum konzipiert und einen speziellem Fokus auf umweltnahe Bildung und Erziehung legt. Zur Schule gehört ein Ganztageshort, weshalb an der Schule sowohl Lehrkräfte als auch Erzieherinnen arbeiten. Zur Schule gehört auch ein Förderverein, bestehend aus Schulleitung, Lehrkräften, Erzieherinnen und Eltern, der die Schule finanziell und personell unterstützt. Der Schulleiter ist seit ca. zwanzig Jahren in seiner Funktion tätig und war massgeblich an der Entwicklung des spezifischen Schulkonzepts beteiligt. Unterstützt wird der Schulleiter durch die erweiterte Schulleitung, die aus einem Konrektor, einer koordinierenden Erzieherin sowie deren Stellvertreterin besteht. Alle schulischen Akteure sind sehr engagiert und arbeiten weit über die effektiv zu leistende Arbeitszeit hinaus an der Gestaltung der Schule mit. Inbesondere der Schulleiter scheint auch emotional sehr stark mit der Schule verbunden zu sein. Es wird jedoch deutlich, dass sich einige Lehrkräfte auch unter Druck gesetzt und belastet fühlen, weil der Schulleiter dieses Engagement auch explizit von seinen Mitarbeitenden fordert. Überhaupt scheint Schulmanagement in dieser Schule stark an den Schulleiter gebunden zu sein. Prozesse, Funktionen und Kooperationsstrukturen sind kaum institutionalisiert, sondern werden vorwiegend vom Schulleiter koordiniert.

5. Diskussion

Die bisherigen Forschungsresultate in dem Projekt „Veränderungsprozesse an Schulen und die Rolle der Schulleitung" lassen nur vorsichtige erste Schlussfolgerungen zu. Deutlich wird, wie

[7] Unter einem klassischen Professionsverständnis ist hier jene Vorstellung des Lehrerberufs gemeint, die die Profession vor allem durch einen Bildungsauftrag definiert.

unterschiedlich die Schulen trotz einzelner Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer organisationalen Merkmale und der Merkmale der Führung sind. Hinzu kommt, dass auch die Wahrnehmungen der Befragten innerhalb einer Schule bezüglich der verschiedenen organisationalen Aspekte (z.B. Zufriedenheit, Wirkung der Schulleitung, Partizipationsmöglichkeiten, etc.) sehr unterschiedlich ausfallen. Die ersten Ergebnisse der Studie weisen jedoch darauf hin, dass die Schulleitung die Organisationskultur und die Organisation Schule nicht nur indirekt über die etablierten Strukturen, sondern auch direkt anhand ihres Führungsstils und ihrer Persönlichkeit stark beeinflusst und in Veränderungsprozessen eine zentrale Rolle übernimmt. Insbesondere anhand der Schulleitungswechsel wird deutlich, wie sich unterschiedliche Führungsstile und Persönlichkeiten der Schulleitung auf die Merkmale der Schule bzw ihrer Mitglieder auswirken. Die Ergebnisse weisen jedoch auch darauf hin, wie organisationale Merkmale und der organisationale Kontext die Schulleitung beeinflussen. Die Resultate können sicher nicht verallgemeinert werden, da es sich hum eine explorative Studie handelt. Jedoch können die Ergebnisse zur Generierung von begründeten Hypothesen dienen. Dabei zeichnen sich folgende Hypothesen ab, die sich mit Ergebnissen anderer Forschungsstudien decken und bezüglich theoretischer Überlegungen zur Kontingenz und Kultur weiterverarbeiten lassen. Zudem könnten sie Grundlage sein für quantiative Untersuchungen.

1. Der Führungsstil der Schulleitung wirkt sowohl direkt auf das Selbstwirksamkeitsemfpinden und die Zufriedenheit der Lehrkräfte als auch indirekt über die zur Verfügung gestellten Partizipations- und Kooperationsmöglichkeiten.
2. Die Konzentration von Ressourcen und Kompetenzen (insbesondere Entscheidungskompetenzen) bei der Schulleitung führt dazu, dass sich die Lehrkräfte aus Schulentwicklungsprozessen zurückziehen. Dieser Umstand wird durch zu viele ausserunterrichtliche administrative Aufgaben von Lehrkräften verstärkt.
3. Eine starke persönliche, emotionale Bindung des/der Schulleiters/in an die Schule führt dazu, dass Schulmanagement sehr eng an die Person des/der Schulleiters/in geknüpft und durch ihn/sie geprägt ist.
4. Wenn Prozesse nicht institutionell in kooperative Strukture verankert sind, birgt dies die Gefahr einer starken Abhängigkeit der Schule vom Schulleiter/von der Schulleiterin
5. Der Druck, der von aussen auf Schulen ausgeübt wird, verstärkt das Gemeinschaftsgefühl, die Motivation und die Leistungsbereitschaft sowie die Loyalität der Lehrkräfte gegenüber der Schulleitung.
6. Eine Neubesetzung der Schulleitungsfunktion zieht in Schulen einschneidende inhaltliche, strukturelle und soziale Veränderungen mit sich. Wenn die Amtsübergabe nicht ordentlich durchgeführt wird, fällt die Schule in eine chaotische Übergangsphase (z.B. unklare Ziele, unklare Verantwortlichkeiten und Aufgabenverteilung).
7. Zu viele Veränderungen an Schulen führen bei den Lehrkräften zu Unzufriedenheit und einem schlechten Schulklima. Wenn Schulentwicklungsprozesse bottom -up, von den Lehrpersonen selbst initiiert und durchgeführt werden, dann werden Veränderungen als legitimer erachtet und mehr akzeptiert.
8. In sozioökonomisch benachteiligten Schulen bewirkt eine kollegial-emphatische Schulleitung wirksamere Veränderungen als eine autortär-dominierende.
9. Je kleiner eine Schule ist bzw. ihr Kollegium, desto einfacher ist es für die Schulleitung, Veränderungen durchzuführen.

Deutlich hervor geht aus den Ergebnissen, wie unterschiedlich die einzelnen Individuen in den Schulen ihre Organisation wahrnehmen und wie der in Schulen erlebten Ambivalenz mit retrospektiven Sinnbildungsprozessen begegnet wird. Insbesondere die organisationstheoretischen Konzepte von Weick (1917, 1995) und die Konzepte der Organisationskultur könnten deshalb für die weitere Analyse von Schulen vermehrt fruchtbar gemacht werden.

6. Bibliografie

Bullock, A. & Thomas, H. (1997). *Schools at the centre? A study of decentralisation*. London: Routledge.

Fend, H. (1986). Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 1986(78), 275 - 293.

Helfferich, C. (2004*): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, S. G. (1999a). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I*). Schul-Management*, 2, 10-17.

Huber, S. G. (1999b). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *Schul-Management*, 3, 7-18.

Huber, S. G. (1999c). Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule - eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). *Schul-Management*, 5, 8-18.

Huber, S. G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer.

Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.

Kezar, A. & Eckel, P. D. (2002). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles or Culturally Responsive Concepts? *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435-460.

Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* [Online-Journal], 1(1), http://qualitative-research.net/fqs, 18.10.2007.

Lee, T. W. (1999) : *Using Qualitative Methods in Organizational Research*. Thousand Oaks, London, new Delhi: SAGE Publications.

Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke, I (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 468-475.

Neulinger, K.U. (1990). *Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession: Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe.* Frankfurt: Haag und Herchen.

Orton, J.D; Weick, K.E (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.

Oswald, F. (1989). *Schulklima: die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitäts-Verlag.

Ragin, C. C. (1994): *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Rosenbusch, H. S. und Schlemmer, E. (1997). Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. In: *schul-management*, 6, 9-17.

Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim; München: Juventa-Verl.

Weick, K. E. (1976). Educational Systems as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.